

# RELEN



ESTUDIOS DE LENGUAS

e-ISSN 2618-4222

VOL.4- Nº 1 - ENERO - JUNIO 2021

SALTA - ARGENTINA



Obra de Ana Victoria Casimiro Córdoba



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**imil**  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

Volumen 4, Número 1, enero-junio 2021  
Instituto de Investigación en Lenguas  
Facultad de Humanidades  
Universidad Nacional de Salta - Argentina

# RELEN



## ESTUDIOS DE LENGUAS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA  
ARGENTINA



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS



Esta obra está bajo licencia internacional  
Creative Commons Reconocimiento No  
Comercial-Sin Obras Derivadas 4.0





### Ficha Técnica

Título	Revista Estudio de Lenguas RELEN
Título abreviado	RELEN
Ciudad, País	Salta, Argentina
Situación	Vigente
Año de Inicio	2018
Periodicidad	Semestral
Tipo de publicación	Publicación periódica
Soporte	Online
ISSN en línea	e-ISSN 2618-4222
Institución Editora	Instituto de Investigación en Lenguas - INIL Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta. Argentina
Sitio Web	<a href="https://relen.net.ar">https://relen.net.ar</a>
Idiomas	Español, alemán, francés, inglés, italiano, portugués...
Correo electrónico	<a href="mailto:relenunsa@gmail.com">relenunsa@gmail.com</a>
Teléfono	+54 (387) 6 114 779



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA  
ARGENTINA

## **Autoridades**

Víctor Hugo Claros  
**Rector**

Graciela del Valle Morales  
**Vicerrectora**

Catalina Buliubasich  
**Decana**

Mercedes Vázquez  
**Vicedecana**



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

Instituto de Investigación en Lenguas  
inilunsa@gmail.com

Geruza Queiróz Coutinho  
**Directora**

Elizabeth Carrizo  
**Codirectora**

María Celeste Frana  
**Secretaria**



Alicia Enriqueta Tissera  
**Directora**

Elda Mariana Campos  
**Co-directora**

María Celeste Frana  
**Secretaria**

### **Comité evaluador**

**Leonor Acuña**  
INAPL - Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

**María Claudia Albini**  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

**Márgara Averbach**  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

**Fernanda Elisa Bravo Herrera**  
CONICET-ILA Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

**Ana Victoria Casimiro Córdoba**  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

**Georgina Fraser**  
IES Lenguas Vivas "J. Ramón Fernández"  
Buenos Aires, Argentina

**María Macarena Ossola**  
CONICET - ICSOH  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

**Mariana Pascual**  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Santiago, Chile

**Lucía Romero Massobrio**  
Universidad de San Martín – CONICET  
Buenos Aires, Argentina

**Ariel Sánchez Wilde**  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

**Virginia Unamuno**  
Universidad Nacional de Gral. San Martín  
Universidad de Buenos Aires / CONICET  
Buenos Aires, Argentina

## Comité editorial

### **Olga Alicia Armata**

Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

### **Elizabeth Yolanda Carrizo**

Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

### **Estela Klett**

Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

### **Ana María Fernández Lávaque**

Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

### **Fulvia Gabriela Lisi**

Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

### **Emilio Jesús Lizarte Simón**

Universidad de Granada  
Granada, España

### **Graciela Lucero Arrúa**

Universidad Nacional de San Luis  
San Luis, Argentina

### **Daniel Hugo Suárez**

Universidad de Buenos Aires,  
Buenos Aires, Argentina

### **Elizabeth Viglione**

Universidad Nacional de San Luis  
San Luis, Argentina

## Comité científico nacional

### **Elena Acevedo**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

### **Fernanda Aren**

Universidad Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

### **Alejandro Ballesteros**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

### **Sonia Bierbrauer**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

### **Ana María Blunda**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

### **Amelia Bogliotti,**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

### **Silvana Marchiaro**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

### **Regina Mattos Abreu**

Universidad Nacional de Entre Ríos  
Entre Ríos, Argentina

### **Ana María Morra**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

### **Constanza Padilla**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

### **Claudia Rosana Pasquale**

Universidad Nacional de Luján  
Buenos Aires, Argentina

### **Raquel Pastor**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

**Adrián Canteros**

Universidad Nacional de Rosario  
Universidad Nacional del Litoral  
Santa Fe, Argentina

**María Ignacia Dorronzoro,**

Universidad Nacional de Luján  
Buenos Aires, Argentina

**Laura Ferrari**

Universidad Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

**Silvia Maldonado**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

**Julio Sal Paz**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

**María del Carmen Pilán**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

**Silvia Prati**

Universidad Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

**Nélida Sibaldi**

Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

**Comité científico internacional****José Álvarez Rodríguez**

Universidad de Granada  
Granada, España

**Emilio Jesús Lizarte Simón**

Universidad de Granada  
Granada, España

**Mariana Cortez**

Universidade Federal da Integração  
Latino-Americana (Unila)  
Foz, Brasil

**Fausto Presutti**

Istituto di Scienze Psicologiche  
dell'Educazione e Formazione, ISPEF  
Roma, Italia

**Manuel Fernández Cruz**

Universidad de Granada  
Granada, España

**Carmen Sanches Sampaio**

Universidade de Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro, Brasil

**Equipo de traducción****Alemán****María Paula Garda**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

**María Celeste Frana**

Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

**Francés****Alicia Magda Folco**

Alianza Francesa de Salta  
Salta, Argentina

**Inglés****Graciela Lucero Arrúa**

Universidad Nacional de San Luis  
San Luis, Argentina

**Italiano**      **Fulvia Gabriela Lisi**  
 Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

**Valentina Odilla Farina**  
 Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

**Português**    **Geruza Queirós Coutinho**  
 Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

### **Diseño editorial**

**Fernanda Santillán**  
 Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

### **Comunicación y diseño gráfico**

**Aldana Díaz**  
 LabTec, Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

### **Asesoramiento técnico**

**Joaquín Díaz**  
 Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

### **Equipo técnico de edición electrónica**

**Biblioteca Electrónica de la UNSa**  
 Susana González Ábalos (Coord.)  
 Fernando Javier Delgado  
 Ramiro Guzmán González  
 Edwin Padilla  
 Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

### **Diseño de tapa revista RELEN Vol. 4 Nº 1, enero-junio 2021**

**Sandra Vázquez**  
 Universidad Nacional de Salta  
 Salta, Argentina

**RELEN** agradece a **Ana Victoria Casimiro Córdoba** por haber confiado su obra para la tapa de este volumen, la que será utilizada en la difusión y promoción de su publicación.

### **Editor Responsable**

**Universidad Nacional de Salta**  
**Facultad de Humanidades**  
**Instituto de Investigación en Lenguas (INIL)**  
 inilunsa@gmail.com  
 Teléfono: (00 54) 387 – 6 114 779  
 Avenida Bolivia 5150 – 2º Piso - (4400) Salta  
 República Argentina

Edición Online  
**e-ISSN 2618-4222**

# Contenidos

## Presentación

<b>Presentación</b> .....	16
---------------------------	----

## Artículos

<b>La circulación de metáforas en tiempos de pandemia</b> .....	23
<i>Nelly E. M. Rueda, María Victoria Alday y Florencia Drewniak</i>	

<b>Significación de fronteras imaginadas en la identidad de Ifemelu, la protagonista de Americanah de Chimamanda Adichie</b> .....	41
<i>Ivana Beatriz Buffa</i>	

<b>Erri De Luca: isla y fantástico</b> .....	55
<i>Federico Gonzalo Ferroggiaro</i>	

## Dossier

### Ideologías, Políticas y Glotopolíticas. Caminos y experiencias con las lenguas indígenas en el Norte Grande Argentino

*Coordinadoras: Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores y María Macarena Ossola*

<b>Presentación</b> .....	65
---------------------------	----

<b>Políticas e ideologías lingüísticas para los pueblos indígenas del Chaco en los últimos diez años</b> .....	67
<i>Mónica Marisel Medina y Ana Carolina Hecht</i>	

<b>Enunciaciones heterogéneas en relatos de mujeres indígenas del Chaco argentino en el siglo XXI</b> .....	88
<i>Juan Manuel Díaz Pas</i>	

<b>Discurso etnopolítico e identidades lingüísticas en comunidades indígenas, provincia de Jujuy, Argentina</b> .....	99
<i>Alejandra Portugal y Héctor Torres</i>	

<b>Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichi) entre jóvenes indígenas</b> .....	113
<i>Rodrigo Saul Guanuco y María Macarena Ossola</i>	

<b>La enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas y la formación gramatical en el sistema educativo</b> .	133
<i>Marcelo Fortunato Zapana</i>	

## Reseñas

<b>Salta. La ciudad, el campo y sus lectores, de Raquel M. Espinosa</b> .....	149
<i>Olga Alicia Armata</i>	

## Acerca de RELEN

<b>Consignas y normas de redacción revista RELEN</b> .....	153
<b>Ficha para evaluación de artículos</b> .....	171
<b>Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN</b> .....	177
<b>Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN</b> .....	189

# Inhalt

## Über diese Ausgabe

Über diese Ausgabe .....	17
--------------------------	----

## Artikel

Die Verwendung von Metaphern in Zeiten der Pandemie .....	23
---	----

*Nelly E. M. Rueda, María Victoria Alday und Florencia Drewniak*

Bedeutung der erfundenen Grenzen bei der Identitätsbildung von Ifemelu, der Hauptfigur in Americanah von Chimamanda Adichie .....	41
---	----

*Ivana Beatriz Buffa*

Erri De Luca: Insel und Phantastik .....	55
--	----

*Federico Gonzalo Ferroggiaro*

## Dossier

### Ideologien, Politiken und Glottopolitiken. Wege und Erfahrungen mit indigenen Sprachen im großen argentinischen Norden

*Koordinatorinnen Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores und María Macarena Ossola*

Über das Dossier .....	65
------------------------	----

Linguistische Politiken und Ideologien für die indigenen Völker des Chaco in den letzten zehn Jahren	67
--	----

*Mónica Marisel Medina und Ana Carolina Hecht*

Heterogene Äußerungen in den Erzählungen indigener Frauen aus dem argentinischen Chaco im 21. Jahrhundert .....	88
---	----

*Juan Manuel Díaz Pas*

Die ethnopolitische Rede und die sprachlichen Identitäten der indigenen Gemeinschaften in der Provinz Jujuy, Argentinien .....	99
--	----

*Alejandra Portugal und Héctor Torres*

Sprachliche Vielfaltigkeit und Sekundarbildung. Reflexionen über das Lesen von zweisprachigen (spanischen - Wichi) narrativen Texten bei jungen Einheimischen .....	113
---	-----

*Rodrigo Saul Guanuco und María Macarena Ossola*

Das Lehren und Lernen von indigenen Sprachen und die grammatischen Kenntnissen im Bildungssystem .....	133
--	-----

*Marcelo Fortunato Zapana*

## Rezensionen

Salta. Die Stadt, das Land und ihre Leser, von Raquel M. Espinosa .....	149
---	-----

*Olga Alicia Armata*

## Über RELEN

Publikationsrichtlinien der Zeitschrift RELEN .....	156
---	-----

Formular für Bewertung der Beiträge .....	172
---	-----

Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN .....	179
--	-----

Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN gesendeten Artikeln .....	190
---	-----

# Contenus

## Présentation

<b>Présentation</b> .....	18
---------------------------	----

## Articles

<b>La circulation des métaphores en temps de pandémie</b> .....	23
---	----

*Nelly E. M. Rueda, María Victoria Alday et Florencia Drewniak*

<b>Signification de frontières imaginées dans l'identité d'Ifemelu, la protagoniste d'Americanah de Chimamanda Adichie</b> .....	41
--	----

*Ivana Beatriz Buffa*

<b>Erri De Luca : île et fantastique</b> .....	55
--	----

*Federico Gonzalo Ferroggiaro*

## Dossier

### **Idéologies, politiques et glotopolitiques. Chemins et expériences avec les langues indigènes dans le Grand Nord de l'Argentine**

*Coordinatrices Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores et María Macarena Ossola*

<b>Présentation</b> .....	65
---------------------------	----

<b>Politiques et idéologies linguistiques des peuples autochtones du Chaco au cours des dix dernières années</b> .....	67
--	----

*Mónica Marisel Medina et Ana Carolina Hecht*

<b>Récits hétérogènes de femmes autochtones du Chaco argentin au XXIe siècle</b> .....	88
--	----

*Juan Manuel Díaz Pas*

<b>Discours ethnopolitique et identités linguistiques dans les communautés autochtones, province de Jujuy, Argentine</b> .....	99
--	----

*Alejandra Portugal et Héctor Torres*

<b>Diversité linguistique et enseignement secondaire. Réflexions sur la lecture de textes narratifs bilingues (espagnol-Wichí) chez les jeunes autochtones</b> .....	113
--	-----

*Rodrigo Saul Guanuco et María Macarena Ossola*

<b>L'enseignement et l'apprentissage des langues autochtones et la formation grammaticale dans le système éducatif</b> .....	133
--	-----

*Marcelo Fortunato Zapana*

## Comptes Rendus

<b>Salta. La ville, la campagne et ses lecteurs, de Raquel M. Espinosa</b> .....	149
--	-----

*Olga Alicia Armata*

## À propos de RELEN

<b>Consignes et normes de rédaction revue RELEN</b> .....	159
---	-----

<b>Fiche d'évaluation d'articles</b> .....	173
--	-----

<b>Déclaration Éditoriale de Bonnes Pratiques de RELEN</b> .....	181
--	-----

<b>Déclaration d'originalité des articles envoyés à la Revue RELEN</b> .....	191
--	-----

# Contents

## Presentation

<b>Presentation</b> .....	19
---------------------------	----

## Articles

<b>The flow of metaphors in pandemic times</b> .....	23
--	----

*Nelly E. M. Rueda, María Victoria Alday and Florencia Drewniak*

<b>Meaning of imagined boundaries in the protagonist's identity of Americanah, Ifemelu, by Chimamanda Adichie</b> .....	41
---	----

*Ivana Beatriz Buffa*

<b>Erri De Luca: island and fantastic</b> .....	55
---	----

*Federico Gonzalo Ferroggiaro*

## Dossier

### **Ideologies, Policies and Language Policies. Trajectories and Experiences with Indigenous Languages in the Great North of Argentina**

*Coordinators Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores and María Macarena Ossola*

<b>Presentation</b> .....	65
---------------------------	----

<b>Linguistic policies and ideologies for indigenous peoples of Chaco over the past ten years</b> .....	67
---	----

*Mónica Marisel Medina and Ana Carolina Hecht*

<b>Diverse enunciations in stories of indigenous women from the Argentine Chaco in the 21st century</b> .....	88
---	----

*Juan Manuel Díaz Pas*

<b>Ethnopolitical discourse and linguistic identities in indigenous communities from the province of Jujuy, Argentina</b> .....	99
---	----

*Alejandra Portugal and Héctor Torres*

<b>Linguistic diversity and secondary education: Considerations of bilingual narrative texts (Spanish-Wichi) in indigenous young students</b> .....	113
---	-----

*Rodrigo Saul Guanuco and María Macarena Ossola*

<b>Teaching and learning indigenous languages and grammatical training in the educational system</b> ...	133
--	-----

*Marcelo Fortunato Zapana*

## Reviews

<b>Salta. The City, the Countryside and its Readers, by Raquel M. Espinosa</b> .....	149
--	-----

*Olga Alicia Armata*

## About RELEN

<b>Submission guidelines</b> .....	162
------------------------------------	-----

<b>Article evaluation form</b> .....	174
--------------------------------------	-----

<b>RELEN's Statement of Best Practice</b> .....	183
---	-----

<b>Statement of originality RELEN Journal</b> .....	192
---	-----

# Contenuti

## Presentazione

<b>Presentazione</b> .....	20
----------------------------	----

## Articoli

<b>La circolazione di metafore in tempi di pandemia</b> .....	23
---	----

*Nelly E. M. Rueda, María Victoria Alday e Florencia Drewniak*

<b>Significazione di frontiere immaginate nell'identità di Ifemelu, la protagonista di Americanah di Chimamanda Adichie</b> .....	41
---	----

*Ivana Beatriz Buffa*

<b>Erri De Luca: isola e fantastico</b> .....	55
---	----

*Federico Gonzalo Ferroggiaro*

## Dossier

### Ideologie, Politiche e Glottolitiche. Percorsi ed esperienze con le lingue indigene nel Grande Nord dell'Argentina

*Coordinatrici Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores e María Macarena Ossola*

<b>Presentazione</b> .....	65
----------------------------	----

<b>Politiche e ideologie linguistiche per le popolazioni indigene del Chaco negli ultimi 10 anni</b> .....	67
--	----

*Mónica Marisel Medina e Ana Carolina Hecht*

<b>Enunciazioni eterogenee nei racconti di donne indigene del Chaco argentino nel XXI secolo</b> .....	88
--	----

*Juan Manuel Díaz Pas*

<b>Discorso etnopolitico e identità linguistiche nelle comunità indigene, provincia di Jujuy, Argentina</b> .....	99
---	----

*Alejandra Portugal e Héctor Torres*

<b>Diversità linguistica ed educazione nel livello secondario. Riflessioni sulla lettura di testi narrativi bilingue (spagnolo-wichí) tra i giovani indigeni</b> .....	113
--	-----

*Rodrigo Saul Guanuco e María Macarena Ossola*

<b>L'insegnamento e l'apprendimento delle lingue indigene e la formazione grammaticale nel sistema educativo</b> .....	133
--	-----

*Marcelo Fortunato Zapana*

## Rassegne

<b>Salta. La città, la campagna e i suoi lettori, di Raquel M. Espinosa</b> .....	149
---	-----

*Olga Alicia Armata*

## Di RELEN

<b>Consegne e norme di redazione rivista RELEN</b> .....	165
--	-----

<b>La convocazione per la presentazione degli articoli è permanente</b> .....	165
---	-----

<b>Scheda di valutazione degli articoli</b> .....	175
---	-----

<b>Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN</b> .....	185
--	-----

<b>Dichiarazione dell'originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN</b> .....	193
---	-----

# Conteúdos

## Apresentação

<b>Apresentação</b> .....	21
---------------------------	----

## Artigos

<b>A circulação de metáforas em tempos de pandemia</b> .....	23
--	----

*Nelly E. M. Rueda, María Victoria Alday e Florencia Drewniak*

<b>Significação das fronteiras imaginadas na identidade de Ifemelu, a protagonista de Americanah de Chimamanda Adichie</b> .....	41
--	----

*Ivana Beatriz Buffa*

<b>Erri De Luca: Ilhe e fantástico</b> .....	55
--	----

*Federico Gonzalo Ferroggiaro*

## Dossiê

### Ideologías, Políticas y Glotopolíticas. Caminhos e experiências com as línguas indígenas no Grande Norte da Argentina

*Coordenadoras Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores e María Macarena Ossola*

<b>Apresentação</b> .....	66
---------------------------	----

<b>Políticas e ideologias linguísticas para os povos indígenas do Chaco nos últimos dez anos</b> .....	67
--	----

*Mónica Marisel Medina e Ana Carolina Hecht*

<b>Enunciados heterogêneos em relatos de mulheres indígenas do Chaco argentino no século XXI</b> .....	88
--	----

*Juan Manuel Díaz Pas*

<b>Discurso etnopolítico e identidades linguísticas nas comunidades indígenas, província de Jujuy, Argentina</b> .....	99
--	----

*Alejandra Portugal e Héctor Torres*

<b>Diversidade linguística e educação secundária. Reflexões sobre a leitura de textos narrativos bilíngues (espanhol - wichí) entre os jovens indígenas</b> .....	113
---	-----

*Rodrigo Saul Guanuco e María Macarena Ossola*

<b>O ensino e aprendizagem de línguas indígenas e formação gramatical no sistema educacional</b> .....	133
--	-----

*Marcelo Fortunato Zapana*

## Resenhas

<b>Salta. A cidade, o campo e seus leitores, de Raquel M. Espinosa</b> .....	149
--	-----

*Olga Alicia Armata*

## Sobre RELEN

<b>Normas de redação da revista RELEN</b> .....	168
---	-----

<b>Ficha para avaliação de artigos</b> .....	176
--	-----

<b>Declaração editorial de boas práticas de RELEN</b> .....	187
---	-----

<b>Declaração de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN</b> .....	194
---	-----

# Presentación

# Presentación

Luego de un año crítico con miedos, vicisitudes e intranquilidades ante el avance del coronavirus, este nuevo año 2021 comienza con anheladas esperanzas para el mundo. Científicos de distintos países lograron desarrollar vacunas en un tiempo récord. En nuestro país esperamos, con mucha ansiedad, la llegada de estas vacunas. A pesar de la emergencia sanitaria, hemos logrado editar el volumen correspondiente al primer semestre del año y ya está en línea a disposición de los lectores.

En la primera sección contamos con tres artículos. El primero de ellos aborda, en textos periodísticos, de divulgación y en anuncios publicitarios, la circulación de metáforas en tiempos de pandemia, un tema de actualidad orientado al funcionamiento que esas expresiones tienen en el ámbito de la salud. El segundo presenta un interesante análisis sobre la significación de fronteras imaginadas en la identidad de la protagonista de una novela de escritora nigeriana mediante las diferentes posicionalidades que ella adopta tanto en su tierra natal como en el país al que emigró para estudiar, una sociedad totalmente distinta a la suya. Y, por último, un artículo literario sobre la doble lectura de una novela italiana, en el que se analiza la configuración de la isla, donde transcurre la historia, como espacio de vacaciones visitado por turistas de diversas nacionalidades y como espacio propicio que da lugar a un hecho sobrenatural que responde al género fantástico.

El *Dossier* de este número reúne trabajos de investigación sobre lenguas indígenas latinoamericanas, con el fin de analizar las relaciones entre lengua, sociedad y poder. Se trata de artículos centrados en las ideologías y políticas lingüísticas en diferentes contextos históricos y sociales.

Para finalizar, en la sección *Reseñas*, se presenta el libro *Salta. La ciudad, el campo y sus lectores*, obra de escritora salteña, que permite a los lectores hacer un recorrido por la ciudad y el campo de Salta desde el siglo pasado hasta la actualidad.

Esperamos que este nuevo volumen sea de interés para los lectores y agradecemos a los autores y autoras que confían en nuestra Revista y nos hacen llegar sus valiosas contribuciones.

También expresamos nuestro especial agradecimiento al equipo editorial, al de traducción y al técnico, quienes colaboran permanentemente para que RELEN continúe en línea.

Alicia Enriqueta Tissera  
Directora

# Über diese Ausgabe

Nach einem kritischen Jahr mit Ängsten, Schwankungen und Sorgen über die Ausbreitung des Coronavirus beginnt das neue Jahr 2021 mit Hoffnung für die Welt. Wissenschaftlern aus verschiedenen Ländern ist es gelungen, in Rekordzeit Impfstoffe zu entwickeln. In unserem Land warten wir sehnsüchtig auf die Ankunft dieser Impfstoffe. Trotz der gesundheitlichen Notlage haben wir es geschafft, den Band für das erste Halbjahr zu veröffentlichen, und er ist jetzt für die Leser online verfügbar.

Im ersten Abschnitt sind drei Artikel enthalten. Der erste Artikel befasst sich mit der Verbreitung von Metaphern in Pandemiezeiten in journalistischen Texten, Anzeigen und Werbespots, ein aktuelles Thema, das auf die Funktionsweise dieser Ausdrücke im Bereich der Gesundheit abzielt. Der zweite Artikel stellt eine interessante Analyse der Bedeutung imaginärer Grenzen für die Identität der Protagonistin eines Romans einer nigerianischen Schriftstellerin dar, und zwar anhand der unterschiedlichen Positionen, die sie sowohl in ihrem Heimatland als auch in dem Land einnimmt, in das sie zum Studieren ausgewandert ist und das sich von ihrer eigenen Gesellschaft vollkommen unterscheidet. Schließlich ist ein literarischer Artikel zu finden. Er handelt über die doppelte Lektüre eines italienischen Romans, in dem die Konfiguration der Insel, auf der die Geschichte spielt, als von Touristen verschiedener Nationalitäten besuchtes Urlaubsziel und als verheißungsvoller Raum, der ein übernatürliches Ereignis hervorruft - das dem phantastischen Genre entspricht - analysiert wird.

Das *Dossier* dieser Ausgabe versammelt Forschungsarbeiten über lateinamerikanische indigene Sprachen mit dem Ziel, die Beziehungen zwischen Sprache, Gesellschaft und Macht zu analysieren. Die Artikel befassen sich mit Sprachideologien und Sprachpolitik in verschiedenen historischen und sozialen Kontexten.

In der Rubrik Rezensionen wird abschließend das Buch *Salta. La ciudad, el campo y sus lectores* (Salta. Die Stadt, das Land und ihre Leser), ein Werk einer aus Salta stammenden Schriftstellerin, das den Leser auf eine Reise durch die Stadt und Landschaft Saltas vom letzten Jahrhundert bis in die heutige Zeit mitnimmt.

Wir hoffen, dass dieser neue Band für die Leserinnen und Leser von Interesse sein wird und danken den Autorinnen und Autoren, die unserer Zeitschrift vertrauen und uns ihre wertvollen Beiträge schicken.

Unser besonderer Dank gilt auch den Redaktions-, Übersetzungs- und Technikteams, deren ständiges Bemühen es ist, RELEN online zu halten.

Alicia Enriqueta Tissera  
Leiterin

# Présentation

Après une année critique, marquée par les craintes, les vicissitudes et les inquiétudes liées à la propagation du coronavirus, cette nouvelle année 2021 commence avec un grand espoir pour le monde. Des scientifiques de différents pays ont réussi à développer des vaccins en un temps record. Dans notre pays nous attendons avec une grande anxiété l'arrivée de ces vaccins. Malgré l'urgence sanitaire, nous avons réussi à éditer le volume correspondant au premier semestre de l'année et il est désormais disponible en ligne pour les lecteurs.

Dans la première section nous avons trois articles. Le premier d'entre eux aborde, dans des textes journalistiques, de divulgation et dans des annonces publicitaires, la circulation des métaphores en temps de pandémie, un sujet d'actualité orienté vers la mise en marche que ces expressions ont dans le domaine de la santé. Le deuxième présente une analyse intéressante de la signification de frontières imaginées dans l'identité de la protagoniste d'un roman d'une écrivaine nigériane à travers les différentes positionnalités qu'elle adopte tant dans son pays natal comme dans le pays où elle a émigré pour étudier, une société entièrement différente de la sienne. Et finalement un article littéraire sur la double lecture d'un roman italien dans lequel la configuration de l'île, où se déroule l'histoire, est analysée comme espace de vacances visité par des touristes de différentes nationalités et comme espace propice qui donne lieu à un fait surnaturel qui répond au genre fantastique.

Le Dossier de ce numéro rassemble des travaux de recherche sur les langues autochtones d'Amérique latine dans le but d'analyser les relations entre langue, société et pouvoir. Il s'agit d'articles axés sur les idéologies et les politiques linguistiques dans différents contextes historiques et sociaux.

Enfin, dans la section Comptes-rendus, est présenté le livre *Salta. La ciudad, el campo y sus lectores* (Salta. La ville, la campagne et ses lecteurs). C'est l'œuvre d'une écrivaine de Salta qui permet aux lecteurs de faire le tour de la ville et de la campagne de Salta depuis le dernier siècle jusqu'à l'actualité.

Nous espérons que ce nouveau volume intéressera les lecteurs et nous remercions les auteurs qui font confiance à notre Revue et nous font parvenir leurs précieuses contributions.

Nous remercions également tout particulièrement l'équipe éditoriale, l'équipe de traduction et celle des techniciens qui collaborent en permanence pour que RELEN reste en ligne.

Alicia Enriqueta Tissera  
Directrice

# Presentation

After a critical year, full of fears, difficulties and concerns in the face of the advance of the coronavirus, this new year, 2021, begins with longed-for hopes for the world. Scientists from different countries have managed to develop vaccines in record time. In our country, we waited for the arrival of these vaccines with great anxiety. Despite the health emergency, we have managed to edit the volume corresponding to the first half of the year, and it is now available online for readers.

In the first section we have three articles. The first of them addresses the use of metaphors in times of the pandemic in journalistic texts, popularization articles and advertisements. This is a current issue oriented to analysing the function that these expressions have in the field of health. The second section presents an interesting analysis of the meaning of imagined borders in the identity of the protagonist of a Nigerian writer's novel through the different positionalities adopted by the main character, both in her homeland and in the country to which she emigrated to study, a society totally different from hers. And, finally, there is a literary article on the double interpretation of an Italian novel, in which the configuration of the island where the story takes place is analysed as a vacation spot visited by tourists of various nationalities and as a propitious space that gives rise to a supernatural fact that corresponds to the fantastic genre.

The *Dossier* in this issue collects research works on Latin American indigenous languages, with the aim of analysing the relationships between language, society and power. These articles focus on language ideologies and linguistic policies in different historical and social contexts.

Finally, in the Reviews section, the book *Salta. La ciudad, el campo y sus lectores* (Salta. The city, the countryside and its readers), is presented. This book is a work by a writer from Salta that allows readers to take a tour of the city and the countryside of Salta since the last century to the present time.

We hope that this new edition is of interest to readers, and we thank the authors who trust our Journal and send us their valuable contributions.

We are also especially thankful to the editorial, translation and technical teams for constantly working to guarantee RELEN's online presence.

Alicia Enriqueta Tissera  
Director

# Presentazione

Dopo un anno critico fatto di timori, vicissitudini e inquietudini a causa della diffusione del coronavirus, quest'anno 2021 ha inizio con le migliori speranze per il mondo. Gli scienziati di diversi paesi hanno potuto sviluppare vaccini in tempi record. Nel nostro paese restiamo in attesa, con molta trepidazione, dell'arrivo di questi vaccini. Nonostante l'emergenza sanitaria, abbiamo potuto pubblicare il volume corrispondente al primo semestre dell'anno, che è già in linea a disposizione dei lettori.

Nella prima sezione sono presenti tre articoli. Il primo prende in considerazione, in testi giornalistici, di divulgazione e in annunci pubblicitari, la circolazione di metafore nel periodo della pandemia, un tema di attualità orientato verso il funzionamento che le espressioni considerate hanno nell'ambito della salute. Il secondo presenta un'interessante analisi sulla significazione delle frontiere immaginate nell'identità della protagonista di un romanzo di una scrittrice nigeriana, attraverso le diverse posizionalità che adotta sia nella sua terra natale sia nel paese verso il quale migra per studiare, che si costituisce come una società totalmente diversa. E, per ultimo, un articolo letterario sulla doppia lettura di un romanzo italiano, nel quale si analizza la configurazione di un'isola, dove si svolge la storia, come spazio propizio per un evento soprannaturale che risponde al genere fantastico.

Nel *Dossier* di questo numero sono presenti lavori di ricerca sulle lingue indigene latinoamericane, con la finalità di analizzare i collegamenti tra lingue, società e potere. Si tratta di articoli centrati sulle ideologie e le politiche linguistiche in diversi contesti storici e sociali.

Infine, nella sezione Rassegne, si presenta il libro *Salta. La ciudad, el campo y sus lectores* (Salta. La città, la campagna e i lettori), opera di una scrittrice di Salta, che permette ai lettori di effettuare un percorso attraverso la città e la campagna di Salta dal secolo scorso fino all'attualità.

Speriamo che questo nuovo volume risulti interessante per i lettori e ringraziamo gli autori e le autrici che hanno riposto la loro fiducia nella nostra Rivista, facendoci giungere i loro preziosi contributi.

Inoltre, esprimiamo il nostro speciale ringraziamento al gruppo editoriale tecnico e di traduzione, i quali collaborano permanentemente affinché RELEN continui a restare in linea.

Alicia Enriqueta Tissera  
Direttrice

# Apresentação

Após um ano crítico com medos, vicissitudes e preocupações diante do avanço do corona vírus, este novo ano 2021 começa com esperanças ansiadas pelo mundo. Cientistas de diferentes países conseguiram desenvolver vacinas em tempo recorde. No nosso país aguardamos, com grande ansiedade, a chegada destas vacinas. Apesar da emergência sanitária, conseguimos editar o volume correspondente ao primeiro semestre do ano e já está em linha disponível para os leitores.

Na primeira seção temos três artigos. O primeiro deles aborda, em textos jornalísticos, de divulgação e anúncios publicitários, a circulação de metáforas em tempos de pandemia, um tema atual orientado para o funcionamento que essas expressões têm no campo da saúde. O segundo apresenta uma interessante análise do significado das fronteiras imaginadas na identidade da protagonista de um romance de uma escritora nigeriana através das diferentes posicionalidades que ela adota tanto na sua terra natal como no país para o qual emigrou para estudar, uma sociedade totalmente diferente da sua. E, finalmente, um artigo literário sobre a dupla leitura de um romance italiano, que analisa a configuração da ilha, onde a história desenvolve-se, como lugar de férias visitado por turistas de diferentes nacionalidades e como espaço propício que dá origem a uma situação sobrenatural que responde ao gênero fantástico.

O *Dossiê* deste número reúne pesquisas sobre línguas indígenas latino-americanas, com o objetivo de analisar as relações entre língua, sociedade e poder. São artigos focados em ideologias e políticas linguísticas em diferentes contextos históricos e sociais.

Finalmente, na seção Resenhas, é apresentado o livro *Salta. La ciudad, el campo y sus lectores* (Salta. A cidade, o campo e seus leitores), obra de uma escritora de Salta, que permite aos leitores fazer um passeio pela cidade e campo de Salta desde o século passado até a atualidade.

Esperamos que este novo volume seja de interesse para os leitores e agradecemos aos autores que confiam na nossa Revista e nos enviam suas valiosas contribuições.

Também expressamos nosso especial agradecimento à equipe editorial, de tradução e à equipe técnica, que colaboram permanentemente para que a RELEN continue em linha.

Alicia Enriqueta Tissera  
Diretora

# Artículos

# La circulación de metáforas en tiempos de pandemia

**Nelly E. M. Rueda**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
nelly.rueda@unc.edu.ar

**María Victoria Alday**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
victoria.alday@unc.edu.ar

**Florencia Drewniak**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
florencia.drewniak@unc.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



## La circulación de metáforas en tiempos de pandemia

### Resumen

Este trabajo tiene como antecedentes numerosas investigaciones sobre la funcionalidad cognitiva e ideológica de las metáforas que realizamos desde el año 2006 y se inscribe en un nuevo proyecto orientado específicamente al funcionamiento de las metáforas terapéuticas en el ámbito de la salud física y mental. El contexto de pandemia del COVID-19 ha evidenciado la potencialidad de la metáfora como estrategia discursiva privilegiada para acceder a la complejidad de este fenómeno sin precedentes a nivel planetario. En esta dirección, nuestro estudio pretende, en primer lugar, examinar la funcionalidad cognitiva e ideológica de metáforas referidas a las denominaciones del virus y la pandemia a través del análisis de textos periodísticos y de divulgación que circulan en medios de comunicación y redes sociales de Europa y Estados Unidos y, en segundo lugar, interpretar el uso y la funcionalidad de determinadas metáforas en anuncios publicitarios producidos en Argentina. El marco teórico que sustenta esta investigación se sitúa en la convergencia de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1998) y de investigaciones provenientes del campo de la salud (Moix Queraltó, 2006; Mc Mullen, 2008; Borbely, 2008; Loue, 2008; Stott, Wansell, Salkovskis, Lavender y Cartwright-Hatton, 2012; Tay, 2017; Tajer, 2012, 2020; Semino & Demjén, 2018; Salvador, 2017; Aguilar Fleitas, 2020). Los resultados de este análisis descriptivo-qualitativo procuran sumarse a las múltiples investigaciones en curso que destacan la influencia de las conceptualizaciones metafóricas en la manera de pensar, sentir y actuar de las personas respecto de una situación desafiante como la que atraviesa la humanidad.

**Palabras clave:** metáfora, cognición, ideología, COVID-19, pandemia.

## Die Verwendung von Metaphern in Zeiten der Pandemie

### Abstract

Diese Arbeit stützt sich auf zahlreiche Untersuchungen zur kognitiven und ideologischen Funktionalität von Metaphern, die wir seit 2006 durchgeführt haben, und ist Teil eines neuen Projekts, das speziell auf die Funktionsweise von therapeutischen Metaphern im Bereich der körperlichen und geistigen Gesundheit ausgerichtet ist. Der Hintergrund der COVID-19-Pandemie hat das Potenzial der Metapher als privilegierte diskursive Strategie hervorgehoben, um die Komplexität dieses beispiellosen Phänomens auf weltweiter Ebene zu erfassen. In diesem Sinne zielt unsere Studie darauf ab, erstens die kognitive und ideologische Funktionalität von Metaphern zu untersuchen, die sich auf die Namen des Virus und der Pandemie beziehen -und zwar durch die Analyse von journalistischen und populärwissenschaftlichen Texten, die in den Medien und sozialen Netzwerken in Europa und den Vereinigten Staaten erscheinen-, und zweitens die Verwendung und Funktionalität bestimmter Metaphern in der in Argentinien produzierten Werbung zu interpretieren. Der theoretische Rahmen, der dieser Forschung zugrunde liegt, befindet sich in der Konvergenz der konzeptionellen Metaphern-Theorie von Lakoff und Johnson (1998) und der Forschung im Gesundheitsbereich (Moix Queraltó, 2006; Mc Mullen, 2008; Borbely, 2008; Loue, 2008; Stott, Wansell, Salkovskis, Lavender y Cartwright-Hatton, 2012; Tay, 2017; Tajer, 2012, 2020; Semino & Demjén, 2018; Salvador, 2017; Aguilar Fleitas, 2020). Die Ergebnisse dieser deskriptiv-qualitativen Analyse sollen einen Beitrag zu den zahlreichen laufenden Forschungsstudien leisten, die den Einfluss metaphorischer Konzeptualisierungen auf das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen in einer herausfordernden Situation wie der, die die Menschheit derzeit durchlebt, hervorheben.

**Stichwörter:** Metapher, Kognition, Ideologie, COVID-19, Pandemie.

## La circulation des métaphores en temps de pandémie

### Résumé

Ce travail a pour antécédents de nombreuses recherches sur la fonctionnalité cognitive et idéologique des métaphores que nous réalisons depuis 2006 et s'inscrit dans un nouveau projet visant spécifiquement le fonctionnement des métaphores thérapeutiques dans le domaine de la santé physique et mentale. Le contexte de la pandémie du COVID-19 a mis en évidence la potentialité de la métaphore comme stratégie discursive privilégiée pour accéder à la complexité de ce phénomène sans précédent au niveau planétaire. Dans ce sens, notre étude vise, tout d'abord, à examiner la fonctionnalité cognitive et idéologique des métaphores relatives aux dénominations du virus et de la pandémie à travers l'analyse de textes journalistiques et de divulgation qui circulent dans les médias et les réseaux sociaux d'Europe et des États-Unis et, deuxièmement, interpréter l'utilisation et la fonctionnalité de certaines métaphores dans les publicités produites en Argentine. Le cadre théorique qui appuie cette recherche se situe dans la convergence de la théorie de la métaphore conceptuelle de Lakoff et Johnson (1998) et de la recherche dans le domaine de la santé (Moix Queraltó, 2006 ; Mc Mullen, 2008 ; Borbely, 2008 ; Loue, 2008 ; Stott, Wansell, Salkovskis, Lavender et Cartwright-Hatton, 2012 ; Tay, 2017 ; Tajer, 2012, 2020 ; Semino & Demjén, 2018 ; Salvador, 2017 ; Aguilar Fleitas, 2020). Les résultats de cette analyse descriptive et qualitative s'ajoutent aux nombreuses recherches en cours qui soulignent l'influence des conceptions métaphoriques sur la façon dont les gens pensent, ressentent et agissent dans une situation difficile comme celle que traverse l'humanité.

**Mots clés :** métaphore, cognition, idéologie, COVID-19, pandémie.

## The flow of metaphors in pandemic times

### Abstract

This work is based on numerous investigations dealing with the cognitive and ideological functionality of metaphors that have been conducted since 2006. It is also part of a new project specifically oriented to the study of how therapeutic metaphors work in the field of physical and mental health. The context of the COVID-19 pandemic has revealed the potential of the metaphor as a privileged discursive strategy to address the complexity of this unprecedented world phenomenon. In this vein, our study is intended, firstly, to examine the cognitive and ideological functionality of metaphors associated with the names of the virus and the pandemic through the analysis of journalistic and dissemination texts available in the media and social networks from Europe and the United States. Secondly, this work is also intended to interpret the use and functionality of certain metaphors in advertisements produced in Argentina. The theoretical framework of this research combines the conceptual metaphor theory of Lakoff and Johnson (1998) and research in the field of health (Moix Queraltó, 2006; Mc Mullen, 2008; Borbely, 2008; Loue, 2008; Stott, Wansell, Salkovskis, Lavender and Cartwright-Hatton, 2012; Tay, 2017; Tajer, 2012, 2020; Semino & Demjén, 2018; Salvador, 2017; Aguilar Fleitas, 2020). The results of this descriptive-qualitative analysis seek to contribute to the multiple ongoing investigations that highlight the influence of metaphorical conceptualizations on people's way of thinking, feeling and acting regarding a challenging situation, like the one that humanity is experiencing today.

**Key words:** metaphor, cognition, ideology, COVID-19, pandemic.

## La circolazione di metafore in tempi di pandemia

### Riassunto

Questo lavoro ha come precedenti numerose ricerche sulla funzionalità cognitiva e ideologica delle metafore che realizziamo dall'anno 2006 e si iscrive in un nuovo progetto orientato specificamente al funzionamento delle metafore terapeutiche nell'ambito della salute fisica e mentale. Il contesto della pandemia del COVID-19 ha evidenziato la potenzialità della metafora come strategia discorsiva privilegiata per accedere alla complessità di questo fenomeno senza precedenti a livello planetario. In tal senso, il nostro studio pretende, in primo luogo, esaminare la funzionalità cognitiva e ideologica delle metafore riferite alle denominazioni del virus e della pandemia attraverso l'analisi dei testi giornalistici e di divulgazione che circolano nei mezzi di comunicazione e nelle reti sociali d'Europa e degli Stati Uniti e, in secondo luogo, interpretare l'uso e la funzionalità di determinate metafore in annunci pubblicitari prodotti in Argentina. Il quadro teorico che supporta questa ricerca si posiziona nella convergenza tra la teoria della metafora concettuale di Lakoff e Johnson (1998) e le ricerche provenienti dal campo della salute (Moix Queraltó, 2006; Mc Mullen, 2008; Borbely, 2008; Loue, 2008; Stott, Wansell, Salkovskis, Lavender y Cartwright-Hatton, 2012; Tay, 2017; Tajer, 2012, 2020; Semino & Demjén, 2018; Salvador, 2017; Aguilar Fleitas, 2020). I risultati di questa analisi descrittivo-qualitativa si somma alle molteplici ricerche in corso che risaltano l'influenza delle concettualizzazioni metaforiche nella maniera di pensare, sentire e agire delle persone rispetto a una situazione che pone alla prova come questa che sta attraversando l'umanità.

**Parole chiave:** *metafore, cognizione, ideologia, COVID-19, pandemia.*

## A circulação de metáforas em tempos de pandemia

### Resumo

Este trabalho tem como antecedentes inúmeras investigações sobre a funcionalidade cognitiva e ideológica das metáforas que realizamos desde 2006 e faz parte de um novo projeto orientado especificamente para o funcionamento das metáforas terapêuticas no campo da saúde física e mental. O contexto da pandemia COVID-19 evidenciou o potencial da metáfora como uma estratégia discursiva privilegiada para acessar a complexidade desse fenômeno sem precedentes em nível planetário. Neste sentido, nosso estudo visa, em primeiro lugar, examinar a funcionalidade cognitiva e ideológica das metáforas referentes aos nomes do vírus e da pandemia através da análise de textos jornalísticos e de divulgação que circulam nos meios de comunicação na mídia e nas redes sociais na Europa e nos Estados Unidos e, em segundo lugar, interpretar o uso e a funcionalidade de certas metáforas em anúncios publicitários produzidos na Argentina. O referencial teórico que sustenta esta pesquisa está situado na convergência da teoria conceitual da metáfora de Lakoff e Johnson (1998) e pesquisas da área da saúde (Moix Queraltó, 2006; Mc Mullen, 2008; Borbely, 2008; Loue, 2008; Stott, Wansell, Salkovskis, Lavender e Cartwright-Hatton, 2012; Tay, 2017; Tajer, 2012, 2020; Semino & Demjén, 2018; Salvador, 2017; Aguilar Fleitas, 2020). Os resultados desta análise descritiva-qualitativa procuram se somar às múltiplas investigações em andamento que destacam a influência das conceituações metafóricas na forma de pensar, sentir e agir das pessoas frente a uma situação desafiadora como a que a humanidade está passando.

**Palavras-chave:** *metáfora, cognição, ideologia, COVID-19, pandemia.*

# Introducción

El presente estudio se relaciona con la temática que, desde hace tres años, trabajamos en el proyecto “Funcionamiento cognitivo de las metáforas de la salud y de la enfermedad”<sup>1</sup> dando cuenta de los avances teóricos y empíricos de las conceptualizaciones metafóricas vinculadas con diferentes patologías psíquicas y físicas. En la investigación mencionada, analizamos de qué manera funcionan las metáforas en las terapias psicológicas (Moix Queraltó, 2006; Mc Mullen, 2008; Borbely, 2008; Loue, 2008; Stott, Wansell, Salkovskis, Lavender, Cartwright-Hatton, 2012; Tay, 2017), y también cómo operan cognitivamente y discursivamente en los procesos de pérdida o recuperación de la salud física (Tajer, 2012, 2020; Semino & Demjén, 2018; Salvador, 2017; Aguilar Fleitas, 2020). La mayoría de estas líneas de investigación incorporan la perspectiva de la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1998) la cual, para nuestro trabajo, constituye un soporte teórico esencial. En este marco de estudios, el contexto de irrupción y propagación del coronavirus nos interpela para aplicar y profundizar los desarrollos realizados hasta este momento. La pandemia del COVID-19 ha visibilizado la metáfora como un importante recurso discursivo para hacer más accesible la complejidad de este fenómeno que ha sacudido la realidad sanitaria, social, política y económica del planeta. En este sentido, nuestro trabajo pretende, por un lado, analizar textos periodísticos y de divulgación en los cuales se describe la funcionalidad de algunas metáforas sobre el COVID-19 que circulan en medios de comunicación y redes sociales de Europa y Estados Unidos y, por otro lado, analizar e interpretar el uso y la funcionalidad de metáforas que aparecen en anuncios publicitarios relativos a la pandemia producidos en Argentina.<sup>2</sup>

Para realizar este desarrollo descriptivo, partimos de algunos interrogantes: ¿cuáles son las metáforas que conceptualizan al virus y a la pandemia en discursos sociales de las regiones mencionadas anteriormente?, ¿se pueden encontrar metáforas comunes entre las que circulan en esos lugares y las que aparecen en spots de Argentina?, ¿cuáles son los dominios cognitivos que se emplean?, ¿qué funcionalidad ideológica y cognitiva desempeñan estos recursos discursivos?, ¿de qué manera podrían influir en las emociones o en los procesos cognitivos de la audiencia?

Antes de proceder al análisis, presentaremos un breve recorrido por los postulados teóricos de los que parte este estudio.

---

1 Dirigido por la Dra. Nelly E. M. Rueda y codirigido por la Dra. Mariela Bortolon.

2 Si bien las restricciones propias de cada género discursivo condicionan la interpretación de metáforas, en el presente trabajo, no focalizamos en este aspecto. Nos interesa realizar una aproximación exploratoria para conocer, en términos generales, cuáles son los dominios cognitivos que activan las metáforas identificadas en diversos subgéneros. Por otra parte, tampoco pretendemos realizar un trabajo comparativo entre los textos de distintos países. Ese enfoque hubiera requerido de la selección de la misma tipología textual.

## 2. Lineamientos teóricos

Como ya anticipáramos, tomamos como punto de partida la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson (1998)<sup>3</sup>. Estos autores han determinado el importante rol de la metáfora en la conceptualización de la realidad, ya que “Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica” (p. 39). De este modo, para referirnos a un objeto, entidad o experiencia, apelamos a expresiones vinculadas con otros ámbitos. Así, por ejemplo, cuando pensamos en IDEAS como si fueran PLANTAS, decimos: “*madurar* una idea”; “las ciencias tienen muchas *ramas*”; “*sembrar* ideas”; “una idea que *brot*a”; “una teoría *florecente*”; “una imaginación *fértil*” o “una idea *arraigada*” (óp. cit., p.86). En estas expresiones lingüísticas, subyace la metáfora conceptual LAS IDEAS SON PLANTAS, en la que el término PLANTAS activa el dominio cognitivo *f*uente y el término IDEAS, el dominio cognitivo *m*eta<sup>4</sup>.

Este proceso se realiza a través de proyecciones conceptuales que van desde el dominio fuente (concreto, experiencial, familiar) hacia el dominio meta (abstracto, complejo). En el ejemplo citado, la metáfora conceptual está constituida por las correspondencias entre ambos dominios cognitivos: las acciones que dan cuenta de las modificaciones que experimenta un organismo -la planta- a lo largo de su vida (etapas en el desarrollo vegetal/proceso biológico): brotar, crecer, madurar, florecer, etc. se corresponden con las operaciones intelectuales, abstractas, como el surgimiento y desarrollo de una idea, el punto culminante de un modo de pensamiento, la posibilidad de proponer formas de concebir el mundo, etc. Es necesario aquí establecer la distinción entre *metáfora conceptual* -LAS IDEAS SON PLANTAS- esquema abstracto que agrupa expresiones metafóricas- y las *metáforas lingüísticas*, instanciaciones verbales de las metáforas conceptuales que estructuran gran parte de nuestro sistema de pensamiento.

En relación con las investigaciones vinculadas al campo de la salud, nos interesa destacar el valioso aporte de Tajer<sup>5</sup> en el que confluyen las dos vertientes de la teoría de la metáfora conceptual y los estudios médicos para explicar la relevancia de las expresiones metafóricas en este ámbito. Tajer (2012), en su artículo “Metáforas para pensar la medicina” parte de la explicación de la teoría de Lakoff y Johnson para dar cuenta de la relevancia de las conceptualizaciones metafóricas y, en este sentido, afirma: “Aun cuando la ciencia se ha separado de la literatura creando un lenguaje con pretensiones de rigurosidad y objetividad, gran parte de la creatividad científica depende de la capacidad de proponer modelos metafóricos a fenómenos de comprensión compleja” (p.3). Este investigador proyecta una visión más amplia para descubrir los vínculos entre emoción, cultura y enfermedad, a partir del valor transcultural del pensamiento metafórico. En la misma línea, Aguilar Fleitas<sup>6</sup> (2020) sugiere ensanchar la mirada clínica aprovechando las potencialidades del lenguaje en un nuevo horizonte epistemológico donde le atribuye un rol relevante a las conceptualizaciones metafóricas. Precisamente, el análisis de la funcionalidad de esas estructuras constituye el objeto de este estudio, en el que nos interesa ver el modo en el que las metáforas contribuyen a comprender mejor un fenómeno multifacético como la pandemia del COVID -19.

Para comprender las razones por las que lingüistas, especialistas en áreas de la salud y comunicadores sociales han publicado numerosos estudios sobre esta temática desde que comenzó la expansión de este virus y, antes de proceder al análisis de las metáforas que aluden a este contexto, es preciso puntualizar cuáles son las funciones cognitivas e ideológicas de las metáforas en los discursos sociales.

En cuanto a las funcionalidades cognitivas más relevantes mencionamos las siguientes: las metáforas facilitan la comprensión de la información al activar dominios cognitivos que, a partir de realidades conocidas o familiares, hacen más simples los temas complejos o demasiado abstractos; permiten comunicar mucho más de lo que se dice por medio de los implícitos que evocan, por lo tanto,

3 Para este trabajo solo consideramos los conceptos teóricos de Lakoff y Johnson (1998); sin embargo, en otros estudios, hemos profundizado las múltiples líneas de investigación que completan y amplían el trabajo de estos autores como, por ejemplo: Gibbs (1999, 2006, 2008, 2011, 2013 y 2016), Glucksberg (2001), Musolf (2006), Kövecses (2008 y 2011), Semino (2008), Llamas Saiz (2005), Nicaise (2010), Geary (2011) y Charteris-Black (2016), entre muchos otros.

4 Respetando la convención general, en este trabajo, los dominios cognitivos y las metáforas conceptuales aparecen escritos con MAYÚSCULA SOSTENIDA.

5 Carlos Tajer es director de la Revista Argentina de Cardiología (RAC), publicación bimestral editada en Buenos Aires (Argentina) cuyo principal objetivo es difundir artículos científicos de las distintas especialidades de la cardiología.

6 Baltasar Aguilar Fleitas es médico cardiólogo e integrante del Ministerio de Salud del Uruguay.

facilitan la economía en la comunicación, ya que transmiten, de modo conciso, gran caudal informativo; crean nuevos modelos cognitivos para interpretar la realidad; mantienen activa la memoria, porque concentran múltiples vivencias y significados más fáciles de recordar a través de la condensación metafórica y enlazan lo lógico con lo emocional. En lo concerniente a las funciones ideológicas que desempeñan discursivamente las metáforas, destacamos las siguientes: construyen la realidad a la que se refieren en tanto definen a las personas, objetos, situaciones o fenómenos destacando algunos rasgos y ocultando otros; sirven de apoyo argumentativo en el proceso de razonamiento; activan sentimientos (*pathos*) que provocan gran impacto emotivo; representan un orden cultural a partir del orden metafórico al que pertenecen; cumplen una función evaluadora e impulsan modos de acción. (Rueda, 2012)

En este sentido, consideramos que la eficacia del discurso reside precisamente en:

Empotrar cada denominación en un marco conceptual que implica valores y sentimientos de los que las audiencias son generalmente inconscientes. Y ese lenguaje bien armado con sus implicaciones morales y emocionales tiene el poder de definir las realidades una vez introducido y reiterado en los medios de comunicación (Lakoff, 2007, p.2).

A continuación, mencionamos algunas de las conceptualizaciones metafóricas analizadas en cinco textos en los cuales se hace referencia a metáforas del virus y la pandemia que circulan en medios de comunicación y redes sociales de Europa y Estados Unidos.

### 3. Las metáforas del COVID-19 en textos periodísticos y de divulgación

#### 3.1. “Un incendio furioso: por qué las metáforas de fuego funcionan bien para COVID-19”

Considerando algunas de las funciones desempeñadas por las metáforas, Semino (2020) analiza exhaustivamente los discursos sociales que circulan desde el inicio de la pandemia y, en este artículo, explica el auge del uso de las conceptualizaciones metafóricas para denominar el virus y la pandemia. Asimismo, describe de qué manera la sistematicidad metafórica permite comprender que estos tropos, al destacar un aspecto de la realidad, ocultan otros. En este sentido, las metáforas bélicas para referirse a la pandemia pueden tener efectos contraproducentes en el caso de que el temor excesivo conduzca a una parálisis o a la inacción.

La autora manifiesta que el virus ha sido metaforizado enfatizando rasgos como los de “enemigo”, “asaltante”, “maratón”, “tsunami” o “brillantina” (óp. cit., pp. 1 y 5). Semino, que pertenece a un grupo internacional de investigadoras abocado a la recopilación de metáforas no militares de todo el mundo, a partir de la iniciativa #ReframeCovid, considera fundamental detenerse a analizar el impacto de las metáforas en un contexto sin precedentes, puesto que estas ejercen una gran influencia en los pensamientos y sentimientos de las personas. El relevamiento de metáforas ‘naturales’ no persigue un fin prescriptivo, aunque su estudio no exime a las lingüistas de una opinión experta. Por esta razón, la especialista estima que las metáforas del fuego son las más adecuadas para referirse a la pandemia y enumera la diversidad de propósitos para los cuales pueden ser utilizadas: para transmitir la idea de peligro y urgencia; para diferenciar fases de la pandemia; para explicar las formas de contagio y para describir el rol de los trabajadores de la salud asimilado al rol de los bomberos en un incendio.

La investigadora subraya, además, la efectividad de una variante de la metáfora del fuego -la metáfora de los incendios forestales- para advertir sobre la urgencia de medidas ante el peligro que estos representan, ya que, al propagarse rápidamente, se vuelven incontrolables y sus consecuencias, irreparables y, para ejemplificar, cita las palabras de un ministro paquistaní al manifestar que el coronavirus se propagaba como “como un incendio en la selva”.

Semino (2020) menciona, también, la referencia a la expansión del virus en términos de “un incendio forestal que podría no disminuir su velocidad de propagación”, por parte del director del Centro de Enfermedades Infecciosas de la Universidad de Minnesota, y retoma la descripción de un antropólogo que sostenía que el coronavirus necesitaba ser abordado como “un gran incendio” (p. 2). Según la autora, esta metáfora es muy productiva para distinguir las fases en la evolución de la pandemia y constituye un recurso invaluable en la comunicación de salud pública, ya que logra persuadir a las personas para tomar consciencia del peligro y así evitar los riesgos, sin culpabilizarlas en exceso. Este es el caso de metáforas que aluden a la gente que está “encendiendo” (el fuego) o “lanzando chispas” (para referirse al momento del contagio). En otras palabras, se trata de metáforas que advierten sobre los peligros del contacto estrecho entre personas, pero como estas son presentadas bajo la forma de seres inanimados (árboles, leña, combustible), quedan eximidas de ser señaladas como culpables de la propagación del virus<sup>7</sup> (Semino, 2020, p. 3).

La investigadora enfatiza la importancia de la labor de los trabajadores de la salud que, como los bomberos, “se encuentran con llamas furiosas” arriesgando su vida por la comunidad. Esta descripción interpela al respeto de las reglas del protocolo (distanciamiento físico y uso de barbijos) como una forma de reconocimiento al personal sanitario. La autora, en la conclusión, afirma que, si bien las metáforas del fuego, que atraviesan fronteras culturales y lingüísticas, son “vivas, flexibles y muy adecuadas para capturar diferentes aspectos de la pandemia de COVID-19 (...) ninguna metáfora puede abarcar todos los aspectos de algo tan complejo y a largo plazo como una pandemia global, ni todas las contingencias y audiencias” (óp. cit., p. 4).

### 3.2. “Metáfora, cognición y emoción: reflexiones en tiempos de pandemia”

De esta forma se titula la mesa redonda organizada por las otras integrantes del grupo que propició la creación del #ReframeCovid<sup>8</sup>: Filardo-Llamas<sup>9</sup>, Ibarretxe-Antuñano<sup>10</sup>, Llopis-García<sup>11</sup>, Pérez-Sobrino<sup>12</sup> y Olza<sup>13</sup> (2020), con la finalidad de explicar las motivaciones y los objetivos de la iniciativa. Estas lingüistas manifiestan que se trata de una propuesta abierta y colaborativa para que todas las personas que lo deseen puedan aportar metáforas verbales y visuales para denominar al COVID-19, sin apelar a las metáforas bélicas. El corpus de metáforas que allí se están registrando incluye ocurrencias en veinte idiomas. Como lo explica Pérez-Sobrino (Filardo-Llamas, Ibarretxe-Antuñano, Llopis-García, Pérez-Sobrino y Olza, 2020), decidieron apelar a la creatividad para que cada persona encontrara la metáfora más apropiada para conceptualizar al virus.

Ibarretxe-Antuñano (Filardo-Llamas et al., 2020), por su parte, argumenta sobre la efectividad de las metáforas bélicas al señalar las múltiples dimensiones en las que estas permiten establecer correspondencias con la pandemia: el virus es el enemigo, la lucha por no enfermar equivale a la lucha por sobrevivir, el unir fuerzas para superar la pandemia se correspondería con el alistarse en un ejército, las medidas de cura y los recursos médicos serían las armas y el terminar con la pandemia significaría salir victorioso de una guerra. Si bien la especialista estima, además, que estas metáforas -fáciles de comprender- activan un sentimiento de unidad entre las personas para enfrentar un peligro común, advierte algunos aspectos inconvenientes como, por ejemplo, en una publicidad de hamburguesas muy conocidas en Estados Unidos, los ciudadanos civiles hacen la venia militar como si fueran soldados. Por lo cual, insiste en que el estudio de las metáforas bélicas debe ser siempre contextualizado.

Olza (óp. cit.) alude, también, a las metáforas bélicas al citar las palabras del primer mandatario de Francia, Macron, cuando anunció el cierre de fronteras a causa de la pandemia: “estamos en guerra” y Filardo-Llamas menciona al presidente Trump, quien se refiere a sí mismo como “un presidente en tiempos de guerra” (Donald Trump, 07/05/20, citado por Filardo-Llamas et al., 2020). Al respecto, Filardo-Llamas (óp. cit.) considera que la potencia de estas metáforas activa el miedo que, si bien en algún sentido puede

7 En una explicación semitécnica en Medscape (sitio web que proporciona acceso a información médica).

8 Los numerosos medios de comunicación que se hicieron eco de esta invitación crearon la página <https://sites.google.com/view/reframecovid/>

9 Universidad de Valladolid.

10 Universidad de Zaragoza.

11 Columbia University.

12 Universidad de La Rioja.

13 Universidad de Granada.

ser motivador, también puede amplificar negativamente la sensación de amenaza, y cita las palabras de un sanitarista que afirma: “No somos soldados, somos sanitarios. No pegamos tiros, ni llevamos tanques, ni aviones, ni barcos, curamos con ciencia. No es una guerra, es una infección vírica. No uséis más la palabra Guerra (sic), ni héroes, somos profesionales sanitarios, damos medios, solo medios” (de Cock, 18/04/2020, citada por Filardo Llamas et al., 2020).

Llopis-García (óp. cit.) aclara que la mayoría de los ejemplos del #ReframeCovid han sido tomados de textos de circulación en la cultura occidental y, respecto de las metáforas bélicas, considera que activan percepciones negativas relacionadas con las penurias, las épocas de hambrunas, la pérdida de seres queridos y, por ese motivo, provocan miedo, ira, odio y sufrimiento. Eso la impulsa a ofrecer metáforas alternativas para designar al virus y ejemplifica con un cuento informativo de la ONG Agua de Coco/Bel Avenir en Madagascar donde se presenta al COVID-19 como un “turista entrometido y mal educado” y como un “invitado no deseado”.

Con el mismo objetivo, Ibarretxe-Antuñano (óp. cit.) recomienda otros dominios fuente para conceptualizar al virus en el ámbito del deporte, especialmente el fútbol, como un área muy productiva. También sugiere servirse del ámbito de la naturaleza cuyas fuerzas como el “tsunami” o el “huracán” destacan el efecto sorpresa que produjo la pandemia en la humanidad o las referencias a monstruos, alienígenas y animales depredadores para mencionar al COVID-19. En su opinión, una de las metáforas más creativas es la de la “brillantina”, ese polvo luminoso que se esparce de tal manera que resulta difícil hacerlo desaparecer, aunque pase mucho tiempo.<sup>14</sup>

### 3.3 “¿Guerra contra el COVID-19? No culpes a la metáfora”

El texto de Silvera Roig<sup>15</sup> (2020) analiza las metáforas bélicas relacionadas con la pandemia. Allí, la especialista explica que “la ‘metáfora de la guerra’ no significa nada sin sus manifestaciones multimodales, lingüísticas o no lingüísticas”, en tanto una metáfora conceptual puede realizarse en infinidad de discursos y contextos diferentes. Considera que las metáforas lingüísticas son una “mera herramienta” que sugieren significados, no los contienen y su función más importante es la activación emocional que producen, la cual depende del contexto en el que fueron creadas, comprendidas y sentidas. En este orden, proyecta luz sobre un aspecto importante que, según su opinión, debería ser revisado por la lingüística cognitiva: “Quizás el hincapié haya que hacerlo en valorar, estudiar y considerar las emociones como indistinguibles de la cognición humana”.

La autora fundamenta esta afirmación en los últimos descubrimientos de la neurociencia que advierten que nuestros complejos comportamientos cognitivo-emocionales no deberían ser analizados a partir de áreas cerebrales divididas en afectivas y cognitivas, ya que las emociones no residen en áreas concretas del cerebro, sino que dependen de toda la estructura cerebral. Al respecto, cuando alguien sostiene que no deben usarse las metáforas referidas a la guerra, las está replicando y, por ende, está activando ese dominio a partir de su negación. El invaluable aporte de las conceptualizaciones metafóricas podría sintetizarse en las siguientes palabras de la autora: “Las metáforas residen en cómo pensamos, más que en el lenguaje. No solo las usamos para hablar sobre diferentes aspectos del mundo, también para pensar sobre ellos y, por supuesto, crearlos”.

### 3.4. “¿Cómo es el coronavirus? Metáforas y símiles para una pandemia”

Este artículo de divulgación que trata también sobre la metaforización del virus y la pandemia pertenece a Cuenca<sup>16</sup> (2020) quien describe algunos símiles y metáforas en inglés que ha recopilado en medios de comunicación y redes sociales. Intenta demostrar de qué manera va cambiando la conceptualización del coronavirus y de la pandemia con el transcurso de los días. La lingüista cita como ejemplos de fácil comprensión la denominación de la pandemia como un “huracán” o una “plaga bíblica”. Sin embargo, explica

<sup>14</sup> Cabe decir que esta metáfora es mencionada por Semino (2000) en su artículo sobre las metáforas del fuego (p. 4).

<sup>15</sup> Universidad Complutense de Madrid.

<sup>16</sup> Catedrática de la Universidad de Valencia.

que, cuando alguien escribe COVID19 *is like a slow cooker* (“La COVID19 es como una olla lenta”), se espera que se aclare la relación entre ambos conceptos: *slowly cooks you alive* (“te cocina vivo poco a poco”). En su investigación, encontró una gran predominancia de metáforas referidas a la guerra y metáforas de diversos dominios como el de los desastres naturales u otro tipo de tragedias (como el 11 de septiembre). La autora también identifica conceptualizaciones metafóricas creativas como, por ejemplo, algunas referidas al ámbito del cine o de la literatura: “el coronavirus es como vivir en una novela de Kafka o en una película de terror”. En este sentido, Cuenca (2020) afirma que la mayoría de las metáforas recurren a dominios cognitivos de características negativas, a excepción de algunas que utilizan el humor y la ironía no exentos, en ciertos casos, de determinadas visiones estereotipadas, como el siguiente ejemplo que circula en Internet: “*Coronavirus is like pasta. The Chinese invented it, but the Italians will spread it over the world*” (“El Coronavirus es como la pasta. Los chinos la inventaron, pero los italianos la extenderán por todo el mundo”).

### 3.5. “COVID-19: las metáforas de la pandemia”

Otra opinión interesante es la que Ceccarelli<sup>17</sup> (2020) desarrolla en este artículo en el que destaca la exitosa estrategia comunicativa del médico Anthony Fauci<sup>18</sup>. La especialista pone en valor las metáforas que emplea el comunicador científico para explicar a la población los riesgos y las complicadas características de las decisiones en salud pública. Fauci recurre a metáforas del ámbito del mundo del COMERCIO o los DEPORTES y, por ejemplo, les dice a los comerciantes que las soluciones para el regreso a las actividades no serán de “talla única” o les explica a los aficionados al deporte que es preciso “ejercer presión sobre la mitigación”. Sin embargo, Ceccarelli (2020) señala también algunas incoherencias en determinadas metáforas que utiliza el médico como, por caso, la metáfora que apela al dominio fuente del VIAJE. La contradicción desconcertante de esta metáfora residiría en las consecuencias directas de la pandemia que ha provocado la cancelación de los viajes, la obligación de quedarse en los hogares evitando los traslados y la resignación de los ciudadanos para soportar la inmovilidad. Salvo algunos empleos desacertados, Ceccarelli (2020) evalúa de forma muy positiva la actuación del médico como comunicador público durante la pandemia.

## 4. Análisis de los anuncios publicitarios de Argentina<sup>19</sup>

### 4.1. LA PANDEMIA ES UNA GUERRA

El *spot* publicitario de YPF (2020) con el *hashtag* Vos #QuedateEnCasa inicia interpelando a los integrantes de la nación: a los “argentinos y argentinas”, para advertirles acerca del “ataque” de un “enemigo invisible” con una arenga basada en la idea de que la unión hace la fuerza: “Mostrémosle a este virus lo que un pueblo unido es capaz de lograr”. En este texto, el virus es antropomorfizado en la metáfora del enemigo “invisible”, “maldito” y “cobarde”, porque ataca sin mostrar la cara. En contrapunto discursivo, se presenta a un “nosotros” que alude al pueblo y que debe demostrar una cualidad totalmente contraria a la cobardía del virus, debe ser valiente y heroico. Con una modalidad de enunciación predominantemente imperativa: “luchen”, “mostrémosle”, “sea”, “enseñémosle”, se exhorta a ese “nosotros-pueblo” a desplegar una fuerza que reside en la unión. El concepto de nación se ve reforzado por la intertextualidad de las palabras del Himno Nacional Argentino: “Al gran pueblo argentino, SALUD”. Cabe señalar que este último término contiene una doble evocación, ya que saludar y salud comparten el mismo origen etimológico: saludar a alguien implicaba la idea de desearle salud. Para otorgar mayor intensidad discursiva al término polisémico, este aparece destacado en mayúsculas sostenidas en el *spot*.

Por otra parte, la idea de nación atacada por un enemigo ya nos sitúa de lleno en el escenario de una batalla en la que nadie escapa a la responsabilidad de “luchar” porque, como expresa el anuncio con claridad: “Todos podemos salvar al otro. Es tiempo de héroes

17 Universidad de Washington, Seattle.

18 Anthony Stephen Fauci es director del Instituto Nacional de Alergias y Enfermedades Infecciosas, reconocido como el rostro público de la ciencia durante la crisis de la COVID-19 en Estados Unidos.

19 Los textos completos de los spots publicitarios figuran en el Anexo del presente trabajo.

comunes”. La mayoría de los términos empleados pertenecen al léxico castrense, lo que, en cierto modo, naturaliza la metáfora bélica: “lucha”, “enemigo”, “emblema”, “espada”, “héroes” (ibíd.).

En este sentido, podemos vincular esta idea con una observación de Rossolatos (2020) quien afirma que la medida extraordinaria que llevaron a cabo los aparatos estatales para movilizar fuerzas militares en las ciudades desiertas debido a la escalada del virus, constituye una naturalización de la metáfora de la guerra (Chiang & Duann, 2007, citado en Rossolatos, 2020, p. 229) que sustentaba el proceso de narrativización del virus desde el principio y cita como ejemplo algunos titulares periodísticos que inundaron Internet: “Invasión del nuevo coronavirus en Japón: ¿una situación bajo control?”, “El Coronavirus está rompiendo rápidamente las defensas en todo el mundo”.

En la metáfora conceptual que subyace en este *spot*, LA PANDEMIA ES UNA GUERRA, se pueden establecer claras correspondencias: los integrantes de la nación argentina y los anunciantes son héroes (soldados valientes), el virus es el enemigo cobarde, la salud es la victoria. Uno de los rasgos más interesantes y poco comunes de algunos enunciados es la coincidencia de metáforas lingüísticas y conceptuales: “Que el prójimo sea nuestro emblema, que el cuidarnos sea nuestra espada”; “Vos sos héroe”. En este anuncio, la potencia de la exhortación dirigida a la emotividad de las personas y a la movilización del sentimiento patriótico tiene como eje central las metáforas bélicas. El tono general del *spot* y las imágenes refuerzan ese imperioso llamado a la unidad, a la lucha. En este y en muchos otros ejemplos que circulan con la temática del COVID-19, se puede corroborar que, si bien existen numerosos intentos por desalentar el uso de metáforas militares, estas siguen ocupando un lugar predominante.

El impacto de este anuncio se fundamenta en el concepto de que “la gente piensa mediante marcos” (Lakoff, 2007, pp. 16 y 17). En otras palabras, el llamado a defender la patria incentiva el sentimiento de identidad y pertenencia, activa la adrenalina de la lucha colectiva y, como tendemos a creer en todo aquello que es coherente con nuestra cosmovisión, ser un buen argentino significaría salir a luchar contra aquel que nos ataca, el virus. No obstante, la noción de peligro acrecienta el temor y este se torna borroso cuando el atacante no se puede ver y cuando se desconoce cuándo y dónde puede acometer.

## 4.2. LA PANDEMIA ES UN PARTIDO DE FÚTBOL

El *spot* de AFA (2020) se anuncia con el eslogan “Nadie sale campeón solo” que apela al esfuerzo colectivo, en el deporte, para ganar el trofeo; en la pandemia, para vencer al virus. Este anuncio constituye un ejemplo acabado de lo que Lakoff y Johnson (1998) denominan la coherencia de una estructuración metafórica, ya que la mayoría de las metáforas lingüísticas del *spot* se organizan en torno a la metáfora conceptual LA PANDEMIA ES UN PARTIDO DE FÚTBOL.

En la expresión “Hoy tenemos el partido más difícil de nuestra historia”, subyace la metáfora conceptual EL MANEJO DE LA PANDEMIA ES UN PARTIDO DE FÚTBOL, en la que encontramos la correspondencia de los ciudadanos como jugadores. La apelación al compromiso de cada argentino, reforzada por el uso del tuteo, en el enunciado “Y Argentina te necesita para ganar”, hace que el triunfo se convierta en una responsabilidad de todos (YPF, 2020).

Cabe subrayar que, en este marco del partido “más difícil”, se intenta suscitar temor y direccionar la búsqueda de ayuda hacia quienes representan la autoridad, como vemos en la incitación a los ciudadanos (jugadores de fútbol) a obedecer a los capitanes del equipo: “Por eso, dale (sic) bola<sup>20</sup> a los capitanes que ya se pusieron de acuerdo” (se muestra la imagen del presidente Fernández, del jefe de gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires, Larreta y del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Kicillof). En esta expresión, encontramos otra correspondencia: los capitanes del equipo equivaldrían a los representantes del gobierno (ibíd.).

20 “Dar bola” es una expresión coloquial que significa prestarle atención a alguien o a algo.

En la misma línea, la orden impartida por estos capitanes -“Respetá la distancia”- ejemplifica la estrategia de la fusión literal-metafórica (estudiada por Semino, 2008). En la vida cotidiana, el significado literal refiere a “respetar la distancia física” (un ítem del protocolo sanitario) y, en el campo del deporte, el sentido metafórico alude a respetar la distancia reglamentaria entre jugadores.

En otro enunciado propio del ámbito del deporte “Que quedás en *offside*<sup>21</sup> y perjudicás al equipo”, se culpabiliza a quienes no acatan las normas impartidas por los “capitanes” de ese equipo que es el país (YPF, 2020). En esta noción se manifiestan las siguientes correspondencias: obedecer a los gobernantes equivale a obedecer a los capitanes; respetar las directivas de los gobernantes y los protocolos de la pandemia implica acatar las reglas del juego; desobedecer a los gobernantes significa desobedecer a los capitanes. La idea de la penalización refuerza el tono de advertencia que tiene el anuncio y la sanción por *offside* en el juego correspondería a la sanción social de aquella persona que no cumple las normas.

La estrategia de culpabilización al insumiso se intensifica por la referencia a quienes están cuidándolo: los trabajadores declarados esenciales, en particular, el personal de la salud, además de los policías y los recolectores de basura que se muestran en la imagen mientras el texto expresa: “Mirá toda la gente que te banca afuera”. No solo se le infunde miedo y culpa al ciudadano, sino que se lo agrede mediante un insulto como vemos en el enunciado “Volvete a tu casa, ipelotudo!”, que refleja la reacción de algunas personas frente a quienes no acatan el “#QuedateEnCasa”, lema de la cuarentena. El tono directivo del anuncio se potencia en los ocho verbos en Modo Imperativo que se emplean en el texto; algunos de ellos ya mencionados anteriormente y otros encadenados en una sucesión de recomendaciones: “No se amontonen todos arriba. Abran la cancha. Ventilen cada vez que puedan”. Todos los verbos conceptualizan metafóricamente indicaciones hacia los jugadores que, en este caso, implican mandatos a los ciudadanos para mantener la distancia física (YPF, 2020).

A continuación, el texto del anuncio reitera la apelación al temor al repetir la peligrosidad del virus con un superlativo: “Porque, aunque parezca que el rival no existe, es peligrosísimo a la hora de atacar” (ibíd.). En esta metáfora lingüística, queda evidente la correspondencia en la que el virus equivaldría a un rival muy peligroso. La incitación a la unidad y al trabajo mancomunado mediante la alocución: “Vamos, Argentina, este partido lo ganamos jugando en equipo” tiende a producir un impacto emocional, ya que se fundamenta en la necesidad de socialización de los argentinos: “Porque en este país hay una fuerza que es más fuerte que cualquier pandemia, la de volver a encontrarnos, adentro (sic) de la cancha o en cualquier otro lugar” (ibíd.). De esta manera, para mantener la coherencia metafórica, el anuncio cierra con la correspondencia en la que ganarle al virus equivale a ganar el partido.

### 4.3. EL VIRUS ES UN INVITADO NO DESEADO Y LA PANDEMIA ES UN INCENDIO<sup>22</sup>

Este *spot* integra una serie de anuncios realizados por artistas en el marco de una campaña oficial que alerta sobre los riesgos de las reuniones sociales. Por esta razón, inicia con una referencia al contagio: “Hay muchos que se contagian por estar en la primera línea de fuego del sistema sanitario” (YPF, 2020). La expresión “estar en la primera línea de fuego” -de uso muy frecuente en el contexto de la pandemia del COVID 19- significa estar en el lugar de mayor peligro, de mayor exposición, porque las personas pueden ser impactadas, quemadas, atacadas por cualquier tipo de energía que se libere repentinamente. Tomando en consideración el artículo de Semino (2020), podemos observar que en esta expresión subyace la metáfora conceptual LA PANDEMIA ES FUEGO/LA PANDEMIA ES UN INCENDIO de la que se infiere, en este texto, la siguiente correspondencia: los trabajadores sanitarios son bomberos (vulnerables a las consecuencias del virus/incendio).

La actitud valiente del personal de salud contrasta con la irresponsabilidad de aquellos ciudadanos que “son torpes”, porque se exponen al contagio. Para revertir esa actitud, el actor exhorta a los ciudadanos a pensar en esta duplicación metafórica: si son

21 Offside significa quedar fuera del juego.

22 Cabe añadir que estos anuncios se emitieron en la TV pública, Radio Nacional, Télam, Encuentro, entre otros, y se dieron a conocer después de que el gobierno publicara el decreto que prohibiera las reuniones sociales en todo el país.

“invitados” a una reunión, podría asistir otro “invitado” que, si bien se evita nominalizar: “Y sabés de quién te estoy hablando”, hace alusión directa al virus que no se quiere evocar con su propio nombre y “que nadie ve”. La condición literal de invisibilidad del virus es destacada en otros anuncios analizados en este trabajo y es, de por sí, atemorizante, ya que la condición de desprotección de las personas se intensifica ante aquello que no se puede ver. A la metáfora del “invitado” no deseado la vimos en uno de los ejemplos de Llopis-García (2020) y puede asociarse a otras similares como la del “intruso”, “turista entrometido y mal educado” o “huésped”. En estas metáforas lingüísticas, reaparece la metáfora más genérica EL VIRUS ES UNA PERSONA.

El *spot* termina instando a la audiencia a no hacer reuniones familiares, a esperar a que pase el peligro para retomar las actividades sociales. En este sentido, en el devenir de esta pandemia, no hubo acuerdo respecto de las medidas de aislamiento severas. Algunos pensadores, científicos o ciudadanos se permitieron disentir al respecto, como lo consigna Yáñez González (2020) en el artículo titulado “Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia”:

Hemos sido invadidos en nuestra cotidianidad, porque debemos, quienes tenemos ese privilegio en los países con estados subsidiarios, permanecer en casa. Una degeneración de las relaciones entre los seres humanos, diría Agamben, ya que el estado de excepción biopolítico instala la restricción de libertades, y peor aún, produce apatía y miedo al otro/a, ya que cualquiera es un potencial portador del virus. Un daño, irreparable en el peor de los casos, a nuestra capacidad afectiva hacia el prójimo (p. 141).

#### 4.4. EL VIRUS ES UNA PERSONA

Para finalizar el análisis de estos anuncios, nos detendremos en un *spot* de #ArgentinaUnida (Presidencia de la Nación Argentina, 2020) en cuyo enunciado aparece la metáfora conceptual EL VIRUS ES UNA PERSONA. El *spot* comienza así: “Aunque no nos demos cuenta, el virus nos testea a nosotros. Nos pone a prueba...”. A través de las acciones “testear” y “poner a prueba”, se sitúa al virus como un agente con una clara intencionalidad, es el virus quien está realizando una tarea sanitaria para controlar la capacidad de las personas para cuidar de sí mismas y para cuidar a otros.

En esta metáfora, el virus no está conceptualizado como un “enemigo” ni como un “atacante” ni como un “intruso”, sino que está presentado como un agente sanitario que intenta terminar con la pandemia. Para reforzar la metáfora humanizadora del virus, en el *spot* se insiste en la función evaluadora que cumple el COVID-19: “Nos toma examen. Quiere saber si aprendimos a cuidarnos” (ibíd.).

Luego, se apela al impacto emotivo de un “nosotros” que asume la responsabilidad de responder positivamente a esa “prueba” y demostrar que tiene la capacidad para cumplir con los cuidados que la proliferación del virus exige: “Demostrémosle que sí, que somos capaces” (ibíd.). En un interesante giro discursivo, la metáfora del virus personificado estimula a los ciudadanos a responder con acciones comunes que, a partir de la perífrasis “Seguí cuidándote”, despliega el presupuesto de que ya se vienen realizando. En estas acciones metaforizadas, se evocan situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el virus, poseedor del conocimiento, estaría en una condición de superioridad respecto de las personas que deben demostrarle lo que han estudiado. Esta relación de asimetría entre el virus y los ciudadanos proyecta una actitud discursiva paternalista que pareciera subestimar la capacidad de estos últimos para dimensionar el riesgo de la pandemia y asumir responsablemente el cuidado personal y colectivo. En esta supuesta intencionalidad de aconsejar a los receptores quedaría al descubierto una voluntad de control que, implícitamente, estaría infantilizándolos.

Para situar esta metáfora en un contexto diferente, Preciado (2020) propone una imagen semejante, pero con otro sentido discursivo, al presentar al COVID-19 como un virus que refleja la imagen de una persona en el capítulo “Aprendiendo del virus” donde expone esta idea:

(...) el virus actúa a nuestra imagen y semejanza, no hace más que replicar, materializar, intensificar y extender a toda la población, las formas dominantes de gestión biopolítica y necropolítica que ya estaban trabajando sobre el territorio nacional y sus límites. De ahí que cada sociedad pueda definirse por la epidemia que la amenaza y por el modo de organizarse frente a ella (...) (p. 168).

En esta expresión metafórica, estaría implícita la idea del autor respecto de que la política de fronteras y de confinamiento e inmovilización que la sociedad europea ha aplicado en los últimos años a migrantes y refugiados es lo que, en momentos de la pandemia, viven los europeos en sus propias casas. Es decir, el virus reproduce la misma actitud que los gobernantes han tenido hacia los refugiados desde antes del inicio de la pandemia.

## 5. Conclusiones

Una vez examinada la funcionalidad de las metáforas en el corpus objeto de este análisis descriptivo, podemos decir que, a pesar de los intentos para evitar o reemplazar las metáforas bélicas por otras metáforas alternativas, sigue siendo predominante la circulación de las conceptualizaciones relacionadas con el dominio GUERRA. En este sentido, la iniciativa del #ReframeCovid-19 constituye una propuesta creativa para sugerir a los hablantes una variedad de otros dominios conceptuales como el FUEGO; los FENÓMENOS NATURALES (huracanes, tormentas, tsunamis); el DEPORTE (fútbol); la PERSONA (invitado, turista, huésped, enemigo, asaltante) o COSA (brillantina) para hacer referencia al COVID-19 y a la pandemia.

En términos generales, todas las metáforas descriptas en este trabajo cumplen las siguientes funciones: en una dimensión cognitiva, facilitan la comprensión de la naturaleza del virus y las consecuencias de la pandemia y condensan gran caudal informativo; en una dimensión ideológica, construyen la realidad destacando determinados aspectos y ocultando otros y activan emociones que provocan modos de acción.

Nuestro análisis nos ha permitido observar las diferencias entre las metáforas del fuego/incendio (Semino, 2020) y las metáforas militares: mientras las primeras -muy productivas para describir la propagación del virus y las fases de la pandemia- enfatizan la noción de peligro y urgencia sin atribuir culpas, las segundas activan enérgicamente emociones negativas intensas como el miedo, la ira y el sufrimiento (Filardo-Llamas et al., 2020) y buscan culpables/enemigos.<sup>23</sup>

En cuanto a las metáforas utilizadas en los anuncios publicitarios de la Argentina, hemos observado una recurrencia a la incitación a la unidad y al trabajo colectivo valorizando la cooperación y la solidaridad para superar las consecuencias de la pandemia. Tanto en el *spot* de YPF como en el *spot* de AFA, la frase proverbial “la unión hace la fuerza” se convierte en una potente consigna en tiempos de pandemia. Los dos textos emplean un tono imperativo y activan sentimientos de fervor patriótico. La diferencia entre ambos anuncios es que el primero invoca directamente el temor e impone a los ciudadanos, como “héroes”, la necesidad de “luchar” contra el “enemigo maldito”. En otro giro discursivo, en el anuncio de YPF, en las conceptualizaciones metafóricas relacionadas con el fútbol, aunque también activan el miedo y movilizan la culpa de aquel que no responde a la autoridad, predomina la insistencia en el valor de la colaboración y el trabajo en equipo.

La metáfora conceptual EL VIRUS ES UNA PERSONA subyace en los otros dos spots analizados, pero con connotaciones diferentes: en un caso es un “invitado” no deseado, que no se puede nombrar y, en el otro, un agente sanitario que supuestamente nos “cuida”. Coincidimos con Cuenca (2020) en que predomina la activación de rasgos negativos de los dominios cognitivos empleados. Esta conceptualización del virus como agente sanitario es la única que no se había encontrado en los artículos periodísticos anteriormente comentados. Si bien en estos dos últimos anuncios publicitarios la propuesta discursiva es notablemente más sutil que en los dos primeros, también está presente el sentido de potente advertencia ante el inminente peligro.

23 En la mencionada mesa redonda: “Metáfora, cognición y emoción: reflexiones en tiempos de pandemia”.

En síntesis, si reconocemos el fuerte impacto que las metáforas provocan en las respuestas cognitivo-emocionales de las personas (Tajer, 2012), creemos indispensable seguir profundizando el estudio de estos valiosos recursos discursivos para comprender mejor cómo influyen en la interpretación de la realidad, especialmente en situaciones extraordinarias y desconcertantes como la que ha impuesto la pandemia del COVID-19 a la humanidad.

## Corpus de análisis

### Artículos periodísticos y de divulgación

- Ceccarelli, L. (28 de mayo de 2020). COVID-19: las metáforas de la pandemia. *Métode* (105). Recuperado de: <https://metode.es/revistas-metode/opinio-revistas/especial-covid-19-es/covid-19-las-metaforas-de-la-pandemia.html>
- Cuenca, M.J. (25 de abril de 2020). ¿Cómo es el coronavirus? Metáforas y símiles para una pandemia. *The conversation*. Recuperado de: <https://theconversation.com/como-es-el-coronavirus-metaforas-y-similes-para-una-pandemia-136533>
- Filardo-Llamas, L.; Ibarretxe-Antuñano, I., Llopis-García, R.; Pérez-Sobrino & P.; Olza, I. [Mesa redonda] [Abralín] (27 de julio de 2020). *Metáfora, cognición y emoción: reflexiones en tiempos de pandemia* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MBsPqwGjIIM>
- Semino, E. (2020). *A fire raging: Why fire metaphors work well for Covid-19*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/43521699/A\\_fire\\_raging\\_Why\\_fire\\_metaphors\\_work\\_well\\_for\\_Covid\\_19?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/43521699/A_fire_raging_Why_fire_metaphors_work_well_for_Covid_19?email_work_card=title)
- Silvera Roig, M. (29 de abril de 2020). ¿Guerra contra el Covid-19? No culpes a la metáfora". *El confidencial*. Recuperado de: [https://blogs.elconfidencial.com/tecnologia/tribuna/2020-04-29/guerra-covid-19-metaphora\\_2570808/](https://blogs.elconfidencial.com/tecnologia/tribuna/2020-04-29/guerra-covid-19-metaphora_2570808/)

### Anuncios publicitarios de Argentina

- (4 de agosto de 2020). Los nuevos spots del gobierno sobre el riesgo de las reuniones sociales. *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/282815-los-nuevos-spots-del-gobierno-sobre-el-riesgo-de-las-reunion>
- AFA (2020). *Nadie sale campeón solo* [Archivo de video]. Recuperado de: [https://www.lasexta.com/noticias/deportes/futbol/video-nadie-sale-campeon-solo-emocionante-afa-coronavirus\\_202003295e80ff8ed41df90001ca552e.html](https://www.lasexta.com/noticias/deportes/futbol/video-nadie-sale-campeon-solo-emocionante-afa-coronavirus_202003295e80ff8ed41df90001ca552e.html)
- Presidencia de la Nación Argentina [Argentina Unida] (2020) *No hagas reuniones sociales, seguí cuidándote* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/CmsyVfDKVM>
- YPF [YPF] (2020). *Nosotros estamos acá afuera, poniendo lo que llevamos dentro* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=N5xzBoymM4I>

### Referencias bibliográficas

- Aguilar Fleitas, B. [Medicina Narrativa UV] (2020). *Sinapsis narrativa. Etimología en Medicina: Un viaje al origen y sentido de las palabras* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=lxxfEsSeojw&feature=youtu.be>

- Borbely, A. F. (2008). Metaphor and psychoanalysis. En Gibbs, R.W. Jr. (ed.), *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 412-424). New York: Cambridge University Press.
- Charteris-Black, J. (2016). The 'dull roar' and the 'burning barbed wire pantyhose': Complex metaphor in accounts of chronic pain. En Gibbs, R. W. Jr. (ed.), *Mixing metaphor* (pp. 155-176). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Chiang, W. & Duann, R. (2007). Conceptual metaphors for SARS: 'War' between whom? *Discourse & Society*, 18 (5), 579-602.
- Demjén, Z. & Semino, E. (2016). Using metaphor in healthcare. En Demjén, Z. & Semino, E. (eds.), *The Routledge handbook of metaphor and language* (pp.385-399). New York, Oxon: Routledge.
- Geary, J. (2011). *I Is an Other. The Secret Life of Metaphor and How It Shapes the Way We See the World*. New York: Harper Collins.
- Gibbs, R.W. Jr. (1999). Researching metaphor. En Cameron, L. & Low, G. (eds.), *Researching and Applying metaphor* (pp. 29-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. Jr. (2006). *Embodiment and Cognitive Science*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. Jr. (ed.) (2008). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, R.W. Jr. (2011). Evaluating Conceptual Metaphor Theory. *Discourse Processes*. 48 (8), 529-562.
- Gibbs, R.W. (2013). Why do some people dislike conceptual metaphor theory? En Fusaroli, R. Morgagni, S. (eds. invitados), *Conceptual metaphor theory: Thirty years After. Cognitive Semiotics*, 5, (1-2).
- Gibbs, R.W., Jr. (2016). *Mixing metaphor*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Glucksberg, S. (2001). *Understanding Figurative Language*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2008). Metaphor and Emotion. En Gibbs R.W. Jr. (ed) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. (pp.380-396). New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2007). No pienses en un elefante. *Lenguaje y debate político* (Trad. de Magdalena Mora). Madrid: Complutense.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana* (Trad. de Carmen González Marín). Madrid: Cátedra.
- Llamas Saíz, C. (2005). *Metáfora y creación léxica*. Navarra: EUNSA.
- Loue, S. (2008). *The transformative power of metaphor in therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- Mc Mullen, L.M. (2008). Putting It in Context. Metaphor and Psychotherapy. En Gibbs R. W. Jr. (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp.397- 424). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moix Queraltó, J. (2006). Las metáforas en la psicología cognitivo-conductual. *Papeles del psicólogo*, 27 (2), 116-122.
- Musolff, A. (2006). Metaphor Scenarios in Public Discourse. *Metaphor and Symbol*, 21 (1), 23-38.

- Nicaise, L. (2010). Metaphor and the Context of Use: A Multidimensional Approach. *Metaphor and Symbol*, 25 (2), 63-73.
- Preciado, P. (2020). Aprendiendo del virus. Amadeo, P. (ed.). En *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires: ASPO. Recuperado de: <http://iips.usac.edu.gt/wpcontent/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>.
- Rossolatos, G. (2020). A brand storytelling approach to COVID-19's terrorealization: Cartographing the narrative space of a global pandemic. *Journal of Destination Marketing & Management*, 10 (18), 1-10.
- Rueda, N. E. M. (2012). *Las metáforas en la prensa. Función cognitiva e ideológica en noticias y artículos de opinión referidos a temas políticos*. Córdoba: Areta ed. (En prensa).
- Salvador, V. (2017). El proyecto "Lenguaje y cultura de la salud". *Investigaciones actuales en lingüística*. IV. (4), 67-79. Recuperado de: <https://www.sac.org.ar/wp-content/uploads/2014/04/2968.pdf>
- Semino, E. (2008). *Metaphor in Discourse*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Semino, E. ; Demjén, Z. ; Hardie, A. ; Payne, S. & Rayson, P. (2018). *Metaphor, Cancer and the End of Life: A Corpus-based Study*. New York: Routledge.
- Stott, R.; Wansell, W.; Salkovskis, P. M.; Lavender, A. & Cartwright-Hatton, S. (2012). *Oxford guide to metaphors in CBT: Building cognitive bridges*. Oxford: Oxford University Press.
- Tajer, C. (2012). Metáforas para pensar la medicina. *Revista Argentina de Cardiología*. 80 (6), 495-504. Recuperado de: <https://www.sac.org.ar/wp-content/uploads/2014/04/2968.pdf>
- Tajer, C. [Medicina Narrativa UV] (2020). *Segunda Sinapsis Narrativa, Metáforas para enfrentar la pandemia* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/a006s391Q4w>
- Tay, D. (2017). Using metaphor in healthcare: mental health. En Demjén, Z. & Semino, E. (eds.), *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, (pp. 385-399). New York: Routledge.
- Yáñez González, G. (2020). Fragilidad y tiranía (humana) en tiempos de pandemia. En Amadeo, P. (ed.), *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires: ASPO. Recuperado de: <http://iips.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2020/03/Sopa-de-Wuhan-ASPO.pdf>

## Anexo: Anuncios publicitarios de la Argentina

### Texto del spot 1:

Argentinos y argentinas, ustedes luchan desde sus casas que nosotros luchamos desde acá. Un enemigo invisible nos ataca. Cobarde que no muestra la cara. Mostrémosle nosotros lo que este pueblo es capaz. Que el prójimo sea nuestro emblema, que el cuidarnos sea nuestra espada. Todos podemos salvar al otro, es tiempo de héroes comunes. Él. Ella. Vos sos héroe. Que nadie afloje hasta que recuperemos nuestra libertad. Enseñémosle a este virus maldito que aquellas palabras escritas son el destino de nuestra patria: al gran pueblo argentino, SALUD (YPF, 2020).

**Texto del spot 2:**

Nadie sale campeón solo. Ni Diego en el 86. Que sin ese gol del Burru en la final no hubiera levantado la copa, ¿o no? Hoy tenemos el partido más difícil de nuestra historia. Y Argentina te necesita para ganar. Por eso, dale (sic) bola a los capitanes que ya se pusieron de acuerdo. Respetá la distancia. No salgas a cualquier lado. Que quedas en offside y perjudicas al equipo. Mirá toda la gente que te banca afuera. Volvete a tu casa, pelotudo! No se amontonen todos arriba. Abran la cancha. Ventilen cada vez que puedan. Porque, aunque parezca que el rival no existe, es peligrosísimo a la hora de atacar. Vamos, Argentina, este partido lo ganamos jugando en equipo. Porque en este país hay una fuerza que es más fuerte que cualquier pandemia, la de volver a encontrarnos, Adentro (sic) de la cancha o en cualquier otro lugar. Amantes del fútbol argentino. #QuédateEnCasa. Seamos responsables (AFA, 2020).

**Texto del spot 3:**

Hay muchos que se contagian por estar en la primera línea de fuego del sistema sanitario. Otros porque son parte de actividades esenciales y muchos se contagian simplemente de torpes que son. Por ejemplo, juntándose para un asado, una mateada o una reunión en casa. Si te invitan a una reunión pensá que puede caer otro invitado que nadie ve. Y sabés de qué te estoy hablando. No hagamos reuniones en casa, así las podemos hacer cuando todo esto mejore. Seguí cuidándote (Página 12, 4 de agosto de 2020).

**Texto del spot 4:**

Aunque no nos demos cuenta, el virus nos prueba a nosotros. Nos pone a prueba para ver si somos capaces de mantenernos a dos metros de distancia del otro y de usar el barbijo casero. Nos toma examen. Quiere saber si aprendimos a cuidarnos y, así, cuidar a los otros. Demostrémosle que sí, que somos capaces de eso y de mucho más. Respetá los dos metros de distancia. Seguí cuidándote. Argentina unida. Argentina Presidencia (Presidencia de la Nación Argentina, 2020).

**Nelly E. M. Rueda** es doctora en Ciencias del Lenguaje, profesora titular por concurso en la cátedra Lengua Castellana I de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es investigadora (categoría II) en el programa de incentivos de SeCyT de la Universidad Nacional de Córdoba y se desempeña como directora del proyecto de investigación titulado "Funcionamiento cognitivo de las metáforas de la salud y de la enfermedad". Como docente e investigadora ha publicado libros, capítulos de libros y artículos científicos relacionados con lingüística cognitiva, análisis del discurso y gramática. Ha sido consiliaria docente por la Facultad de Lenguas de la UNC en el HCS en cuatro períodos no consecutivos.

**María Victoria Alday** es profesora y licenciada en Letras Modernas y licenciada en Lengua y Literatura Francesas. Docente-investigadora (categoría III) en la Facultad de Lenguas de la UNC. Profesora titular por concurso en la cátedra de Lingüística I, con extensión a Lingüística II e Historia de la Lengua de la sección francés. Se desempeña, además, como profesora titular a cargo en el Taller: Prácticas de la Comprensión y Producción Lingüísticas I de la sección español. Es miembro del equipo de investigación cuyo proyecto Consolidar (2018-2022) es "Funcionamiento cognitivo de las metáforas de la salud y de la enfermedad". Ha sido expositora en coloquios nacionales e internacionales y ha publicado artículos vinculados sobre diversas temáticas: literatura, lingüística textual, metáforas asociadas con patologías específicas, lengua y cultura, disponibilidad léxica y lectura y escritura en la academia, entre otros. Ha sido consejera y secretaria del HCD de la FL y consiliaria en el HCS de la UNC.

**Florencia Drewniak** es profesora y licenciada en Lengua y Literatura Castellanas. Profesora asistente por concurso en la cátedra Introducción a los Estudios Literarios y profesora asistente en Taller: Prácticas de la Comprensión y Producción Lingüísticas I, de la Sección Español en la Facultad de Lenguas, UNC. Docente-investigadora de la UNC, con categoría 5. Es miembro del equipo de investigación dirigido por la Dra. Rueda: "Funcionamiento cognitivo de las metáforas de la salud y de la enfermedad". Ha participado como expositora en numerosos congresos nacionales e internacionales. Actualmente ha finalizado el cursado de la Maestría en Culturas y Literaturas Comparadas (FL, UNC) y se encuentra próxima a la entrega del proyecto de tesis que aborda el estudio de metáforas de enfermedades mentales en cuentos argentinos.

# Significación de fronteras imaginadas en la identidad de Ifemelu, la protagonista de Americanah de Chimamanda Adichie

Ivana Beatriz Buffa  
Universidad Nacional de Cuyo  
Mendoza, Argentina  
ivabuffa2002@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



## Significación de fronteras imaginadas en la identidad de Ifemelu, la protagonista de Americanah de Chimamanda Adichie

### Resumen

En este trabajo de investigación postulamos que Ifemelu, la protagonista de Americanah de Chimamanda Ngozi Adichie desafía fronteras imaginadas mediante las diferentes posicionalidades que adopta tanto en Nigeria como en los EE. UU. y a través de la hibridez en la que habita estos dos espacios, sentimiento que caracteriza la construcción de su identidad. Uno de los objetivos más relevantes de esta tesis es apreciar el valor de la literatura como herramienta para comprender identidades en construcción configuradas por diversos movimientos migratorios, resultantes del entrecruzamiento de los medios de comunicación masiva y emergentes de una posicionalidad transitoria. En referencia a la metodología se ha realizado un estudio exhaustivo de cuatro pilares teóricos: a) la posicionalidad de Eric Sheppard, b) la imaginación y su trascendencia en los movimientos migratorios de Arjun Appadurai, c) las fronteras imaginadas de Gustavo Fares y d) la memoria cultural de Azade Seyhan. En el análisis se prioriza los tres espacios geográficos que habita la protagonista: Nigeria, los Estados Unidos y Nigeria nuevamente. Los principales resultados que se arrojan son: i) A través de la posicionalidad que la protagonista adoptó en su tierra natal como construcción relacional dio inicio a la cimentación de su identidad. ii) En los EE. UU., Ifemelu moldeó aspectos fundamentales de su identidad a través de la posicionalidades que asumió como relación de poder y como construcción relacional en un nuevo espacio geográfico determinado por el racismo y la multiculturalidad. iii) A su regreso a Nigeria, Ifemelu manifestó nuevos rasgos de su identidad a través de la nueva posicionalidad que adoptó. Una de las probables aplicaciones de esta investigación es contribuir a la difusión de la producción literaria de Adichie.

**Palabras claves:** fronteras imaginadas, posicionalidad, imaginación, identidad.

## Bedeutung der erfundenen Grenzen bei der Identitätsbildung von Ifemelu, der Hauptfigur in Americanah von Chimamanda Adichie

### Abstract

Anhand dieser Forschungsarbeit möchten wir zeigen, dass Ifemelu – die Hauptfigur in Americanah von Chimamanda Ngozi Adichie – erfundene Grenzen auf zweierlei Weise widersetzt: durch die verschiedenen Haltungen – die sie sowohl in Nigeria als auch in den USA einnimmt und durch die hybride Lebensweise, auf der sie beide Orte bewohnt – ein Gefühl, das ihre Identitätsbildung kennzeichnet. Eines der wichtigsten Ziele dieser These ist es, den Wert der Literatur als Werkzeug zu schätzen, um die sich entwickelnden Identitäten zu verstehen, die durch verschiedenen Migrationsbewegungen geprägt und aus der Verflechtung der Massenmedien und neuen Medien mit einer vorübergehenden Stellung resultieren. Was die Methodologie angeht, wurde eine ausführliche Analyse vier theoretischer Säulen durchgeführt: a) die Positionalität von Eric Sheppard, b) die Vorstellungskraft und ihre Bedeutung bei den Migrationsbewegungen von Arjun Appadurai, c) die erfundenen Grenzen von Gustavo Fares und d) das kulturelle Gedächtnis von Azade Seyhan. Außerdem ist die Analyse in drei Teile gemäß drei geographischen Räumen geteilt: Nigeria, die Vereinigten Staaten und Nigeria nochmals. Man ist zu den folgenden Hauptergebnissen gekommen: i) durch die Positionalität, die die Hauptfigur in seiner Heimat als Beziehungskonstruktion einnimmt, wurde der Grundstein zu ihrer Identität gelegt, ii) In den USA hat Ifemelu grundsätzliche Aspekte ihrer Identität durch die von ihr eingenommenen Positionalitäten gebildet, die in der Form von Machtbeziehung und Beziehungskonstruktion in einem vom Rassismus und Multikulturalität gekennzeichneten geographischen Raum dargestellt sind, iii) nach ihrer Rückkehr zu Nigeria zeigte Ifemelu neue Identitätszügen durch die neue von ihr eingenommene Positionalität. Eine der zu erwartenden Anwendungen dieser Forschung besteht darin, zur Verbreitung von Adichies literarischem Werk beizutragen.

**Stichwörter:** erfundene Grenzen, Positionalität, Vorstellungskraft, Identität

## Signification de frontières imaginées dans l'identité d'Ifemelu, la protagoniste d'*Americanah* de Chimamanda Adichie

### Résumé

Dans ce travail de recherche, nous énonçons qu'Ifemelu, la protagoniste d'*Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie, défie des frontières imaginées par les différentes positionnalités qu'elle adopte tant au Nigeria qu'aux États-Unis et à travers l'hybridation dans laquelle elle habite ces deux espaces, sentiment qui caractérise la construction de son identité. L'un des objectifs les plus importants de cette thèse est d'apprécier la valeur de la littérature comme outil pour comprendre les identités en construction configurées par divers mouvements migratoires qui résultent de l'entrecroisement des médias de masse et qui émergent d'une positionnalité transitoire. Quant à la méthodologie, une étude approfondie de quatre piliers théoriques a été réalisée : a) la positionnalité d'Eric Sheppard, b) l'imagination et sa portée dans les mouvements migratoires d'Arjun Appadurai, c) les frontières imaginées de Gustavo Fares et d) la mémoire culturelle d'Azade Seyhan. L'analyse privilégie les trois espaces géographiques habités par la protagoniste : le Nigeria, les États-Unis et encore le Nigeria. Les principaux résultats obtenus sont les suivants : i) À travers la positionnalité que la protagoniste a adoptée dans sa terre natale comme construction relationnelle, elle a commencé la fondation de son identité. ii) Aux États-Unis, Ifemelu a façonné des aspects fondamentaux de son identité à travers les positionnalités qu'elle a assumées comme relation de pouvoir et comme construction relationnelle dans un nouvel espace géographique déterminé par le racisme et la multiculturalité. iii) À son retour au Nigeria, Ifemelu a montré de nouveaux traits de son identité à travers la nouvelle positionnalité qu'elle a adoptée. Une des applications probables de cette recherche est de contribuer à la diffusion de la production littéraire d'Adichie.

**Mots clés :** *frontières imaginées, positionnement, imagination, identité.*

## Meaning of imagined boundaries in the protagonist's identity of *Americanah*, Ifemelu, by Chimamanda Adichie

### Summary

In this dissertation, we hypothesize that Ifemelu, the protagonist of *Americanah*, by Chimamanda Ngozi Adichie, challenges imagined boundaries through the positionalities that she adopts in Nigeria and the U.S.A., and through the hybrid state in which she inhabits both places, a feature that characterizes the construction of her own identity. The theoretical framework of this thesis is based on the concepts of: a) positionality by Eric Sheppard, b) imagination and its relevance in massive migration flows in the current era of globalization, by Arjun Appadurai, c) imagined boundaries, by Gustavo Fares and, d) cultural memory, by Azade Seyhan. The analysis has been divided into three parts, considering three geographic locations: Nigeria, the United States and Nigeria again. The most significant findings are: i) The protagonist started to forge her identity through the positionality that she adopted at her homeland. ii) In the United States, Ifemelu developed new aspects of her identity through the positionality that she adopted as a relational construct and power relations in the new geographic space, characterized by racism and in a multicultural context. iii) When Ifemelu returned to Nigeria, she revealed new features of her identity through the new positionality that she adopted. One of the main applications of this thesis is to foster the dissemination of Chimamanda Ngozi Adichie's literary work, mainly in academic and educational contexts.

**Key words:** *positionality, imagined boundaries, migration flows*

## Significazione di frontiere immaginate nell'identità di Ifemelu, la protagonista di *Americanah* di Chimamanda Adichie

### Riassunto

In questo lavoro di ricerca si punta a dimostrare che Ifemelu, la protagonista di *Americanah* di Chimamanda Ngozi Adichie, sfida le frontiere immaginate tramite le diverse posizionalità, che adotta sia in Nigeria sia negli Stati Uniti, e l'ibridazione nella quale abita questi due spazi, sentimento che caratterizza la costruzione della sua identità. Uno degli obiettivi più rilevanti di questa tesi è valorizzare la letteratura come strumento per comprendere le identità in costruzione configurate da diversi movimenti migratori, risultanti dalla confluenza dei mezzi di comunicazione di massa ed emergenti da una posizionalità transitoria. Per quanto riguarda la metodologia, è stato realizzato uno studio esaustivo di quattro concetti teorici principali: a) la posizionalità di Eric Sheppard, b) l'immaginazione e la sua trascendenza nei movimenti migratori di Arjun Appadurai, c) le frontiere immaginate di Gustavo Fares e d) la memoria culturale di Azade Seyhan. Inoltre, l'analisi è stata divisa in tre parti, tenendo in considerazione tre spazi geografici: la Nigeria, gli Stati Uniti e ancora la Nigeria. I principali risultati ottenuti sono: i) Attraverso la posizionalità, che la protagonista adotta nella sua terra natale come costruzione relazionale, si dà inizio alla stabilizzazione della sua identità. ii) Negli Stati Uniti Ifemelu plasma aspetti fondamentali della sua identità per mezzo della posizionalità che assume come relazione di potere e come costruzione relazionale in un nuovo spazio geografico determinato dal razzismo e dalla multiculturalità. iii) Al suo ritorno in Nigeria, Ifemelu manifesta nuovi tratti della sua identità mediante la nuova posizionalità che adotta. Una delle probabili applicazioni di questa ricerca è contribuire alla diffusione della produzione letteraria di Adichie.

**Parole chiave:** *frontiere immaginate, posizionalità, immaginazione, identità.*

## Significação das fronteiras imaginadas na identidade de Ifemelu, a protagonista de *Americanah* de Chimamanda Adichie

### Resumo

Neste trabalho de pesquisa, postulamos que Ifemelu a protagonista de *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie, desafia fronteiras imaginadas através da diferente posicionalidade que adota tanto na Nigéria como nos Estados Unidos e através da hibridez em que ela habita estes dois espaços, sentimento que caracteriza a construção de sua identidade. Um dos objetivos mais relevantes desta tese é apreciar o valor da literatura como ferramenta para compreender identidades em construção configuradas por diversos movimentos migratórios, resultantes do cruzamento dos meios de comunicação de massa e emergentes de uma posicionalidade transitória. Em referência à metodologia, foi realizado um estudo exaustivo de quatro pilares teóricos: a) a posicionalidade de Eric Sheppard, b) a imaginação e sua transcendência nos movimentos migratórios de Arjun Appadurai, c) as fronteiras imaginadas de Gustavo Fares e d) a memória cultural de Azade Seyhan. A análise foi dividida em três partes de acordo com três espaços geográficos: Nigéria, Estados Unidos e Nigéria novamente. Os principais resultados que emergem são: i) Através da posicionalidade que a protagonista adotou em sua terra natal como construção relacional iniciou as bases de sua identidade. ii) Nos Estados Unidos, Ifemelu moldou aspectos fundamentais de sua identidade através das posicionalidades que assumiu como relação de poder e como construção relacional em um novo espaço geográfico determinado pelo racismo e pela multiculturalidade. iii) Ao retornar à Nigéria, Ifemelu manifestou novos traços de sua identidade através da nova posicionalidade que adotou. Uma das prováveis aplicações desta pesquisa é contribuir para a divulgação da produção literária de Adichie.

**Palavras-chave:** *fronteiras imaginadas, posicionalidade, imaginação, identidade*

# Introducción

Son innumerables los motivos que definen a Chimamanda Ngozi Adichie como una escritora de gran relevancia en el mundo de las literaturas anglófonas contemporáneas. La naturaleza de los temas en su obra literaria hace que se la considere una escritora de carácter universal, ya que estos incluyen, entre otros, la complejidad de la experiencia humana, la reivindicación de los derechos de la mujer, las luchas internas en búsqueda de la propia identidad en un mundo globalizado y temas de índole político y social como el racismo y las nuevas condiciones de la inmigración africana (y por extensión otros tipos de inmigración) en el mundo de hoy. Asimismo, su gran popularidad se ve reflejada en la venta de sus libros: se han vendido en el mundo más de un millón de copias de sus obras, y han sido traducidas a más de treinta idiomas. Su primera y ampliamente conocida charla TED, “The Danger of a Single Story” (2009), ha sido una de las más vistas hasta el momento y considerada un componente esencial en los planes de estudio en escuelas primarias y secundarias en diversos países. La controvertida charla TED “We Should all Be Feminists” (2012), que posteriormente fue adaptada en forma de ensayo, es considerada como el Manifiesto Feminista del siglo XXI y cuenta con más de dos millones de reproducciones en el sitio web YouTube. Fuertemente enraizada en sus orígenes africanos y conocida como la nueva cara de la literatura nigeriana, Chimamanda Ngozi Adichie es considerada la discípula favorita del conocido escritor nigeriano Chinua Achebe. *Americanah* es una novela fascinante en dos aspectos fundamentales. En primer lugar, Adichie explora y examina cuidadosamente la lamentable realidad de los procesos migratorios en el siglo XXI, focalizándose en la capacidad de adaptación de los extranjeros y en la importancia de la imaginación como elemento primordial en la planificación de sus vidas en el exterior. En segundo lugar, en diversas entrevistas, la escritora analiza la novela y explica su propósito.

When people think of African immigrants, they immediately think of poverty. I wanted to write about the type of immigration I am familiar with, an immigration of people who are not starving, who are middle class, who choose to leave because they want more choices (Kamal, 2014)<sup>1</sup>.

Chimamanda Ngozi Adichie es una magnífica creadora de personajes; en este caso, su gran creación es Ifemelu, un personaje que lucha tenazmente por comprender cuál es su lugar en el mundo. La sensación de alienación está presente en los tres espacios

---

<sup>1</sup> “Cuando la gente piensa en los inmigrantes africanos, inmediatamente piensa en la pobreza. Quería escribir acerca de un tipo de inmigración con la cual estoy familiarizada, una inmigración de gente que no se muere de hambre, que son de clase media, que eligen irse para tener mayores oportunidades.”

geográficos donde transcurre su vida. Nigeria, territorio colonizado por los británicos, es el lugar donde la protagonista nace y donde transcurre su niñez y parte de su juventud. Más tarde, se muda a los Estados Unidos donde vive más de una década. Su alegría, sarcasmo y cierta despreocupación le permiten enfrentar las dificultades de un mundo nuevo, aunque también colmado de nuevas posibilidades. Finalmente, regresa a la ciudad de Lagos en Nigeria, donde también se siente condicionada por diversos factores.

### Posicionalidad de Ifemelu como relación de poder en una sociedad multirracial

Si se observa el proceso de búsqueda y construcción de identidad de Ifemelu se enuncia que la protagonista de *Americanah* desafía fronteras imaginadas mediante la diferente posicionalidad que adopta en los diversos espacios geográficos que habita: Nigeria, EE.UU. y Nigeria nuevamente. En este artículo se indaga la posicionalidad de Ifemelu como relación de poder en el desarrollo de estrategias de resistencia en un nuevo espacio geográfico, no solo en la influencia de una nueva cultura caracterizada por una sociedad multirracial, sino también en la finalización de su relación amorosa con su novio nigeriano, Obinze. Los estudios de posicionalidad del geógrafo Eric Sheppard; la imaginación y su trascendencia en los movimientos migratorios de Arjun Appadurai, y las fronteras imaginadas de Gustavo Fares constituyen el marco teórico de esta investigación. Estos conceptos otorgan una visión diferente y contemporánea, esencial para explorar más adecuadamente los desafíos que Ifemelu, como inmigrante nigeriana, afronta en su viaje a los Estados Unidos en una época caracterizada por la globalización.

Sheppard propone el concepto de posicionalidad para describir cómo distintas entidades se posicionan en el espacio/tiempo con respecto unas de otras (Sheppard, 2002, p. 318). Plantea, además, que la posicionalidad de dos lugares debe medirse no solo por la distancia física que los separa, sino también por la intensidad y la naturaleza de sus interconexiones. Adopta esta noción de teorías feministas<sup>2</sup> que enfatizan una variedad de posiciones desde las cuales los sujetos conocen el mundo. Este estudio se enfoca particularmente en caracterizar la posicionalidad: i) como una construcción relacional; es decir, la condición de posibilidad de un agente depende de su posición respecto a los otros, algo similar a lo que ocurre en la teoría de redes (*network theory*); ii) como relación de poder, en cuanto ciertas posiciones pueden tener mayor influencia que otras y en tanto que la naturaleza localizada de todo conocimiento desafía afirmaciones de objetividad y iii) como dinámica, en la reproducción de configuraciones previas, a la vez que la posicionalidad deviene sujeto y agente de cambio, precisamente porque cada repetición, cada recreación, es imperfecta. Dado que la idea de posicionalidad permite un estudio más profundo de identidades caracterizadas por un continuo estado de construcción, negociación y autodescubrimiento, es interesante observar cómo Ifemelu profundiza su posicionalidad en los EE.UU. En este sentido, se aborda la posicionalidad de la protagonista como relación de poder y en el desarrollo de estrategias y cambios frente a los procesos de globalización.

Ahondar en los conceptos de imaginación y su trascendencia en los movimientos migratorios, como así también en la teoría basada en las cinco dimensiones de los flujos culturales globales, supone profundizar en las ideas de Arjun Appadurai (1949 - ). En su libro *Modernity at Large* (1996), Appadurai se focaliza particularmente en: i) la teoría de la ruptura que adoptan los medios de comunicación y los movimientos migratorios, así como sus interrelaciones, ii) los efectos de los medios de comunicación y los movimientos migratorios en el trabajo de la imaginación, concebida como una fuerza social en el mundo contemporáneo

2 En la teoría feminista, la posicionalidad de los investigadores se acentúa no solo para desafiar la proposición de que existe un solo conocimiento objetivo, sino también para concienciar a los investigadores sobre cómo el análisis es construido por la situacionalidad / por el carácter situado [*situatedness*] de los investigadores y los docentes en términos de género, raza, clase, sexualidad y otras clasificaciones de diferencia social (Nagar & Geiger, 2000, p. 2 en Sheppard, 2002).

y un elemento constitutivo principal de la subjetividad moderna y iii) los flujos culturales globales tales como ethnoscares, technoscares, mediascares, financescares e ideoscares. Estos flujos culturales globales son constructos resultantes de una sola perspectiva y determinados por la situación histórica, lingüística y política de diferentes tipos de actores involucrados: naciones-estados, multinacionales, comunidades diaspóricas, movimientos y grupos subnacionales u otros como villas, barrios, y familias. Los 'scapes' son mecanismos básicos de nuestro mundo imaginado y formulan, de manera tentativa, las condiciones y desfases bajo los cuales se dan los flujos globales actuales. Estos conceptos teóricos iluminan el análisis del proceso de construcción identitaria de Ifemelu en su experiencia como inmigrante nigeriana en los Estados Unidos.

En el artículo "Los Estudios Fronterizos y sus descontentos: un manifiesto Posicional" (2010), Fares analiza los estudios fronterizos tal como se practican en la academia estadounidense y define fronteras imaginadas como:

"Ideas manifestadas en hechos físicos, en el terreno, y en sus encarnaciones (patrulleros, cuerpos armados, guardias fronterizos, guardacostas, funcionarios de inmigración, paredes, perros, tráfico, leyes escritas y obedecidas, o no, cruces ilegales, etc.) que de alguna manera "territorializan" nuestro pensamiento y proveen parámetros dentro de los que nos movemos y vivimos" (p. 84).

Es interesante observar cómo Ifemelu desafía no solo fronteras geográficas cuando se traslada a los Estados Unidos, sino que también logra traspasar fronteras imaginadas que le posibilitan cimentar su identidad en una sociedad multirracial como los EE.UU.

Este artículo refleja la posicionalidad de la protagonista como relación de poder, "in the sense that some positions tend to be more influential than others" (Sheppard, 2002, p. 318)<sup>3</sup>. La cultura dominante, en este caso, la estadounidense, supone una posicionalidad de supremacía y empoderamiento, dado que se encuentra en el centro de, o en control de, otros agentes que se posicionan en estado de dependencia y sumisión. Por ejemplo, la protagonista se sitúa en una posición marginal, la cual supone el desarrollo de estrategias de resistencia en una sociedad multirracial tales como la consecuente finalización de su noviazgo con Obinze.

Estas estrategias contribuyen notablemente a la formación de una nueva identidad de la protagonista en el proceso de asimilación cultural, y es evidente que, durante los primeros años en los Estados Unidos, Ifemelu padece con más intensidad las vicisitudes de ser inmigrante. Diversas circunstancias reflejan su nueva posicionalidad, determinada por relaciones desiguales de poder en las cuales algunas posiciones son más influyentes que otras. Se hará referencia a aquellos aspectos que se consideran más relevantes y se profundizará la posicionalidad periférica de la protagonista en relación con: i) el acento foráneo, ii) el nuevo documento de identidad en los EE. UU., iii) el sistema educativo de los Estados Unidos, iv) la participación en asociaciones de estudiantes africanos universitarios, v) el encuentro con el entrenador de tenis como determinante en la finalización de su noviazgo con Obinze y vi) la relación de trabajo con una familia estadounidense de clase alta de origen anglosajón.

Las expectativas que tiene Ifemelu acerca del nuevo espacio geográfico desaparecen tan pronto como entra en contacto con un contexto que le es ajeno y distante. En Nigeria, la protagonista se vio expuesta a una cantidad de imágenes caracterizadas por "a rich, ever-changing store of possible lives" (Appadurai, 1996, p. 53)<sup>4</sup> que ahora colisionan con una realidad que discrepa enormemente de su imaginario. Esto se hace evidente cuando Ifemelu llega a la casa que su tía Uju alquila en Brooklyn, uno de los distritos de Nueva York con mayor población afroamericana, donde observa que "The street below was poorly lit, bordered

<sup>3</sup> "en el sentido que ciertas posicionalidades son más influyentes que otras".

<sup>4</sup> "un rico y siempre cambiante recinto de vidas posibles".

De aquí en adelante, todas las referencias a la novela *Americanah* de Chimamanda Ngozi Adichie corresponden a la edición publicada en 2013 por Alfred A. Knopf, división de Random House, Inc., NY. Se indicará solamente el número de página.

not by leafy trees but by closely parked cars, nothing like the pretty street on *The Cosby Show*” (Adichie, 2013, p. 107)<sup>5</sup>. Como inmigrante, Ifemelu experimenta la necesidad de desarrollar estrategias que le permitan asimilar mejor la nueva cultura, por ejemplo, adoptar estilos de vida dispares, formas de comportamiento diversas y sistemas de valores diferentes en una sociedad caracterizada por la supremacía blanca.

### a) Su acento foráneo

La protagonista maneja el inglés perfectamente porque es el idioma oficial de Nigeria y lo aprendió cuando comenzó la escuela. Sin embargo, el igbo<sup>6</sup> es su lengua materna, lo que marca su esencialización y le da sentido de morada y confianza, además de definir su origen. Cuando la protagonista se traslada a los EE. UU. y tiene que comunicarse en inglés, el igbo adquiere una nueva dimensión y en varias circunstancias cambia automáticamente de registro, como una forma de demostrar que su lengua materna nace de su entraña más íntima. A través del idioma se manifiesta la discriminación y estigmatización entre nativos y hablantes no nativos de inglés, especialmente en los Estados Unidos. Ifemelu, al igual que muchos inmigrantes nigerianos es víctima de la alteridad, “even if English is [Ifemelu’s] first language” (Seiringer-Gaubinger, 2015, p. 42)<sup>7</sup>. Diversas circunstancias a lo largo de su estadía en los EE. UU. reflejan el empoderamiento de la cultura dominante con respecto a la lengua oficial de este país y la posición marginal que adopta la protagonista. En el primer encuentro con su tía Uju en los Estados Unidos, Ifemelu se da cuenta de que la relación entre ambas cambió: “It was as if, between them, an old intimacy had quite suddenly lapsed” (108)<sup>8</sup>. Uju se muestra distante y tiene ideas diferentes; por ejemplo, ahora opina que el igbo es “a defect on someone’s record” (Seiringer-Gaubinger, 2015, p. 50)<sup>9</sup>. Esto se evidencia cuando en el camino desde el aeropuerto hasta el departamento que su tía alquila en Brooklyn, Uju recibe una llamada telefónica a su celular y pronuncia su nombre en forma diferente. Ifemelu, asombrada, le pregunta si es así como ahora dice su nombre, y su tía le explica que esa es la manera en que los estadounidenses lo pronuncian comúnmente. Sorprendida y con cierta ironía, Ifemelu le contesta que ese no es su nombre. Incluso hace un cambio de registro y le refuta en igbo: “I didn’t know it would be so hot here” (105)<sup>10</sup>. Sin duda, esta actitud implica una forma de resistirse a la realidad y de recordarle a su tía que no se puede fingir el verdadero origen. Esta conducta conlleva un aspecto relevante en la construcción identitaria de Ifemelu, ya que la protagonista alza su voz para defender su identidad nacional.

Dos acontecimientos relacionados con el idioma denotan que, para Uju, su hijo Dike, e Ifemelu, tratar de imitar el acento y usar las expresiones y términos del inglés estadounidense aceleran el proceso de asimilación, pero a su vez suponen la fragmentación de la identidad. Es interesante resaltar la reacción de la protagonista cuando su tía intenta hablar con un acento que no le es propio. A poco tiempo de haber llegado a los EE. UU., Ifemelu la acompaña a hacer compras a la verdulería. Uju reprende a su hijo Dike:

“Dike, put it back,” Auntie Uju said, with the nasal, sliding accent she put on when she spoke to white Americans, in the presence of white Americans, in the hearing of white Americans. Pooh-reet-back. And with the accent emerged a new persona, apologetic and self-abasing (p. 110)<sup>11</sup>.

Sin salir de su asombro, Ifemelu no logra comprender por qué su tía intenta imitar un acento estadounidense convincente, casi perfecto, y así busca ocultar su condición de inmigrante. Frente a esta imagen de una mujer que procura sobrevivir “in a

5 “La calle de abajo estaba poco iluminada, cercada no solo por árboles frondosos sino también por autos estacionados uno muy cerca del otro, muy diferente a la hermosa calle del *Show de Cosby*”.

6 Lengua de la rama Benue-Congo de la familia lingüística nigerio-congoleñas (Enciclopedia Británica Online).

7 “Aun cuando el inglés sea su propia lengua”.

8 “Era como si, entre ellas, una vieja amistad hubiese finalizado repentinamente”.

9 “un defecto en el registro de una persona”

10 “No sabía que haría tanto calor aquí”.

11 “Dike, ponlo detrás,” dijo Auntie Uju, con un sonido nasal y acento arrastrado que usaba cuando hablaba con estadounidenses blancos, en la presencia de estadounidenses blancos, frente a una audiencia de estadounidenses blancos. Poonlo de.trás. Y con este acento surgía una nueva persona, apologetica y sin dignidad propia’.

deterritorialized world” (Appadurai, 1996, p. 61)<sup>12</sup>, Ifemelu adopta una actitud pasiva y elige el silencio, ya que sabe que su tía es víctima de una identidad diaspórica. “Aunty Uju had deliberately left behind something of herself, something essential, in a distant and forgotten place” (120)<sup>13</sup>. Esta alteración de la personalidad se encuentra muy claramente descrita por Appadurai (1996):

For those of us who have moved into the “national fantasy” (Berlant 1991) of America from the former colonies, there is thus the seductiveness of a plural belonging, of becoming American while staying somehow diasporic, of an expansive attachment to an unbounded fantasy space. But while we can make our identities, we cannot do exactly as we please (p. 170)<sup>14</sup>.

En otra ocasión, Dike se está lavando los dientes en el baño y pide ayuda. Ifemelu le pregunta en igbo: “I mechago?” [¿terminaste?] (110), e inmediatamente Uju, enojada y con tono autoritario, le objeta su actitud y le exige que no le hable a su hijo en igbo, dado que los dos idiomas lo pueden confundir. En forma contestataria Ifemelu le manifiesta que ambas han crecido siendo bilingües. Sin embargo, Uju reconoce que su vida cambió desde que vive en los Estados Unidos. Luego de conversar acerca de sus problemas, Ifemelu comprende la situación. Uju rindió mal su último examen y dado el esfuerzo que significa estudiar y trabajar al mismo tiempo y los años transcurridos en los EE. UU., se siente devastada. “America had subdued her” (111)<sup>15</sup>.

La fuerte crisis identitaria que atraviesa la protagonista en relación con el idioma se hace visible en dos momentos diferentes. Estos dos acontecimientos marcan un cambio en la posicionalidad de la protagonista en relación con el idioma en su estadía en Filadelfia. Esta ciudad histórica, en la cual el 4 de julio de 1776 se declara la independencia del país y en 1781 se redacta la Constitución Nacional, es atractiva a los ojos de Ifemelu y diferente de Brooklyn. “Philadelphia was the smell of the summer sun, [...] she would come to love Philadelphia [...] a city that might be kind to you” (124)<sup>16</sup>. A unos días de haber llegado a esta ciudad, la protagonista se registra como alumna de primer año en la facultad. Cuando Ifemelu llega a la oficina de admisión, le pregunta a Cristina Tomas, la secretaria de origen anglosajón, si ese es el lugar correcto. En el momento en que Cristina la escucha hablar, se da cuenta que Ifemelu es estudiante extranjera. La protagonista piensa que esta señora tiene algún defecto o impedimento en el habla, ya que modula muy lentamente y frunce sus labios al pronunciar. En ese mismo instante, Ifemelu se da cuenta de que Cristina habla así porque reconoció su acento extranjero. Frente a semejante humillación, Ifemelu le manifiesta que habla inglés; sin embargo, Cristina le replica que no sabe cuán bien. De inmediato, la protagonista se desmorona. “She shrank like a dried leaf” (134)<sup>17</sup>, ya que el inglés, idioma que aprendió a hablar de pequeña y estudió en la escuela, es también parte de su identidad. A pesar de las desavenencias que supone adoptar una posicionalidad periférica, Ifemelu desarrolla estrategias de resistencia que implican conocer los parámetros de la cultura estadounidense, además de sobrevivir en un medio adverso. A partir de este momento, Ifemelu decide imitar el acento estadounidense, aprender frases y palabras del inglés estadounidense y así disimular perfectamente su inglés nigeriano. La protagonista reconoce que es un enorme desafío cambiar la posicionalidad periférica por otra que ejerza control sobre la cultura dominante.

Después de vivir en los Estados Unidos durante tres años y trabajar como niñera para una familia estadounidense de clase alta y de origen anglosajón, Ifemelu se enfrenta con una nueva crisis identitaria. A pesar de que logra adquirir el nuevo acento estadounidense, debe afrontar nuevos desafíos.

12 “en un mundo desterritorializado”

13 “La tía Uju había dejado atrás algo de ella misma, algo esencial, en un lugar distante y olvidado”.

14 “Para todos nosotros quienes nos hemos mudado a la “fantasía nacional” (Berlant 1991) de EE. UU. desde las ex colonias, existe la seducción de una pertenencia plural, de llegar a ser estadounidense mientras permanecemos de alguna manera diaspóricos, apegados a un espacio fantástico. Pero mientras construimos nuestras identidades, no podemos hacer exactamente lo que nos plazca”.

15 “EE.UU. la había sucumbido”.

16 “Philadelphia representaba el olor del sol de verano, [...] llegaría a amar Philadelphia [...] una ciudad que podría ser cordial contigo”.

17 “Se encogió como una hoja seca”.

It was convincing, the accent. She had perfected, from careful watching of friends and newscasters, the blurring of the t, the creamy roll of the r, the sentences starting with “so,” and the sliding response of “oh really,” but the accent creaked with consciousness, it was an act of will. It took an effort, the twisting of lip, the curling of tongue (p. 175)<sup>18</sup>.

Con el correr de los años, Ifemelu consigue comprar el primer departamento en los Estados Unidos y su situación económica mejora tanto como su nuevo acento estadounidense. Tan perfecto es su dejo, que cualquier persona que la escucha diría que la protagonista es ciudadana estadounidense blanca y cuenta con una excelente educación. En cierta ocasión, Ifemelu recibe una llamada de un asesor telefónico, quien luego de ofrecerle excelentes tarifas de llamadas internacionales, le pregunta cuál es su nombre. Ifemelu se lo dice y el joven cree que es de origen francés. En el mismo instante en que Ifemelu le manifiesta que es nigeriana y que hace tres años que vive en los Estados Unidos, el joven, asombrado, le contesta que suena como si fuera nativa de los EE. UU. Ifemelu se siente avergonzada y una vez más experimenta la fragmentación de su identidad. “She had won [...] pallid-faced Cristina Tomas under whose gaze she had shrunk like a small, defeated animal, would speak to her normally now. She had won, indeed, but her triumph was full of air” (177)<sup>19</sup>. La posicionalidad periférica adoptada por Ifemelu en relación con el idioma a su llegada a los Estados Unidos cambió radicalmente a través de las estrategias de resistencia que desarrolló. La protagonista es una mujer empoderada en una sociedad dominante y hegemónica que constantemente ejerce una opresión invisible, aunque tangible, sobre desplazados e inmigrantes. Sin embargo, después de la llamada del representante comercial la protagonista rehúsa fingir el acento estadounidense y comienza a hablar el británico que aprendió en la escuela luego de escuchar las grabaciones de la BBC. Después de vivir en los Estados Unidos durante un largo periodo, Ifemelu siente por primera vez que esta es verdaderamente ella (177) ya que ha logrado recomponer su identidad nigeriana.

## b) Su nuevo documento de identidad en los EE. UU.

El nombre y apellido de una persona es aquella primera señal de identidad que le da entidad propia. Dicho de otro modo, es lo que la caracteriza y diferencia de los demás. Asimismo, el nombre africano Ifemelu, como así también el *igbo* son los rasgos más relevantes de la identidad de la protagonista. Diversas circunstancias vinculadas con la nueva documentación que Ifemelu obtiene con la ayuda de su tía Uju, la cual se ve obligada a utilizar para transitar el nuevo espacio geográfico, posicionan a la protagonista en un estado de sometimiento y alienación y supone su factible despersonalización. Ifemelu se ve forzada a usar el nombre de otra persona que tiene seguro social para conseguir trabajo. Su nuevo nombre es Ngozi Okonkwo, y lo utilizará para obtener un trabajo registrado. Este nombre, además, aparecerá en su tarjeta de seguro social y licencia de conducir. En apariencia física, Ngozi es definitivamente muy diferente a la protagonista y, cuando Ifemelu ve la foto, se sorprende y asevera que no se asemeja a ella en absoluto. Uju la calma: “All of us look alike to white people” (121)<sup>20</sup>, y a su vez le aconseja recordar el nuevo nombre, de lo contrario podría ser deportada. El cambio de identidad profundiza una posicionalidad avasallada por el poder de un estado que solo reconoce y visualiza al ciudadano estadounidense. Ifemelu sufre diversas experiencias traumáticas en diferentes entrevistas de trabajo, ya que olvida que ahora se llama Ngozi Okonkwo. Inconscientemente, tarda demasiado en contestar, o responde “Ifemelu” cuando le preguntan su nombre. Esta situación la angustia sobremanera, dado que necesita trabajar, y cuando le cuenta lo ocurrido a su amiga Ginika, ella le manifiesta: “You could have just said Ngozi is your tribal name and Ifemelu is your jungle name and throw in one more as your spiritual name. They’ll believe all kinds of shit about Africa” (131)<sup>21</sup>. La protagonista siente que las fronteras imaginadas, en este caso, manifestadas en un documento de identidad, “han ‘territorializado’ su pensamiento, y le proveen nuevos parámetros para moverse y vivir” (Fares, 2010, p. 84) en el nuevo espacio geográfico que habita. Este documento

18 “Era convincente, el acento. Lo había perfeccionado, de observar cuidadosamente a sus amigos y periodistas, la falta de sonoridad de la t, el meloso registro de la r, las oraciones que comienzan con “entonces,” y la escurridiza respuesta de “oh de verdad,” pero el acento crujía con conciencia, era un acto de voluntad. Significaba un esfuerzo, la torcedura del labio, la curvatura la lengua”.

19 “Había ganado [...] la cara pálida de Cristina Tomas bajo cuya mirada se había encogido como un pequeño animal derrotado, ahora le hablaría en forma común. Le había ganado, de hecho, pero su triunfo estaba llena de arrogancia”.

20 “Todos nosotros somos iguales para los blancos”.

21 “Podrías haber dicho que Ngozi es tu nombre tribal e Ifemelu es tu nombre de jungla y decir uno más como tu nombre espiritual. Te creerán todo tipo de estupidez acerca de África”.

le permite desplazarse sin inconveniente por los Estados Unidos; sin embargo, se ve obligada a identificarse con alguien que existe solo a los ojos de un estado que logra mantener exitosamente “the image of a national order that is simultaneously civil, plural and prosperous” (Appadurai, 1996, p. 169)<sup>22</sup>. Cuando Ifemelu recibe la carta con la aprobación de la tarjeta de crédito y su nombre escrito correctamente, por primera vez siente cierto reconocimiento y satisfacción. Irónicamente, no es más que una tarjeta de plástico con información del usuario que solo sirve si la persona tiene dinero en la cuenta bancaria, algo que Ifemelu anhela, pero no tiene.

### c) El controvertido sistema educativo de los EE. UU.

Otro elemento significativamente relevante, y una de las razones por las cuales Ifemelu viaja a los Estados Unidos, es la educación. Asistir a la universidad es el disparador y el elemento transformador que moldea la nueva identidad de la protagonista. Esta es la oportunidad para demostrar su capacidad intelectual y una forma de concretar su sueño americano, aunque Ifemelu se decepciona cuando se enfrenta con una realidad muy diferente a la que imaginó. Los mediascapes (Appadurai, 1996) influyeron notablemente en la percepción distorsionada que Ifemelu tiene del nuevo espacio geográfico que habita y también contribuyeron a su crisis identitaria:

the lines between the realistic and the fictional landscapes they [immigrants] see are blurred, so that the farther away these audiences are from the direct experiences of metropolitan life, the more likely they are to construct imagined worlds that are chimerical, aesthetic, even fantastic objects (p. 35)<sup>23</sup>.

Ifemelu considera que existen diversos elementos que desacreditan la calidad de los diferentes niveles del sistema educativo estadounidense. Por ejemplo, para ella, en la universidad los exámenes son muy fáciles, casi todos los trabajos se envían al profesor por correo electrónico, la participación en clase se promedia con el examen final, aunque lo que se argumente no tenga ningún sustento, y las películas son tema de debate en clase y se las considera tan relevantes como los libros. La educación y el dinero están íntimamente relacionados. En más de una ocasión, la protagonista recibe cartas de aviso de deuda cuando se retrasa en el pago de cuotas de la universidad, lo cual la tiene en vilo y la posiciona en un lugar marginal. La beca estudiantil no le alcanza para costear sus gastos y siente temor ante las posibles consecuencias.

Al igual que con el idioma, Ifemelu utiliza estrategias de resistencia relacionadas con la educación que le permiten alejarse de su posicionalidad periférica y le sirven para lograr una mejor adaptación al medio. Este cambio de posicionalidad la favorece, y en cierto modo contribuye a mejorar su autoestima. “She hungered to understand everything about America” (136)<sup>24</sup>. La lectura pasa a ser su compañera. Transcurre largas horas en la biblioteca y lee algunos autores sugeridos por Obinze, y otros que le permiten adentrarse en el mundo de la mitología estadounidense. Esta nueva Ifemelu es más combativa, tenaz, enérgica y tiene una actitud desafiante durante las clases. Aprender acerca de la cultura estadounidense le permite hacer oír su voz. Además, se siente conmovida porque puede disentir con sus profesores, “and get, in return, not a scolding about being disrespectful but an encouraging nod” (137)<sup>25</sup>.

En cierta ocasión, la profesora Moore propone a su clase analizar la representación histórica en la película *Roots*. En ese instante, uno de los estudiantes cuestiona por qué la palabra *nigger* es tabú. La profesora argumenta que el objetivo de ver la película es analizar cómo se representa la historia en la cultura popular y el uso de esta palabra como parte de la cultura estadounidense. Se abre un debate interesante y, una vez más, Ifemelu no se queda callada, sino que alza su voz y defiende su postura, basada en

22 “La imagen de un orden nacional que es simultáneamente civil, plural y próspero”.

23 “Los inmigrantes ven las líneas entre los paisajes reales y ficcionales borrosas, entonces mientras más lejos se encuentren estas audiencias de las experiencias directas de la vida metropolitana, más están expuestas a construir mundos imaginarios que son quiméricos, estéticos, objetos fantásticos”.

24 “Tenía un gran deseo de comprender todo sobre EE.UU.”.

25 “, y recibir, a cambio, no un reto por ser irrespetuoso sino un guiño alentador”

ideas del libro *Light in August* de Faulkner, que ha leído recientemente. La protagonista aduce que la palabra *nigger* no siempre es hiriente, sino que depende de la intención con que se diga y también de quién la utilice. Su argumento es provocativo y se oyen diferentes opiniones, a favor y en contra. Observamos que Ifemelu tiene una actitud desafiante y adopta una posicionalidad privilegiada, determinada no solo por el fortalecimiento de su autoestima, sino también por su conocimiento de la cultura estadounidense.

#### d) Su participación en asociaciones de estudiantes africanos universitarios

A medida que transcurre el tiempo, Ifemelu se adapta mejor al medio y comienza a participar activamente en diversos grupos sociales, uno de los cuales es la agrupación *African Student Association (ASA)*. Este ámbito le permite socializar con jóvenes de diferentes países de África, con quienes comparte la misma frustración y sensación de alienación de la cultura dominante. Los inmigrantes africanos se reúnen en los EE. UU. para redefinir su identidad (Nwanyanwu, 2017) y a través de charlas con sus coterráneos, Ifemelu descubre la diferencia entre *African Americans* y *American-Africans* o *non-American Blacks*, tales los términos que utiliza la autora en la voz de la protagonista. El término servirá de disparador para que Ifemelu cree un conocido blog: “*Raceteenth or Various Observations About American Blacks (Those Formerly Known as Negroes) by a Non-American Black*” en los Estados Unidos. *African Americans* hace referencia a aquellos descendientes de esclavos africanos que fueron apropiados y transportados a los EE. UU. entre los siglos XV y XIX. En cambio, *American-Africans* supone una generación más reciente de estudiantes de diferentes países de África con un buen nivel académico, como Ifemelu, que se trasladan a los Estados Unidos en búsqueda de mejores oportunidades. Este último término designa también a los protagonistas de las llamadas “*new African Diasporas*” (Okpehwo y Nzegwu, 2009, p. 9)<sup>26</sup>. En este sentido, para estas nuevas generaciones de inmigrantes, los Estados Unidos representa un ideal. Ifemelu se entera a través de su nueva amiga africana Wambui que los afroamericanos son miembros de la agrupación *Black Student Union (BST)*, la cual no comparte las mismas ideas de la *African Student Association (ASA)*. A veces, es incluso más fácil entablar una relación de amistad con otros inmigrantes, que conocen mejor las dificultades que implica obtener la visa estadounidense, que con estadounidenses, ya sean blancos o negros.

Ifemelu es parte de esta nueva agrupación, en la cual toma fuerza el concepto de imaginación como hecho colectivo, práctica social y combustible para la acción en la era de la globalización (Appadurai, 1996, p. 31). Entre los miembros del grupo se generan e intensifican lazos de hermandad y solidaridad que permiten una mayor integración al nuevo espacio. Por ejemplo, cuando Ifemelu está sin trabajo, todos los miembros del grupo colaboran para conseguirle una ocupación. Además, le recomiendan que elimine datos de su *curriculum vitae*, como, por ejemplo, sus tres años de estudio en la universidad en Nigeria, dado que son irrelevantes a la hora de solicitar un empleo no calificado: “*American employers did not like lower-level employees to be too educated*” (140)<sup>27</sup>. Asimismo, el sentido de unidad y pertenencia es evidente en este tipo de agrupaciones. A modo de ilustración, cuando un miembro ingresa al grupo, se le da la bienvenida y consejos útiles: se le indica, por ejemplo, cuáles son los mejores lugares para hacer compras o se le sugiere aprender los comportamientos sociales y actitudinales de los estadounidenses, ya que estos permiten una mejor integración y asimilación cultural. Del mismo modo, se les enseña cómo adquirir más rápidamente el acento estadounidense, cómo intentar hacerse amigos de afroamericanos y conservar la amistad con los que se sienten verdaderamente africanos, debido a que esto ayuda a mantener una visión más ajustada de la realidad. En reiteradas ocasiones, los miembros de esta agrupación se burlan de África como una manera de protegerse del medio hostil: “*because it was mockery born of longing, and of the heartbroken desire to see a place made whole again*” (140)<sup>28</sup>. Esta forma de colaboración trasciende las fronteras nacionales y da lugar a la formación de comunidades diaspóricas que se enfrentan con la realidad de tener que adaptarse a nuevos parámetros socioculturales.

26 “nuevas Diásporas Africanas”

27 “A los empleadores no les gusta que sus empleados de clase baja se eduquen”.

28 “porque es una burla que nace del anhelo, y del desconsolado deseo de ver un lugar nuevamente íntegro y cabal”

### e) Su encuentro con el entrenador de tenis como determinante en la finalización de su noviazgo con Obinze

Existe un acontecimiento que marca no solo la fragmentación de la identidad de la protagonista, sino también la finalización de su relación con Obinze. Este hecho posiciona a Ifemelu en un estado de sujeción y subordinación que determina su despersonalización y la convierte en víctima de un sistema de exclusión en la era de la globalización. Este acontecimiento no solo la enajena de la realidad hasta el punto de llevarla a querer quitarse la vida, sino que también la convierte en un ser invisible caracterizado por una identidad vapuleada y compleja. Tan pronto como Ifemelu se traslada a Filadelfia, comienza a buscar trabajo, ya que la beca estudiantil no le alcanza para vivir. Asimismo, la protagonista no puede postularse a un trabajo registrado por su condición migratoria, o sea, por tener visa estudiantil. Tiene diferentes entrevistas laborales que no prosperan, y a pesar de estar sobrecalificada, se postula a trabajos no calificados que nunca logran concretarse. Su cuenta bancaria está en rojo; comienzan a llegarle cartas de intimación de la universidad por deber sus aranceles y se atrasa en el pago de las cuentas y del alquiler. Esto le provoca angustia y culpa y el miedo la paraliza: “it terrified her, to be unable to visualize tomorrow” (154)<sup>29</sup>. Tanta es la necesidad, que finalmente termina aceptando un trabajo como asistente personal de un entrenador de tenis. Cuando llega a la dirección publicada en el periódico, Ifemelu es víctima de este individuo, quien la engaña y le dice que, de las dos ofertas de trabajo publicadas, ya ha sido ocupada la ofrecida para el trabajo de oficina y solo queda disponible el puesto de “help relaxing” (145)<sup>30</sup>. Ifemelu se asusta frente a la posibilidad de verse obligada a hacer algo que no quiere, aunque necesita el dinero. Finalmente, la protagonista decide aceptar la oferta y prostituirse por cien dólares. Es en este preciso momento cuando Ifemelu adopta una posicionalidad marginal extrema. Pareciera, entonces, que todos sus sueños fueron “desuñados, destroncados, destripados” (Anzaldúa, 1987, p. 5).

Sumida en una gran depresión, Ifemelu siente que la vida no tiene sentido, no asiste a clase, no atiende las llamadas de su familia, no sale de su cuarto ni se alimenta. Le alivia pensar en matar a ese hombre que la ultrajó o la posibilidad de quitarse la vida. Este evento implica la finalización de su noviazgo con Obinze. La última vez que lo escucha es a través de un mensaje de voz: “I love you, Ifem” (157)<sup>31</sup>, aunque para ella esa voz “seemed suddenly so far away, part of another time and place” (157)<sup>32</sup>. Obinze intenta en varias ocasiones tener contacto con la protagonista: la llama por teléfono, le envía correos electrónicos y una carta. Sin embargo, Ifemelu decide no contestarle, termina la relación, y durante muchos años no sabe nada de él. Jamás tendría el coraje de contarle lo ocurrido.

### f) Su relación de trabajo con una familia estadounidense blanca, protestante, de clase alta y origen anglosajón

En varias ocasiones, Ifemelu es víctima de estereotipos y prejuicios acerca de su persona y de su lugar de origen, especialmente cuando trabaja como niñera para una familia de clase alta y de origen anglosajón. Como inmigrante nigeriana, Ifemelu es discriminada por ser pobre, negra y no tener buena educación, tanto por Kimberly, su empleadora, como por Laura, su hermana. Pese a su posicionalidad marginal, Ifemelu crea condiciones de resistencia y lucha, y lo demuestra en diferentes circunstancias. A la protagonista le sorprende la forma en que Kimberly utiliza la palabra hermosa y cómo la repite, especialmente cuando hace referencia a las mujeres negras. En cierta ocasión, le muestra a Ifemelu una foto de una modelo, cuya única característica relevante es el color oscuro de su piel. Kimberly la desafía y le pregunta si no es bella, con la intención de saber cuál es la respuesta de Ifemelu. La protagonista le responde que no y agrega: “You know, you can just say ‘black’. Not every black person is beautiful” (149)<sup>33</sup>. Con esta reacción, Ifemelu demuestra una actitud defensiva y una manera de resistirse a una posicionalidad periférica. Asimismo, intenta demostrar cómo los parámetros de belleza de mujer en el mundo Occidental opacan la belleza de la mujer negra. Después de este hecho, la relación entre la protagonista y la mujer para quien trabaja se hace más fuerte y auténtica; tanto es así, que a partir de este acontecimiento serán muy buenas amigas.

29 “le aterrizaba, ser incapaz de visualizar el futuro”

30 “masajista”

31 “Te amo, Ifem”.

32 “repentinamente parecía tan lejana, como si fuera parte de otro tiempo y lugar”

33 “Ya ves, puedes decir ‘de color’. No toda persona de color es hermosa”.

Ifemelu se resiste a aceptar los agravios que recibe sistemáticamente de Laura, que discrimina a las personas de piel oscura y a quienes no pertenecen a su clase social. Irónicamente, Laura se muestra muy interesada por Nigeria y todo lo que tenga que ver con el bagaje cultural africano de la protagonista. En cierta ocasión, le muestra una foto de una revista en la cual aparece una celebridad blanca tan delgada como los niños negros que están a su alrededor. Laura menciona que la famosa se ve maravillosa. Ifemelu asiente y con cierta ironía añade: “And she’s just as skinny as the kids, only that her skinniness is by choice and theirs is not by choice” (164)<sup>34</sup>. Inmediatamente, Laura se ríe y con cierto sarcasmo agrega: “I love how sassy you are” (164)<sup>35</sup>. En este sentido, la palabra *sassy* tiene una connotación discriminatoria y hace alusión a la mujer negra de malos modales e irritable.

Otro acontecimiento relevante ocurre cuando Laura hace referencia a un artículo publicado en el periódico sobre los nigerianos, que los caracteriza como la comunidad de inmigrantes con mejor educación en los Estados Unidos. Laura expresa que este artículo le recuerda a Ifemelu y, con cierta ironía, agrega que la protagonista es una privilegiada de poder vivir en su país, los Estados Unidos. Laura remarca su actitud racista y le comenta sobre una excelente alumna ugandesa a quien conoció en la universidad y que no se llevaba bien con otra compañera afroamericana: “She didn’t have all those issues” (170)<sup>36</sup>, refiriéndose al problema de racismo en los EE. UU. Nuevamente, Ifemelu hace oír su voz: “Maybe when the African American’s father was not allowed to vote because he was black, the Ugandan’s father was running for parliament or studying at Oxford” (170)<sup>37</sup>. Laura es víctima de estereotipos y, como dice Adichie en su discurso “The Danger of a Single Story” (TED Talks, 2009), “El problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos. Hacen de una sola historia, la única historia”.

## Consideraciones finales

Podríamos preguntarnos entonces, ¿por qué acentuamos la posicionalidad de Ifemelu como relación de poder, como elemento relevante en la construcción identitaria de la protagonista, especialmente durante los primeros años en los EE. UU.? La razón más significativa es su identidad diaspórica, o sea, su condición de inmigrante africana en los EE. UU., un país que considera la inmigración como una amenaza para su estabilidad económica y donde, después de los ataques terroristas del 11 de setiembre de 2001, “immigration was a security issue, for every undocumented person could be a terrorist” (Walters, 2008, p. 170 en Seiringer-Gaubinger, 2015)<sup>38</sup>. En otras palabras, durante los primeros años de su estadía en los EE. UU., Ifemelu adopta una posicionalidad periférica, dado que se siente avasallada por la sociedad dominante. Sin embargo, a medida que transcurre el tiempo, observamos que logra adaptarse al medio y su posicionalidad cambia.

En síntesis, si observamos el proceso de desarrollo de la personalidad de la protagonista, advertimos que en el nuevo espacio geográfico que ocupa, la posicionalidad marginal, algo muy diferente de lo que se espera, por momentos la transforma en un personaje audaz y valiente. “The very displacement that is the root of their [the immigrants’] problems [...] is also the engine of their dreams of wealth, respectability, and autonomy” (Appadurai, 1996, p. 63)<sup>39</sup>. En su condición de expatriada, Ifemelu se enfrenta a importantes desafíos que logra superar relacionados con diversas situaciones adversas, como su acento foráneo, su nueva identidad en los EE. UU., el controvertido sistema de educación en el que está inmersa, su participación en asociaciones de estudiantes africanos universitarios, su relación de trabajo con una familia de clase alta de origen anglosajón, el encuentro con el entrenador de tenis y la finalización de su noviazgo con Obinze. Todas y cada una de ellas, solo por nombrar las más relevantes, la posicionan desfavorablemente, pero a su vez la condicionan para desarrollar estrategias de resistencia y lucha que moldean su personalidad, su identidad, su carácter en un mundo globalizado.

34 “Y es tan delgada como los niños, solo que su delgadez es por elección mientras que la de los niños no es por elección”.

35 “Me encanta lo atrevida que sos”.

36 “No tiene todos esos resentimientos”.

37 “Quizás cuando al padre de la afroamericana no le permitían votar porque era de color, el padre de la ugandesa se presentaba a la elecciones parlamentarias o decidía estudiar en Oxford”.

38 “la inmigración era un tema de seguridad, ya que cada persona indocumentada podía ser un terrorista”

39 “El desplazamiento que es el origen de todos los problemas de los inmigrantes [...] es también el motor de sus deseos de riqueza, respetabilidad, y autonomía”.

## Referencias bibliográficas

- Adichie, CH. N. (2013). *Americanah*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*. U.S.A: Aunt Lute Book Company.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fares, G. (2010). Los Estudios Fronterizos y sus Descontentos: Un Manifiesto Posicional. *Pensar el Afuera*, 81 -102.
- Nwanyanwu, A. (2017). Transculturalism, Otherness, Exile, and Identity in Chimamanda Ngozi Adichie's *Americanah*. *Matatu*, 49, 1-23. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/321089484\\_Transculturalism\\_Otherness\\_Exile\\_and\\_Identity\\_in\\_Chimamanda\\_Ngozi\\_Adichie's\\_Americanah](https://www.researchgate.net/publication/321089484_Transculturalism_Otherness_Exile_and_Identity_in_Chimamanda_Ngozi_Adichie's_Americanah)
- Okpehwo, I., & Nzegwu, N. (2009). *New African Diaspora*. Indiana, IN: Indiana University Press.
- Seiringer-Gaubinger, C. (febrero, 2015). Interculturality in Chimamanda Ngozi Adichie's *Americanah*. Universidad de Viena. Recuperado de: [http://othes.univie.ac.at/36060/1/2015-02-11\\_0806029.pdf](http://othes.univie.ac.at/36060/1/2015-02-11_0806029.pdf)
- Sheppard, E. (2002). The Spaces and Times of Globalization: Place, Scale, Networks, and Positionality. *Economic Geography*, 87(3), 307-330. Recuperado de: <http://www.sscnet.ucla.edu/geog/downloads/7236/512.pdf>
- TED Talks. (7 de octubre de 2009). *The Danger of a Single Story*. [Video File]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg> Acceso al video: 13 de mayo de 2014.
- Kamal, S. (4 de marzo de 2014). Q&A: Chimamanda Ngozi Adichie tackles race from African perspective in "Americanah". *Artsatl*. Recuperado de: <http://www.thedailybeast.com/articles/2014/03/16/chimamanda-ngozi-adichie-s-literary-lagos>

**Ivana Beatriz Buffa** es profesora en Lengua y Literatura Inglesa egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Realizó su Maestría en Literaturas Contemporáneas en Lengua Inglesa y la Especialización en Docencia Universitaria en la misma Facultad. Se desempeña como Prof. Adjunta en la cátedra 'Language I' y 'Language II' en el Profesorado Universitario en Lengua Inglesa y en el Traductorado Público en Inglés y como Prof. Adjunta en la cátedra 'Geography of the United Kingdom of Great Britain & Northern Ireland & the US' y 'Geography of English-Speaking Countries' en el Profesorado Universitario en Lengua Inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Además, está categorizada en Investigación (Categoría IV) y participa en Proyectos de Investigación.

**Fecha de recepción** / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
**Fecha de aceptación** / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



## *Erri De Luca: isla y fantástico*

### Resumen

En este trabajo se propone una doble lectura de la novela de Erri De Luca, *Tu, mio* (1998), ambientada en la isla de Procida, a finales de la década del 50'. En primer lugar, se analiza la configuración de la isla como espacio turístico que impone un orden propio y neutraliza las tensiones y conflictos que existen entre los turistas de diversas nacionalidades y grupos étnicos que pasan allí sus vacaciones. En segundo lugar, se sugieren los posibles modos en que la isla en cuestión se presenta como un espacio que propicia la irrupción de un hecho sobrenatural, de acuerdo a las reglas del género fantástico. En el caso de esta novela, la posible posesión del cuerpo y la voluntad del narrador-protagonista por parte del espíritu del padre, otro personaje central de la narración, asesinado en un campo de exterminio nazi.

**Palabras clave:** *Erri De Luca, isla, Procida, fantástico, turismo.*

## **Erri De Luca: Insel und Phantastik**

### Abstract

In diesem Beitrag wird der Roman Erri de Luca, *Tu, mio* (1998), der auf der Insel Procida in den späten 1950er Jahren spielt, aus zwei Ansichten analysiert. An erster Stelle wird die Gestaltung der Insel als ein touristischer Ort analysiert, in dem eine eigene Ordnung überwiegt und in dem Spannungen und Konflikten neutralisiert werden, die zwischen Touristen aus verschiedenen Ländern und ethnischen Gruppen bestehen, die dort im Urlaub sind. An zweiter Stelle wird angedeutet, wie die Insel als ein Platz für das Auftauchen eines übernatürlichen Ereignisses im Einklang mit den Regeln des phantastischen Genres auftritt. Im Fall dieses Romans spiegelt sich dies in der möglichen Besessenheit des Körpers und dem Wille des Ich-Erzählers seitens des Geistes des Vaters – eine andere Hauptfigur der Erzählung – wider, der in einem Konzentrationslager ermordet wurde.

**Stichwörter:** *Erri De Luca, Insel, Procida, Phantastik, Tourismus*

## Erri De Luca : île et fantastique

### Résumé

Dans cet article, on propose une double lecture du roman d'Erri De Luca, *Tu, mio* (1998), qui se passe sur l'île de Procida, à la fin des années 50. Tout d'abord, on analyse la configuration de l'île en tant qu'espace touristique qui impose un ordre propre et neutralise les tensions et les conflits qui existent entre les touristes de diverses nationalités et des groupes ethniques qui y passent leurs vacances. Ensuite, on suggère les moyens possibles par lesquels l'île en question se présente comme un espace propice à l'irruption d'un fait surnaturel, selon les règles du genre fantastique. Dans le cas de ce roman ce serait la possession possible du corps et de la volonté du narrateur-protagoniste, joué par l'esprit du père, un autre personnage important de la narration, assassiné dans un camp d'extermination nazi.

**Mots-clés :** *Erri De Luca, île, Procida, fantastique, tourisme.*

## Erri De Luca: Isle and the Fantastic

### Abstract

This paper proposes a double reading of the novel by Erri De Luca, *Tu, mio* (1998), set on the island of Procida, at the end of the 50's. In the first place, the configuration of the island is analysed as a tourist spot that imposes its own order and neutralizes the tensions and conflicts existing between tourists of different nationalities and ethnic groups who spend their holidays there. In the second place, following the rules of the fantastic genre, the possible ways in which the island in question is presented as a space that fosters the emergence of a supernatural event are suggested. In the case of this novel, the situation is the possible possession of the body and will of the narrator-protagonist by the spirit of the father, who is another central character in the narrative, murdered in a Nazi extermination camp.

**Key words:** *Erri De Luca, Isle, Procida, Fantastic, Tourism*

## Erri de Luca: isola e fantastico

### Riassunto

In questo articolo si propone una doppia lettura del romanzo di Erri De Luca, *Tu, mio* (1998), il quale si svolge sull' isola di Procida alla fine degli anni '50. In un primo momento, l'isola si presenta come una località turistica con il caratteristico ordinamento adatto a neutralizzare e a impedire le tensioni e i conflitti che potrebbero scatenarsi fra i turisti di varie nazionalità e i diversi gruppi etnici in vacanza. D'altro canto, l'isola appare anche come un luogo nel quale può avvenire un fatto soprannaturale, seguendo le regole del genere fantastico. In questo caso, sarebbe la possibile possessione del corpo e della volontà del narratore-protagonista da parte dello spirito del padre, un altro personaggio importante della narrazione, morto in un lager nazista.

**Parole chiave:** *Erri De Luca, isola, Procida, fantastico, turismo.*

## Erri De Luca: ilha e fantástico

### Resumo

Este trabalho propõe uma dupla leitura do romance de Erri De Luca, *Tu, mio* (1998), ambientado na ilha de Procida, no final da década de 50. Em primeiro lugar, analisa-se a configuração da ilha como um espaço turístico que impõe uma ordem própria e neutraliza as tensões e conflitos existentes entre os turistas de diferentes nacionalidades e grupos étnicos que passam suas férias ali. Em segundo lugar, são sugeridas as possíveis maneiras pelas quais a ilha em questão se apresenta como um espaço que favorece a irrupção de um evento sobrenatural, de acordo com as regras do gênero fantástico. No caso deste romance, a possível possessão do corpo e da vontade do narrador-protagonista pelo espírito do pai, outro personagem central da narrativa, assassinado num campo de extermínio nazi.

**Palavras chaves:** *Erri De Luca, ilha, Procida, fantástico, turismo.*

En principio, el interés de este trabajo se focaliza en los modos en que se presenta el espacio insular, entendido como “efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” (Certeau, 2007, p. 129) en la novela de Erri De Luca, *Tu, mio* (1998), y no “como marco o trasfondo en el que discurren los hechos narrados, sino como espacio que los hace posibles” (Diz Villanueva, 2019, p. 58). Uno de los rasgos notables en la narrativa de este escritor es que sus relatos suelen ambientarse en el espacio continental, especialmente en la ciudad natal del autor, Nápoles<sup>1</sup>. En esta novela, que permitió el ingreso triunfal de Erri De Luca al campo literario italiano y mundial, la narración se ubica fuera de ese escenario tan familiar como visitado y explorado en el conjunto de su obra, aunque permanece en sus inmediaciones.

En *Tu, mio* no se nombra explícitamente la isla en donde se desarrollan las acciones. De todas formas, la mención de una serie de lugares y topónimos: “la spiaggia dei pescatori” (2018, p. 11), el “bar Calise” (2018, p. 20), “la secca di Capri” (2018, p. 31), “il castello aragonese” (2018, p. 41), entre otros, permiten que el lector avezado o curioso pueda reponer la referencia a un lugar determinado, la isla de Procida. Es decir que, aunque en un sitio insular innominado fuera de Nápoles, nos encontramos en su cercanía, en el archipiélago campano que conforman, además de Procida, las islas de Capri e Ischia. Una isla real, a diferencia de tantas islas imaginarias que pueblan el mar de la literatura pero que, tanto unas como otras en su extensa variedad, según Castellani (2019), se configuran como un “espacio a la vez maravilloso, ideal y mágico, lugar de todos los posibles, de lo extraordinario, y [...] de lo más ordinario” (p. 18). Por otra parte, cabe destacar que no es esta la única ocasión en que De Luca escribe sobre este archipiélago ya que están ambientadas en Ischia parte de las acciones narrativas de otro de sus reconocidos relatos, *Il torto del soldato* (2012).

Desde las primeras páginas de *Tu, mio*, reconocemos que la isla en cuestión se configura como un espacio marcado por características que permiten la instauración de un régimen de normas y conductas que se oponen a las que regulan la vida en la ciudad. Esto se debe a un factor específico: las vacaciones, lapso de tiempo en que se altera el rígido orden que impera en el continente, en la ciudad de Nápoles. “I miei non mi chiedavano conto, era usanza che la disciplina di città si allentasse nell’isola, salvo il rispetto degli orari”<sup>2</sup> (2018, p. 14). De esta manera, el narrador protagonista dispone de una libertad imposible e impensable en otro ambiente y en otro contexto, como ser en las circunstancias habituales de la ciudad.

Cabe aclarar que asistimos al relato de un narrador de dieciséis años, que en el marco temporal de las acciones narradas, durante la década del 50`, está atravesando un difícil periodo de cambios interiores y definiciones de su subjetividad y de su personalidad, la adolescencia. Como podemos deducir, el tiempo histórico representado se corresponde con el de la posguerra, en el que todavía permanecen abiertas las heridas de la derrota y frescos el dolor y la humillación frente a los crímenes cometidos por el fascismo y el nazismo, como así también la presencia ominosa de los “liberadores”, las fuerzas militares norteamericanas, que se han apropiado de Nápoles. Por estas razones, es verosímil el interés que el narrador manifiesta por conocer detalles históricos referidos a la guerra, como así también la conducta y las acciones de los miembros de su familia durante ese periodo. “Avevano partecipato a una resistenza, avevano aiutato un perseguitato? Non l’avevano fatto. Mia madre ancora ragazza si era trovata a dover salvare la famiglia, papà impoverito dalle bombe si era buttato a sopravvivere”<sup>3</sup> (2018, p. 18).

Al igual que en otras novelas de Erri De Luca, como *Il giorno prima della felicità* (2011), el joven narrador, aprovechando la libertad que dispone, establece un vínculo afectivo con un adulto externo a su núcleo familiar. En este caso se trata de Nicola, un isleño que se encuentra a cargo de la barca que pertenece al tío del narrador, también innominado, con quien comparte el nombre que no será revelado en el transcurso de la novela. Con Nicola, además de aprender el oficio de pescador y los rudimentos de la navegación marítima, el narrador accede a un testimonio directo sobre la guerra de boca de alguien que ha participado en ella. En efecto, Nicola, la única vez que salió de la isla fue para ser destinado, como soldado de infantería del ejército italiano, a

1 Sin hacer una nómina exhaustiva, las novelas de Erri de Luca *Non ora, non qui* (1989), *Montedidio* (2001), *Il giorno prima della felicità* (2011) y *La doppia vita dei numeri primi* (2012), transcurren en Nápoles.

2 Mis padres no me pedían cuentas. Era habitual que la disciplina de la ciudad se distendiera en la isla, salvo el respeto de los horarios. Todas las traducciones son nuestras.

3 ¿Habían participado de la resistencia? ¿Habían ayudado a un perseguido? No, no lo habían hecho. Mi madre, todavía joven, se había encontrado en el deber de salvar a su familia; mi padre, empobrecido por las bombas, se había lanzado a sobrevivir.

Sarajevo, Yugoslavia. Es él quien, con sus relatos de aquella trágica experiencia, le permite al narrador establecer una identificación entre los alemanes que pasan sus vacaciones en Procida con los antiguos nazis. Así, aunque la voluntad negatoria de la mayoría intente afirmar que “I tedeschi erano solo quel popolo che veniva a passare le ferie sull’isola”<sup>4</sup> (2018, p. 19), Nicola evita el trato con ellos porque los reconoce como los enemigos de antaño, los que habían sojuzgado a Yugoslavia y habían dominado a Italia después del 8 de septiembre de 1943. “L’isola era piena di tedeschi, anziani, di mezz’età, gente che era stata giovane in guerra e ora arricchita nascondeva l’arroganza del passato con una giovialità stonata, dietro la pretesa di essere solo turisti, di esserlo sempre stati”<sup>5</sup> (2018, pp. 19 y 20).

De este modo, la isla queda configurada como un centro turístico y esto permite que en su territorio coincidan los italianos y los alemanes, suprimiendo en apariencia los conflictos históricos todavía latentes.

Antes de continuar con el desarrollo de esta característica, es necesario mencionar el ingreso en la narración del personaje de Caia, huérfana de origen judío que también se encuentra de vacaciones en Procida. Esta muchacha se integra al grupo de amigos de Daniele, primo mayor del narrador, y participa de sus reuniones y fiestas en la playa, destacándose por su libertad y desinhibición al momento de establecer relaciones con los jóvenes e, incluso, como queda sugerido, con los hombres mayores. También el narrador se ve seducido por su personalidad y experimenta, desde el primer encuentro, un vínculo especial con Caia, aunque esta relación se trabajará específicamente en el siguiente apartado.

Retomando nuestra línea, podemos afirmar que asistimos también a la concurrencia en el espacio insular de los alemanes y los judíos, los victimarios y las víctimas del pasado reciente, en relación con el tiempo que se representa en la novela. Es decir, justamente por su cualidad receptiva, propia de los lugares turísticos, se presupone la neutralidad de la isla y que allí están suprimidas o suspendidas las rivalidades entre los pueblos, bajo la premisa homogeneizadora que impone a todos la condición común de turistas. De hecho, tanto las excursiones de pesca como las reuniones de los jóvenes amigos y la feria donde convergen los veraneantes, se desarrollan prescindiendo de cruces y conflictos, fortaleciendo esta imagen idílica de la isla como espacio que no se ve afectado por la continuidad de las problemáticas históricas que perviven en el territorio continental.

Sin embargo, esas tensiones subsisten silenciadas y estallan en la novela cuando Caia, Daniele, el joven narrador y sus amigos se encuentran en una pizzería con un grupo de alemanes. Es entonces, frente a los cánticos que estos últimos entonan revelando su filiación al nazismo, “Cantavano l’inno delle SS, tu non lo conosci, io sì, l’ho ascoltato in braccio a mio padre che mi stringeva forte, la prima volta, all’arrivo dei primi tedeschi”<sup>6</sup> (2018, p. 79), que se provoca la reacción hostil de Caia y esa “parapiglia”<sup>7</sup> (2018, p. 77) con intercambio de insultos y de golpes en la que se involucran Daniele y el narrador.

Esta lucha provocará la venganza final del narrador protagonista quien, en el desenlace, ataca la pensión donde se albergan los alemanes-nazis con quienes se enfrentaron en la pizzería. Tardío ajuste de cuentas o reacción por contagio al lamento paterno “in momento difficili non fare niente di male è diventare complici del male”<sup>8</sup> (2018, p. 109), o por qué no, en otra clave, consecuencia del desequilibrio que provoca la presencia del siroco, el viento de la locura que llega de las tórridas arenas del Sahara<sup>9</sup>. En cualquiera de estos casos, o apoyándonos en otras explicaciones posibles, lo cierto es que el final fractura la impunidad que ofrecía la isla a los alemanes-nazis escondidos bajo el inocuo disfraz de turistas, generando la sensación de que la “justicia” puede perseguirlos y alcanzarlos hasta en el territorio neutral de la isla.

4 Los alemanes eran solamente aquel pueblo que venía a pasar las vacaciones a la isla.

5 La isla estaba llena de alemanes, ancianos, de mediana edad, gente que era joven en la guerra y ahora, enriquecida, ocultaba la arrogancia del pasado con una jovialidad que desentonaba, detrás de la apariencia de ser sólo turistas, de haberlo sido siempre.

6 Cantaban el himno de las SS. Vos no lo conocés, pero yo sí: lo escuché por primera vez en brazos de mi padre, que me apretaba con fuerzas, cuando llegaron los primeros alemanes.

7 Literalmente, “circo”; se refiere a un pequeño escándalo, a una confusión repentina de personas y cosas.

8 En los momentos difíciles, no hacer nada malo es convertirse en cómplice del mal.

9 Sobre el influjo pernicioso de este viento, también trabajado por Leonardo Sciascia en relación con Sicilia, puede consultarse: [https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/sociedad/El-viento-como-metafora-de-la-locura-Elsa-Lopez\\_0\\_330367205.html](https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/sociedad/El-viento-como-metafora-de-la-locura-Elsa-Lopez_0_330367205.html)

## La isla y lo fantástico

El segundo tópico que interesa analizar en *Tu, mio* es el modo en que la isla se configura como un espacio propiciador de lo fantástico.

Antes de abordar la novela desde esta perspectiva, es oportuno detenerse a revisar brevemente la fortuna del género fantástico en la literatura italiana. Sobre el tema, Calvino ha señalado que si bien “en la literatura italiana el fantástico ocupa un lugar menor” (2002, p. 151), en el siglo XX, el género fantástico, “una vez disipada toda la niebla romántica, se consolida como una lúcida construcción de la mente [...] y eso ocurre precisamente cuando la literatura italiana se reconoce en la herencia de Leopardi, es decir, en una mirada transparente, desencantada, amarga, irónica” (2002, p. 165). Los nombres y las obras de Aldo Palazzeschi, Massimo Bontempelli, Tommaso Landolfi y Dino Buzzati, cada uno con sus búsquedas estéticas y desarrollos particulares dentro del vasto universo del fantástico, son para Calvino los principales representantes de esta corriente literaria. Además, en esta nómina deberíamos añadirlo a él, a Italo Calvino, que desde la trilogía *I nostri antenati* hasta *Palomar* experimentó con diversas variantes del fantástico.

Sin embargo, estas intervenciones de Calvino no han alcanzado para persuadir a la crítica de reconocerle al género la importancia y la vitalidad que él le atribuye, llegando a afirmar que “la pasión por la literatura fantástica se impuso en Italia sólo en los últimos diez años, llegó incluso a ser una moda y se multiplicaron las traducciones de los clásicos del género” (2002, p. 166), que probaría el creciente interés de los lectores italianos por el fantástico.

Al revisar la producción literaria más reciente, y con el objetivo de refutar la dominante opinión de que el fantástico no ha contado con grandes cultores en Italia, el docente e investigador Daniel Capano presenta a una serie de escritores italianos que, entre finales del s. XX y comienzos del XXI, han incursionado o desarrollado su labor narrativa dentro del fantástico. A su entender, “durante la posmodernidad se observa entre los narradores una mayor frecuentación del género fantástico” (2015, p. 39) y para demostrarlo incluirá en su análisis, entre los más sobresalientes, a Antonio Tabucchi, quien “siente lo sobrenatural como un reto porque lo normal, lo diario, es banal, aburrido, previsible; (y) por eso coloca su mirada sobre el reverso de las cosas [...] para captar iluminaciones fantásticas” (Capano, 2015, p. 39); a Paolo Maurensig, que “aborda en sus escritos algunos temas fantásticos relacionados con el misterio, el sueño, la licantrópía, el doble y la inmortalidad” (2015, p. 40); a Roberto Pazzi, que “parte de la historia para instalar una dimensión sobrenatural” a través de “hechos y personajes reales llevados al límite de lo verosímil” (2015, p. 40); a Alessandro Baricco, que “aborda de modo singular el género fantástico en su novela *Oceano mare*, y en forma menos marcada, con algún rasgo, en *Castelli di rabbia, Seta y Tre volte all'alba*” (2015, p. 42) y a Paola Capriolo, cuyos libros se ligan “a visiones fantásticas y a la fuga de la realidad a través del mito, a la leyenda, a la metamorfosis, a la posición de la mujer en el plano artístico y a los espacios desolados” (2015, p. 43).

Si bien De Luca no se encuentra incluido en la nómina de Capano, ni se han relevado artículos académicos y críticos que lo vinculen con esta corriente, estableceremos esta relación a partir de nuestra lectura de *Tu, mio*. Puntualmente, en este caso, lo fantástico se prefigura en la posesión del cuerpo y de la voluntad del narrador por parte de un espíritu: el del padre de Caia, quien fuera asesinado en un campo de exterminio nazi.

Para un desarrollo más preciso de este fenómeno, es necesario, primero, presentar brevemente la relación que podemos trazar entre este relato y las características y temas del género fantástico. Al referirse a estos últimos, Remo Ceserani (1999) los agrupa en ocho sistemas temáticos recurrentes, de los cuales al menos dos son reconocibles en esta novela: la vida de los muertos (p. 118), en tanto y en cuanto se trata del regreso de un ausente, de alguien que ya no está vivo, y “el individuo, asunto relevante de la modernidad” (p. 117), dado que la individualidad del narrador se representa dividida y alienada por la posesión de un “otro” (p. 120). No es un detalle superfluo que esta situación se produzca en un momento clave de la existencia del narrador, como señalamos, la adolescencia, periodo fundamental para la autoafirmación de la personalidad. Es decir, que la posesión tenga lugar mientras el protagonista se encuentra atravesando esta etapa de definiciones, marcado claramente en la novela por las propias

sensaciones que él enuncia: “Qualcosa stava cambiando quell’estate, diventavo un altro agli occhi degli altri e non capivo chi”<sup>10</sup> (2018, p. 54) y por el trato ambiguo que recibe por parte de los adultos, tanto de su tío como de su padre. “Mi dette la mano, un gesto importante, mai venuto prima. Stavo cambiando anche per lui e non capivo in cosa...”<sup>11</sup> (2018, p. 61), que al igual que en otros pasajes y episodios, manifiestan la indecisión de los adultos entre reconocerlo como un par o mantenerlo en el ámbito de la niñez, en el mundo de la infancia.

Más que irrumpir, como concluye Todorov (2000 [1970]) en relación al fantástico decimonónico, asistimos a una lenta, gradual, pero irreversible, consumación del hecho sobrenatural que se va concretando, con diversos grados, a lo largo de las páginas. De las actitudes protectoras que el narrador adopta con Caia, como evitar que su nuca golpee con el borde de la barca o correr a cubrirla con una toalla cuando sale del mar, pasando por los cambios en la voz y en los gestos: “Mi veniva di colpo una voce grave, che scompariva presto. Mi veniva de mettere le mani in un gesto nuovo, di piegarmele in grembo sotto le ascelle e restare così, come fa uno che se le vuole scaldare”<sup>12</sup> (2018, p. 61), hasta la ocupación completa del cuerpo y la voluntad del narrador por parte del padre de Caia, que producen su momentáneo borramiento. Tal es esta supresión que el incipiente interés sexual y los sentimientos amorosos del protagonista hacia Caia se van diluyendo paulatinamente hasta provocar que subsista entre ellos una relación filial.

La pregunta que nos formulamos es qué elemento o que situaciones propician en la novela ese pasaje, la posibilidad de que un espíritu se apodere del narrador. La falta de explicitaciones en el relato y la ambigüedad e indefinición que ofrece el texto, nos permiten hipotetizar varias respuestas provisionarias. Una de ellas es que la isla, como espacio turístico donde transcurren las vacaciones, facilita también la libertad del narrador de disponer de dejar de ser quien es para convertirse en otro, rompiendo así su unicidad y su individualidad. Es decir que, extendiendo el concepto de libertad hasta su límite, la renuncia a su propio ser es una acción posible. Esto nos remite a la afirmación de Deleuze (2005) “ya no es la isla la que se separa del continente, es el hombre quien se encuentra separado del mundo al estar en la isla... es el hombre quien recrea el mundo a partir de la isla y sobre las aguas” (p. 10), respecto del hombre que sueña o habita la isla, en tanto que ella proyecta un estado de separación del sujeto y su posibilidad de re-creación.

Desde los primeros días en la isla, al contacto con el sol, la sal, la pesca y la playa, se produce una transformación radical que habilita a otras potenciales: “Ero un ragazzo di città, ma d’estate m’inselvaticivo [...] In una settimana non avevo più una città d’origine. Me l’ero staccata di dosso insieme alla pelle morta del naso e della schiena...”<sup>13</sup> (2018, pp. 11 y 12). Entendemos que dicho cambio, y la predisposición a otros posteriores, se conserva mientras no se alteren las condiciones existentes porque, con el regreso a la ciudad, al orden y la disciplina que impera en el continente, la normalidad o la unidad del individuo debe ser restituida. De hecho, en principio, el espíritu se retira con la partida de Caia, antes del desenlace, devolviendo al narrador a su ser, al estado de libertad absoluta que goza en la isla, aunque podamos presumir que él se encuentra “transformado” por esta experiencia (y por otras que transcurren en la novela).

Una segunda explicación demanda relevar las acciones que se narran como previas a la manifestación inicial del espíritu del padre. Es notable que las dos que consideramos significativas requieran de la participación del mar. Recordemos que es este el elemento clave hasta en las definiciones más simples de la isla, “espacio de tierra rodeado de mar”, y que en la novela se lo presenta, desde la voz de Nicola, como una suerte de deidad poseedora de secretos que deben ser respetados, a la vez que como una potencia incomprensible: “Io nun capisco manco `o mare”<sup>14</sup> (2018, p. 41). Como anticipábamos, el primer episodio que destacamos es la mordedura de la murena durante la pesca que, al clavar sus mandíbulas en la mano del narrador, deja una herida que es, a su vez, la marca de que se ha convertido en pescador. Pero no solamente esto: también esa señal le permite a Caia reconocer en él a

10 Algo estaba cambiando aquel verano, me convertía en otro a los ojos de los demás, pero no comprendía en quién.

11 Me estreché la mano, un gesto que ocurría por primera vez. También estaba cambiando para él, pero yo no sabía en qué.

12 De pronto, me salía una voz grave, que enseguida desaparecía. Me salía hacer un gesto nuevo con las manos, cruzaba los brazos y las ponía debajo de las axilas y me quedaba así, como alguien que quiere calentarlas.

13 Era un chico de ciudad, pero en el verano me volvía un salvaje... En una semana no pertenecía más a ninguna ciudad. Me la había sacado de encima con la piel muerta de la nariz y de la espalda.

14 Yo tampoco entiendo al mar. *En napolitano en el original.*

su padre. “Per forza, sei tate. E un pesce ti ha pure scritto coi denti la t sulla mano, la t yiddish di tate”<sup>15</sup> (2018, p. 91). El segundo precede a los cambios más fuertes que evidencian la posesión por parte del espíritu. El narrador se lanza al mar y, mientras nada, se encuentra en el medio de un banco de medusas. Consigue salir, pero su cuerpo queda cubierto de quemaduras que le provocan fiebre y que, delirando en sueños, lo hacen hablar como un ucraniano (2018, p. 56). Sea que tomemos por válida una o la otra, o la convergencia de ambas, lo cierto es que entonces el mar que rodea la isla estaría oficiando, a través de la intervención de las especies que habitan en él, como elemento propiciador de lo sobrenatural, de la concreción de un hecho que, al menos en principio, no admite una explicación racional.

Otra posible respuesta, de carácter psicológico, que atempera el efecto fantástico, puede formularse a través de la vía de la sugestión. Se produciría así un pacto tácito entre ambos personajes, facilitado por la fascinación que siente el narrador por Caia, en la convulsa etapa de la vida que se encuentra atravesando, motivado por el deseo de ella de reencontrar a su padre. De esta manera, la invitación a asumir el papel del padre ausente se originaría, durante la salida de pesca nocturna, en la cual Caia relata al narrador sus creencias espiritistas. “E lei credeva che c’erano anime capaci di stare accanto a noi, che non ci abbandonano [...] E lei diceva che le anime a volte hanno una gran voglia di farsi riconoscere e allora per qualche secondo entrano nel corpo di una persona vicina e fanno da lì dentro un gesto o dicono una cosa per la quale lei riconosceva la presenza...”<sup>16</sup> (2018: 32). En este sentido, es clave para la anagnórisis, para que se produzca el reconocimiento, que el narrador aprenda, a través de la enseñanza de Nicola, la correcta pronunciación del verdadero nombre de Caia en yiddish: Hàiele. “Chiesi a Nicola di ripetermi il nome, come lo ricordava, e quel diminutivo. Haia, Hàiele, Haia, Hàiele, Haia, Hàiele: un’acca forte mai sentita prima e poi le vocali di un piccolo grido. Imparavo il segreto pronunciando un nome”<sup>17</sup> (2018, p. 40). Al escuchar su nombre yiddish en boca del narrador, Caia reconoce en él a su padre y, suprimiendo su identidad real, lo sustituye y le asigna el rol del ausente. “Tu non sei un ragazzino, tu sei un vecchio, sei antico, uno di un’altra generazione”<sup>18</sup> (2018, p. 44). La aceptación del protagonista de participar en este perverso juego de roles responde a su interés de poder frecuentar a Caia, de compartir con ella la vida de las vacaciones, entendiendo que el único modo de lograrlo, de sostener el interés de la muchacha en él, es renunciando a su identidad de adolescente, de “ragazzino”, y compenetrándose en interpretar de la forma más acabada al personaje del padre que emplea su cuerpo para reencontrarse con su hija, en un todo de acuerdo a las creencias espiritistas de Caia.

En todos los casos, lo indudable en el relato es que el padre de Caia utiliza como médium al narrador permitiéndose una sucesión de encuentros con su hija, que alcanzan el clímax en el paseo por la feria cuando el joven protagonista, poseído por dicho espíritu o compenetrado en su personaje, no es reconocido por la gente que ha frecuentado en las vacaciones, ni siquiera por su propio padre. “Poi c’imbattemmo in mio padre che distrato e senza occhiali salutò solo Caia. Lei rise perché neanche mio padre mi riconosceva, perché mi ero trasformato e nessuno sapeva chi ero”<sup>19</sup> (2018, p. 91).

Es el narrador, transformado en hombre por las vivencias del verano en la isla, no sólo por Nicola y sus relatos, ni por haber prestado el cuerpo al espíritu del padre de Caia, ni por su revisión del pasado bélico o el malestar con ese presente que recrea la ocupación extranjera también en la isla, sino por la suma de todos ellos que completan su formación y su aprendizaje, que puede reafirmar su personalidad, su individualidad y consumir con el incendio de la pensión un acto de madurez, rebeldía y libertad absolutos. En cualquier caso, la ambigüedad y la indefinición que se instalan en la narración nos habilitan a sugerir estas líneas para recorrer e interpretar la novela.

15 Por fuerza, sos tate. Y un pez te escribió con sus dientes la “t” en la mano, la “t” idish de tate.

16 Ella creía que había almas que permanecían junto a nosotros, que no nos abandonaban... Ella decía que a veces las almas tienen muchas ganas de hacerse reconocer y entonces por algunos segundos ingresan en el cuerpo de una persona cercana y hacen desde ahí dentro un gesto o dicen algo por lo que ella reconocía su presencia.

17 Le pedí a Nicola que me repitiera el nombre, tal como lo recordaba, y el diminutivo: Haia, Hàiele, Haia, Hàiele, Haia, Hàiele: primero una hache fuerte que jamás había sentido y luego las vocales de un pequeño grito. Aprendí el secreto pronunciando un nombre.

18 Vos no sos un muchacho, sos un viejo, sos antiguo, alguien de otra generación.

19 Después nos tropezamos con mi papá que, distraído y sin sus anteojos, saludó solamente a Caia. Ella se rió porque tampoco mi papá me reconocía, porque me había transformado y ninguno sabía quién era.

## Consideraciones finales

La lectura de *Tu, mio* que hemos propuesto pretendió delimitar dos modos de configuración diferentes del espacio insular en la novela de Erri De Luca. En la primera de ellas, concebida desde una perspectiva turística, la isla se presenta como un espacio que anula los conflictos existentes permitiendo la circunstancial convivencia armónica entre pueblos que mantienen latentes tensiones provocadas por la guerra y otros hechos históricos recientes, en relación con el tiempo representado en el texto.

En la segunda, la isla, con sus leyes propias, se constituye en propiciadora de la ocurrencia de un hecho sobrenatural —o de la representación teatral del mismo— permitiéndonos proyectar una imagen de la isla que, ya sea por la libertad que ofrece a los visitantes o por la intervención de las fuerzas de la naturaleza, habilita la ruptura del orden racional que rige en el continente, donde el control al que están sometidos los individuos reprime y excluye la posibilidad de transgresiones. De esta manera, podemos inscribir la novela de Erri De Luca en la prolífica tradición literaria que invita a pensar las islas como mundos gobernados por leyes propias —que incluyen la fractura del orden racional—, incomprensibles desde la miopía del punto de vista continental.

## Texto fuente

De Luca, E. (2018 [1998]). *Tu, mio*. 24ma. ed. Milano: Feltrinelli editore.

## Referencias bibliográficas

- Calvino, I. (2002 [1983]). Cuentos fantásticos del XIX. En *Mundo escrito y mundo no escrito* (pp. 141 – 151). Madrid: Ediciones Siruela.
- Calvino, I. (2002 [1984]). Lo fantástico en la literatura italiana. En *Mundo escrito y mundo no escrito* (pp. 158 - 167). Madrid: Ediciones Siruela.
- Capano, D. (2015). *Dino Buzzati: una metafísica de lo fantástico*. Buenos Aires: Biblos.
- Castellani, J. P. (2019). Islas reales, islas imaginarias. En Mejía Ruiz, C. y Popeanga Chelaru, E. coords., *Un viaje literario por las islas* (pp. 14 – 19). Madrid: Síntesis.
- Certau, M. de (2007). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ceserani, R. (1999). *Lo fantástico*. Madrid: Visor.
- Deleuze, G. (2005). Causas y razones de las islas desiertas. En *La isla desierta y otros textos*. Valencia: Pre-Textos.
- Diz Villanueva, A. (2019). El idilio corfiota de los hermanos Durrell. En Mejía Ruiz, C. y Popeanga Chelaru, E. coords., *Un viaje literario por las islas* (pp. 57 – 68). Madrid: Síntesis.
- Todorov, T. (2000 [1970]). *Introducción a la literatura fantástica*. Buenos Aires: Paidós.

**Federico Gonzalo Ferroggiaro** es graduado de la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes como profesor universitario en letras y magister en literatura Argentina. Docente a cargo de la Parte Especial Literatura Italiana (Literatura Contemporánea, Carrera de Letras), de diversos Seminarios de la Licenciatura en Letras y del Taller de Escritura Académica, orientado a los estudiantes de todas las carreras de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Es miembro del Departamento de Italianística de la misma Facultad. Como escritor, cuenta con cinco libros de cuentos y una novela publicados por diversas editoriales de la ciudad de Rosario, Santa Fe, Argentina.

# Dossier

**Ideologías, Políticas y Glotopolíticas.  
Caminos y experiencias con las  
lenguas indígenas en el Norte Grande  
Argentino**

*Coordinadoras: Ana Victoria Casimiro  
Córdoba, María Eugenia Flores y  
María Macarena Ossola*

# Presentación

## Ideologías, Políticas y Glotopolíticas

### Camino y experiencias con las lenguas indígenas en el Norte Grande Argentino

Tenemos el agrado de presentar el Dossier Ideologías, políticas y glotopolíticas. Camino y experiencias con las lenguas indígenas en el Norte Grande Argentino, compuesto por artículos originales que reflexionan acerca de los usos y las representaciones de las lenguas indígenas en la Argentina contemporánea, particularmente en el Norte Grande. Esta región comprende tanto el Noroeste (NOA) como el Noreste (NEA), y abarca una variada geografía que constituye la zona cultural y lingüística más diversa del país.

Una sucinta reseña histórica nos muestra que durante la ocupación colonial de Latinoamérica se consideró a algunas lenguas nativas como “lenguas generales” y fueron objeto de políticas lingüísticas de estandarización, gramatización y resemantización, que buscaron modificar, reconducir y disciplinar las lenguas y los comportamientos lingüísticos de sus hablantes. En cambio, otras lenguas menos extendidas no corrieron la misma suerte, ocupando un lugar marginal en el ideario colonial. Esto produjo procesos de homogeneización lingüística y la pérdida de muchas lenguas nativas, lo cual se acentuó hacia el final del periodo con el fortalecimiento de las políticas castellanizadas.

Las brechas de desigualdad entre las lenguas indígenas, el castellano y el portugués se profundizaron en los contextos republicanos, bajo un paradigma de nacionalidad monocultural con distintos matices en cada región. Diferentes procesos históricos en la conformación de los Estados nacionales sedimentaron un conjunto de ideas, valores y representaciones sobre las lenguas, es decir, configuraron nuevas ideologías lingüísticas que, no obstante, eran atravesadas por categorías y clasificaciones del ideario colonial. Instituidos como idiomas nacionales, el castellano y el portugués se impusieron como oficiales, siendo empleados regularmente y de manera obligatoria en todas las instituciones estatales, desde las educativas a las sanitarias, judiciales, comunicacionales, comerciales, etcétera.

Actualmente el panorama es complejo y diverso puesto que la vitalidad de las lenguas indígenas está estrechamente relacionada con procesos educativos, políticos y sociales que dan lugar a espacios de resiliencia y resistencia frente a las ideologías y políticas lingüísticas dominantes. Si bien el contacto lingüístico sigue siendo asimétrico y muchas de estas lenguas actualmente se encuentran en situación de riesgo, los procesos de organización política de las identidades indígenas y de los propios estados nacionales han construido nuevos caminos y experiencias con las lenguas. Asimismo, en las últimas décadas es importante el rol que asumen las comunidades, organizaciones indígenas y otros actores de la sociedad civil (organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, Iglesias de distintos cultos, etc.) en la toma de decisión respecto de los usos de las lenguas indígenas. Se trata de glotopolíticas que muestran formas de recuperación y revitalización lingüística. Desde estos espacios no estatales, se desafían las fronteras transnacionales, las ideologías hegemónicas y las propias políticas de los estados nacionales.

En este marco, los artículos compilados presentan resultados de investigaciones originales vinculadas con los usos de las lenguas indígenas en contextos actuales del Norte Grande Argentino. De este modo, se indaga por la agencia de las y los usuarios de lenguas indígenas en distintos entornos, estudiando las intersecciones entre lenguas, culturas e identidades, y aportando a la construcción de políticas lingüísticas más inclusivas. Todo ello desde diferentes enfoques y abordajes metodológicos, que dan cuenta de las dinámicas sociales y políticas que atraviesan los fenómenos vinculados con las lenguas y sus hablantes en la Argentina contemporánea.

Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores y María Macarena Ossola  
Coordinadoras

## Ideologías, Políticas y Glotopolíticas.

### Caminhos e experiências com as línguas indígenas no Grande Norte da Argentina

Temos o prazer de apresentar o Dossiê Ideologías, políticas e glotopolíticas. Caminhos e experiências com as línguas indígenas no Grande Norte da Argentina, composto por artigos originais que refletem sobre os usos e representações das línguas indígenas na Argentina contemporânea, particularmente no Grande Norte. Essa região compreende tanto o Noroeste (NOA) quanto o Nordeste (NEA) e abrange uma geografia variada que constitui a zona cultural e linguística mais diversificada do país.

Uma breve revisão histórica nos mostra que durante a ocupação colonial da América Latina, algumas línguas nativas eram consideradas “línguas gerais” e estavam sujeitas a políticas linguísticas de padronização, gramatização e ressemantização, que procuraram modificar, redirecionar e disciplinar as línguas e comportamentos linguísticos de seus falantes. Por outro lado, outras línguas menos difundidas não tiveram o mesmo destino, ocupando um lugar marginal na ideologia colonial. Isso levou a processos de homogeneização linguística e a perda de muitas línguas nativas, que se acentuou no final do período com o fortalecimento das políticas castelhanas.

As brechas de desigualdade entre as línguas indígenas, o espanhol e o português se aprofundaram nos contextos republicanos, sob um paradigma de nacionalidade monocultural com nuances diferentes em cada região. Diferentes processos históricos na conformação dos Estados nacionais sedimentaram um conjunto de ideias, valores e representações sobre as línguas, ou seja, configuraram novas ideologias linguísticas que, no entanto, foram atravessadas por categorias e classificações da ideologia colonial. Instituídos como idiomas nacionais, o espanhol e o português se impuseram como oficiais, sendo usados regularmente e de forma obrigatória em todas as instituições estatais, desde a educação até a saúde, judiciária, comunicação, comercial, etc.

Atualmente o panorama é complexo e diverso, pois a vitalidade das línguas indígenas está intimamente relacionada a processos educacionais, políticos e sociais que dão origem a espaços de resiliência e resistência contra ideologias e políticas linguísticas dominantes. Embora o contato linguístico continue assimétrico e muitas dessas línguas estejam atualmente em risco, os processos de organização política das identidades indígenas e dos próprios estados nacionais construíram novos caminhos e experiências com as línguas. Da mesma forma, nas últimas décadas, é importante o papel assumido por comunidades, organizações indígenas e outros atores da sociedade civil (organizações não governamentais, movimentos sociais, igrejas de diversos cultos etc.) na tomada de decisões sobre os usos das línguas indígenas. São glotopolíticas que mostram formas de recuperação e revitalização linguística. A partir desses espaços não estatais, as fronteiras transnacionais, as ideologias hegemônicas e as próprias políticas dos Estados nacionais são desafiadas.

Neste contexto, os artigos compilados apresentam resultados de pesquisas originais relacionadas com os usos das línguas indígenas em contextos atuais do Norte Grande da Argentina. Desta forma, investiga-se a agência dos usuários de línguas indígenas em diferentes ambientes, estudando as intersecções entre línguas, culturas e identidades, e contribuindo para a construção de políticas linguísticas mais inclusivas. Tudo isso a partir de diferentes aproximações e abordagens metodológicas, que dão conta das dinâmicas sociais e políticas que atravessam os fenômenos relacionados às línguas e seus falantes na Argentina contemporânea.

Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores e María Macarena Ossola  
Coordenadoras

# Políticas e ideologías lingüísticas para los pueblos indígenas del Chaco en los últimos diez años

**Mónica Marisel Medina**

IIGHI-CONICET/UNNE  
Resistencia, Chaco, Argentina  
mariselmedina@gmail.com

**Ana Carolina Hecht**

UBA-CONICET/INAPL  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina  
anacarolinahecht@yahoo.com.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



## *Políticas e ideologías lingüísticas para los pueblos indígenas del Chaco en los últimos diez años*

### Resumen

El objetivo del presente artículo es analizar las ideologías lingüísticas en torno a las políticas implementadas para las lenguas indígenas del Chaco durante los últimos diez años. El análisis de las ideologías constituye un modo de aproximarse y valorar el impacto de dichas políticas a través de las verbalizaciones de sus destinatarios y/o artífices. Nuestro propósito final es comprender las propuestas legislativas, así como los modos de vivenciarlas de los destinatarios de estas políticas públicas, los procesos políticos de inclusión de las lenguas indígenas en la escuela (EIB) y en otros ámbitos públicos (salud, justicia) de la provincia. El corpus está conformado por discursos de referentes comunitarios qom, moqoit y wichí, enunciados en el marco del Foro de las lenguas indígenas (Resistencia, 2019). Se espera aportar a la descripción de las políticas lingüísticas implementadas en el contexto regional referidas a las lenguas indígenas y ofrecer algunas respuestas a los interrogantes formulados por hablantes y líderes comunitarios.

**Palabras claves:** *Políticas públicas, ideologías, pueblos indígenas, lenguas indígenas, derechos*

## **Linguistische Politiken und Ideologien für die indigenen Völker des Chaco in den letzten zehn Jahren**

### Abstract

Ziel dieses Artikels ist es, die sprachlichen Ideologien zu analysieren, die die politischen Maßnahmen begleiten, die in den letzten zehn Jahren für die indigenen Sprachen des Chaco durchgeführt wurden. Die Analyse der Ideologien ist ein Weg, um die Auswirkungen dieser Politiken durch die Formulierungen ihrer Empfänger und/oder Gestalter zu erfassen und zu bewerten. Unser letztes Ziel ist es, die Gesetzesvorschläge zu verstehen, sowie die Art und Weise, wie die Empfänger dieser öffentlichen Maßnahmen sie erleben, die politischen Prozesse der Einbeziehung der indigenen Sprachen in den Schulen (EIB) und in anderen öffentlichen Bereichen (Gesundheitswesen, Justiz) in der Provinz. Das Corpus besteht aus Reden von Vertretern der Gemeinschaften Qom, Moqoit und Wichí, die im Rahmen des Forums für indigene Sprachen gehalten wurden (Resistencia, 2019). Damit soll ein Beitrag zur Beschreibung der Sprachenpolitik geleistet werden, die im regionalen Kontext in Bezug auf indigene Sprachen umgesetzt wird, und es sollen einige Antworten auf die von Sprechern und Vertretern von Gemeinschaften gestellten Fragen gegeben werden.

**Stichwörter:** *Öffentliche Politiken, Ideologien, indigene Völker, indigene Sprachen, indigene Rechte*

## Politiques et idéologies linguistiques des peuples autochtones du Chaco au cours des dix dernières années

## Linguistic policies and ideologies for indigenous peoples of Chaco over the past ten years

### Résumé

L'objectif du présent article est d'analyser les idéologies linguistiques autour des politiques implémentées pour les langues autochtones du Chaco au cours des 10 dernières années. L'analyse des idéologies constitue un moyen de se rapprocher et d'évaluer l'impact de ces politiques à travers les verbalisations de leurs destinataires et/ou auteurs. Notre objectif final est de comprendre les propositions législatives, ainsi que les modes de vie des destinataires de ces politiques publiques, les processus politiques d'inclusion des langues autochtones à l'école (EIB) et dans d'autres domaines publics (santé, justice) de la province. Le corpus est composé de discours de référents communautaires Qom, Moqoit et Wichí, énoncés dans le cadre du Forum des langues autochtones (Resistencia, 2019). Nous espérons contribuer à la description des politiques linguistiques implémentées dans le contexte régional concernant les langues autochtones et apporter quelques réponses aux questions posées par les locuteurs et les dirigeants communautaires.

**Mots clés :** *Politiques publiques, idéologies, peuples autochtones, langues autochtones, droits*

### Abstract

The aim of this article is to analyse the linguistic ideologies of the policies implemented for indigenous languages of Chaco during the last ten years. Analysing ideologies is a way of approaching and assessing the impact of policies through the verbal expressions of their recipients and/or makers. Our main purpose is to understand legislative proposals and the way in which recipients experience these public policies once they are passed, the political inclusion processes of indigenous languages at school (EIB) and other public institutions (health and justice). The corpus is formed by speeches of Qom, Moqoit and Wichí community referents delivered at the Indigenous Languages Forum (Resistencia, 2019). We expect to contribute to the description of linguistic policies implemented in the regional context regarding indigenous languages and to offer some answers to the questions posed by speakers and community leaders.

**Key words:** *Public policies, ideologies, indigenous peoples, indigenous languages, rights*

## Politiche e ideologie linguistiche per le popolazioni indigene del Chaco negli ultimi 10 anni

### Riassunto

L'obiettivo del presente articolo è quello di analizzare le ideologie linguistiche legate alle politiche impiegate per le lingue indigene del Chaco durante gli ultimi 10 anni. L'analisi delle ideologie si costituisce come una maniera di avvicinamento e valorizzazione dell'impatto di queste politiche attraverso la verbalizzazione dei suoi destinatari e/o artefici. Il proposito di questo lavoro è comprendere la proposta legislativa, i modi di vivere dei destinatari di queste politiche pubbliche e i processi politici di inclusione delle lingue indigene nella scuola (EIB) e in altri ambiti pubblici (salute, giustizia) della provincia. Il corpus è costituito da discorsi di referenti comunitari qom, moqoit e wichí, enunciati nel contesto del Foro delle lingue indigene (Resistencia, 2019). Si punta ad offrire una descrizione delle politiche linguistiche, impiegate nel contesto regionale, riferite alle lingue indigene e dare alcune risposte agli interroganti formulati dai parlanti e lider comunitari.

**Parole chiave:** Politiche pubbliche, ideologie, popolazioni indigene, lingue indigene, diritti

## Políticas e ideologías lingüísticas para os povos indígenas do Chaco nos últimos dez anos

### Resumo

O objetivo deste artigo é analisar as ideologias lingüísticas em torno das políticas implementadas para as línguas indígenas do Chaco ao longo dos últimos dez anos. A análise das ideologias é uma forma de abordar e avaliar o impacto dessas políticas através das verbalizações de seus destinatários e / ou artefices. Nosso objetivo final é compreender as propostas legislativas, bem como as formas de vivenciá-las pelas quais os destinatários dessas políticas públicas as experimentam, os processos políticos de inclusão das línguas indígenas na escola (BEI) e em outros espaços públicos (saúde, justiça) da Província. O corpus é constituído por discursos de referentes da comunidade Qom, Moqoit e Wichí, enunciados no âmbito do Fórum das Línguas Indígenas (Resistencia, 2019). Espera-se contribuir para a descrição das políticas lingüísticas implementadas no contexto regional em relação às línguas indígenas e oferecer algumas respostas às questões formuladas por falantes e líderes comunitários.

**Palavras-chave:** políticas públicas, ideologias, povos indígenas, línguas indígenas, direitos

# Introducción

En el Chaco reside numerosa población indígena (toba/qom, mocoví/moqoit y wichi), así como también una parte de la población criolla habla guaraní, quichua y existen hablantes de al menos veinte lenguas de Europa, Medio y Extremo Oriente (Censabella, 2001-2002). Por lo tanto, es una provincia en donde la pluralidad es parte del entramado local, y lejos de negarla ha sido pionera en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. La multiplicidad lingüístico-cultural se ha integrado de modos diversos en las políticas públicas del Estado provincial. En particular, en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se ha venido interviniendo desde fines de los '80, con el fin de incluir a la figura del docente indígena y a las lenguas indígenas en las prácticas escolares. Incluso notamos –al igual que Artieda *et al.* (2012)– que la participación de las organizaciones indígenas es parte de los rasgos propios de la EIB en el Chaco desde su génesis, reconociendo la agencia de los pueblos indígenas como sujetos políticos responsables de sus acciones educativas. Más aún, desde el año 2010 en adelante se acentúa este accionar en las políticas públicas chaqueñas. En esos años en las normativas aparecen regulaciones novedosas e incluso en los discursos oficiales se percibe un marcado énfasis por caracterizar la identidad del pueblo chaqueño como pluricultural, plurilingüística y plurireligiosa, ya no solamente como un atributo de los pueblos indígenas:

(...) Esa identidad que nos señala a nosotros como una provincia plurilingüe, pluricultural y multireligiosa que fortalece esta riqueza cultural que hace a nuestra propia identidad. (...) esto es lo que nosotros consideramos un aporte para el desarrollo de nuestra cultura, de nuestra identidad, del respeto a la diversidad, de forjar desde la perspectiva plural el respeto hacia el otro en la construcción de una provincia que nos incluya a todos [Fragmento del discurso inaugural de la XI Feria del libro provincial y regional chaqueño pronunciado por el Gobernador de la provincia del Chaco en la Casa de las Culturas –Resistencia, Chaco 2010].

La pluralidad como rasgo de la identidad chaqueña queda especialmente evidenciada el mismo año de este particular discurso en un hecho histórico: el 14 de julio de 2010<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El 14 de julio se declaró como "Día Provincial de las lenguas maternas" recordando el día de la sanción de la Ley de oficialización de lenguas (Decreto N° 1854 del 27/09/10)

se sanciona la ley que declara oficiales a las lenguas qom, wichí y moqoit (además del español) en el territorio provincial. Así se marca un hito en las políticas lingüísticas de Argentina. La mencionada Ley Nº 6604 (2010) tiene como meta “lograr la igualdad plena de los ciudadanos y ciudadanas en lo relativo a deberes y derechos lingüísticos en todos los ámbitos” (Artículo 6). Además propone crear el Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas y establecer al Poder Ejecutivo, a través de los Ministerios y el Instituto del Aborigen Chaqueño, como ente asegurador del reconocimiento y protector de los derechos lingüísticos.

Sin embargo, a diez años de esa histórica sanción de la Ley de oficialidad de las lenguas, Ley Provincial Nº1848-W (ex Ley Nº 6604, 2010), en el Diario *Chaco día por día*, se publicó una nota conmemorativa muy crítica. Uno de los subtítulos llama la atención por la alerta frente a la implementación de esta normativa: “Una ley más simbólica que práctica” (*Chaco día por día*, 14/07/2020). En el cuerpo del texto puede leerse lo siguiente:

(...) tuvo un importante impacto simbólico ya que fue una reparación a la histórica postergación de la identidad y las culturas de los pueblos Qom, Wichí y Moqoit y abrió el horizonte para la instrumentación de políticas educativas apuntadas a garantizar esos objetivos. Sin embargo, la instrumentación de la ley misma no logró sortear los obstáculos de unos requisitos que en la práctica la volvieron inaplicable, como el de que en el Consejo Asesor de Lenguas Indígenas se incluyese a un solo representante por cada uno de los poderes del Estado. A pesar de varias reuniones realizadas con ese objetivo, habiendo los tres pueblos indígenas nombrado a sus representantes para el Consejo, la representación de la Legislatura fue la que provocó que se empantane la constitución definitiva del mismo.

Este artículo retoma estas inquietudes respecto de reflexionar sobre el alcance de estas políticas lingüísticas durante los últimos diez años y el papel de los protagonistas indígenas al respecto. Específicamente, el objetivo del presente trabajo es analizar testimonios indígenas en los que traslucen las ideologías lingüísticas en torno a las políticas implementadas para las lenguas indígenas del Chaco desde 2010 al presente, considerando la legislación, su implementación e impacto en los destinatarios. El análisis de las ideologías lingüísticas constituye un modo de aproximarse y valorar el impacto de dichas políticas a través de las verbalizaciones de sus destinatarios y/o artífices. En ese sentido, nuestro propósito final apunta a comprender las propuestas legislativas, así como los modos de vivenciarlas de los destinatarios de estas políticas públicas, los procesos políticos de inclusión de las lenguas indígenas en la escuela (EIB) y en otros ámbitos públicos (salud, justicia, educación) de la provincia.

Este escrito se enmarca en investigaciones etnográficas más amplias referidas a la situación sociolingüística de la lengua toba/qom, ya que sus autoras desde el año 2010 abordan aspectos relacionados con las políticas lingüístico-educativas destinadas a los colectivos indígenas, así como también, las prácticas, representaciones e ideologías lingüísticas del pueblo toba/qom tomando como referente empírico tanto las escuelas de ELB de provincia del Chaco como las comunidades de habla de la región. En cuanto a la metodología, este artículo se basa tanto en nuestras experiencias previas de campo, así como en el análisis de materiales empíricos recopilados por una de las autoras (Medina) en el marco del Foro de las lenguas indígenas, específicamente, en los Paneles “Situación actual de las lenguas indígenas” y “Avances y retrocesos en la implementación de las políticas lingüísticas” (Resistencia, abril de 2019). El corpus está conformado por los discursos emitidos en ese evento por docentes y referentes comunitarios qom, moqoit y wichí, con lo cual más allá de nuestro amplio conocimiento del pueblo toba/qom logramos ampliar el foco e incluir las perspectivas de los tres pueblos indígenas locales.

Este artículo se divide en cuatro apartados a través de los cuales se espera aportar a la descripción de las políticas lingüísticas implementadas en el contexto regional, así como también, al análisis de las ideologías lingüísticas y de esta manera, ofrecer algunas respuestas a los interrogantes formulados por hablantes y líderes comunitarios. En el primer apartado se presentan algunos aspectos teórico-metodológicos; en la segunda sección se realiza una síntesis de las políticas lingüísticas implementadas en los últimos diez años en la provincia del Chaco. Luego, en el tercer apartado se analizan las ideologías lingüísticas considerando los discursos y las evaluaciones realizadas por referentes qom, wichí y moqoit sobre las políticas lingüísticas del Chaco. Por último, se brindan las reflexiones finales recapitulando lo analizado y abriendo el diálogo a futuros interrogantes.

## 1. Aspectos teórico-metodológicos

Las políticas lingüísticas son intervenciones o decisiones que toma el Estado sobre el uso y enseñanza de una lengua en la esfera pública (Calvet, 2005). Estas intervenciones se basan en un sistema de valoraciones, representaciones que podemos analizar como ideologías lingüísticas. Para Sichra (2015: 2) “[t]oda acción referida a una o varias lenguas responde a una ideología lingüística que responde, a su vez, a una ideología política; toda política lingüística emprendida en un momento histórico concreto se sustenta por una ideología.” Es tarea del analista comprender el sustento de dichas ideologías tanto de los planificadores y responsables de las políticas lingüísticas como de los destinatarios de las mismas. Esto es, entender los lineamientos en los que se basan, las agendas de planificación de las políticas lingüísticas, las prácticas lingüísticas que la sustentan y la complejidad sociolingüística de cada comunidad de habla.

Para Bein (2006) las políticas lingüísticas regulan el uso y enseñanza de una lengua en determinados espacios formales, las mismas deben estar acompañadas de una planificación lingüística que involucra un plan de acción que orientará la implementación de dicha política lingüística. Por su parte, Spolsky (2004) afirma que la implementación de una política lingüística va más allá de la elección de la(s) lengua(s) y del estatus y función que pretende otorgar a la(s) misma(s). También se deben considerar los componentes o elementos

de las lenguas como por ejemplo las ideologías y creencias de los hablantes sobre la(s) lengua(s), las valoraciones o creencias asociadas a dicha decisión política, reconocer la complejidad de cada comunidad de habla que usa y se identifica con la(s) lengua(s) o variedad(es) sobre la(s) que se pretende intervenir. Por ello, nuestro enfoque enlaza las políticas con las ideologías lingüísticas.

Las ideologías lingüísticas para Woolard (1998: 3) son “representaciones, explícitas o implícitas, que interpretan/analizan la intersección de la lengua y los seres humanos en el mundo social”. En este sentido, actúan como mediadoras entre las prácticas sociales y las diferentes formas de hablar. Para los objetivos de este artículo se adopta el postulado de Kroskrity (2000: 5) que propone comprender las ideologías lingüísticas como un grupo de conceptos compuesto por un número de dimensiones convergentes. El autor agrupa estas dimensiones en cuatro características de las ideologías lingüísticas: 1) representan las percepciones sobre la lengua y los discursos como producto de los intereses de un grupo social y cultural específico; 2) son concebidas como múltiples debido a la diversidad significativa que se puede hallar dentro de un grupo social (por ejemplo, clase, género, grupos de edad, etc.). Esto es, en una comunidad de habla pueden coexistir ideas diferentes sobre el valor y la función del uso de la/s lengua/s. Además, las personas pueden pertenecer simultáneamente a diferentes grupos sociales y, por lo tanto, pueden tener múltiples (a veces hasta contradictorias) ideologías lingüísticas (Ahearn, 2012: 22); 3) los miembros de un grupo social manifiestan diversos grados de conocimiento de las ideologías lingüísticas y por ello, deben ser analizadas en su contexto de uso y 4) las ideologías lingüísticas actúan como mediadoras entre las estructuras sociales y los usos del lenguaje.

Las ideologías lingüísticas entablan un vínculo entre las estructuras sociales y las formas de habla. Es decir, remiten a las ideas que los hablantes poseen en relación con el rol del lenguaje en las experiencias sociales cotidianas regulando el uso del habla en esas distintas situaciones (Woolard, 1998). Por lo tanto, por medio del examen de las actitudes explícitas de los hablantes hacia las lenguas se alcanzan interpretaciones y sentidos acerca de las instituciones sociales de esos colectivos (Tacconi y Abrach, 2015). Más aún, considerando que las ideologías remiten a diferentes esferas socioculturales que claramente trascienden las meras formas lingüísticas (Woolard y Schieffelin, 1994).

No obstante, no pueden pensarse monóticamente, sino que las mismas ideologías pueden tener diferentes acentos valorativos entre distintos actores o sectores sociales. Las ideologías no son homogéneas dentro de una comunidad de habla, representan los intereses y el posicionamiento de sus diversos grupos frente a determinadas situaciones de poder. Por esa razón, devienen como una herramienta teórica valiosa para reflexionar sobre las relaciones de poder entre los/as hablantes de diferentes lenguas o variedades en términos de políticas lingüísticas (Medina *et al.*, 2013). Es decir, las ideologías permiten reconstruir aspectos fundamentales de las políticas lingüísticas, como ser el por qué y para qué de los cambios lingüísticos explícita o implícitamente diseñados y/o ejecutados respecto de la(s) lengua(s) o de sus hablantes (Medina *et al.*, 2019).

El procedimiento metodológico consiste en identificar en las prácticas discursivas determinadas recurrencias o ideologemas<sup>2</sup> (Del Valle, 2007) a través de los cuales se construye el sistema lingüístico-ideológico que justifica el diseño e implementación de las políticas lingüísticas chaqueñas. Es decir, identificamos en los discursos de los agentes sociales determinadas representaciones, verbalizaciones, ideas y creencias que se repiten en el decir de los actores sociales y que constituyen una ideología lingüística que adquiere sentido en un momento histórico determinando.

## 2. Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas en el Chaco

Antes de adentrarnos en nuestro eje, cabe una somera contextualización histórica del devenir en esta provincia en cuanto a la normativa y experiencias que contemplan a las lenguas indígenas de modo explícito e implícito. Desde la década del '80 los pueblos indígenas del Chaco y sus lenguas son parte de la agenda estatal con la sanción de una Ley integral que regula

2 De acuerdo con Del Valle (2007) utilizamos el término ideograma, introducido por Marc Angenot (1982), para referirnos a “lugares comunes” que integran los sistemas ideológicos. Son postulados que funcionan como presupuestos del discurso y que pueden realizarse o no en la superficie.”

sus derechos específicos: Ley N° 3258 (1987). A partir de allí, las políticas públicas con un matiz étnico fueron consolidándose e institucionalizándose. El gran impulso de estas acciones en el campo de la EIB se produjo con la creación del primer instituto de formación docente indígena de Argentina: el CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen) en la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Los derroteros de la figura del educador indígena fueron de la mano de los cambios en su denominación: de idóneos, a Auxiliares Docentes Aborígenes y finalmente al Maestro/Profesor intercultural bilingüe.<sup>3</sup>

En los comienzos de la EIB se proponía un bilingüismo de transición, ya que el uso de las lenguas indígenas estaba previsto para el inicio de la escolaridad, como un “puente”, un instrumento de integración (Hecht, 2015). De modo paulatino, la lengua hegemónica (español) se iba incorporando hasta que finalmente se propiciaba su uso exclusivo en la escolaridad obligatoria (Fernández *et al.*, 2012). Los desafíos de la alfabetización bilingüe aparecían vinculados al equilibrio entre el desarrollo de la lectoescritura en la lengua indígena y el buen aprendizaje del español. Este proceso fue acompañado por discusiones en un marco escolar y laico sobre los alfabetos de las lenguas indígenas, ya que con anterioridad estos debates eran propios y exclusivos de los traductores bíblicos (Hecht, 2015). En síntesis, las lenguas indígenas de los tres pueblos fueron objeto de atención en tanto recurso pedagógico, aunque con marcadas diferencias tanto entre las situaciones de vitalidad sociolingüística como entre los procesos de consolidación de sus sistemas de escritura y estandarización.

A través de sucesivas reformas a la Ley Provincial de Educación se fue creando en el Ministerio de Educación un área destinada a atender las demandas educativas de los pueblos indígenas. Estas acciones quedan finalmente selladas con el Decreto N° 380 del 2010 que proclama la creación de la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco. Ese mismo año en particular, se producen además una serie de hitos importantes en la planificación lingüística del Chaco: se oficializan las lenguas indígenas de la provincia, se firma un manifiesto entre organismos estatales y organizaciones indígenas y se inician una serie de acciones tendientes a la visibilidad del patrimonio lingüístico provincial. A continuación vamos a presentar estas acciones para una comprensión más cabal del contexto local.

En 2010 en la ciudad de Resistencia, en el marco del “I Congreso de Lenguas y Dinámicas Identitarias en el Bicentenario”, se anunció la oficialización de las lenguas indígenas del Chaco (qom, wichí y moqoit) a través de la ya mencionada Ley de la Cámara de Diputados del Chaco N° 6604 (actual Ley N°1848-W) que prevé la incorporación de las lenguas originarias en la administración pública provincial y la creación del Consejo Provincial Asesor de lenguas indígenas que será un organismo técnico-político que velará por el cumplimiento de esta ley. Otro aspecto destacable es que se menciona que “Los ciudadanos de los tres Pueblos tendrán derecho a la utilización de su lengua en los distintos ámbitos del Estado Provincial” (Artículo 4); por lo que se anuncia que se instrumentarán las acciones de formación y capacitación pertinentes no sólo en el campo de la educación sino para el acceso a la salud y la justicia.

En ese mismo congreso se firmó el *Manifiesto por un Chaco pluricultural y plurilingüístico* en donde el Gobernador, el Ministro de Educación, la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo y referentes de los tres pueblos indígenas asumen importantes compromisos referidos a la gestión de las lenguas indígenas de la región. Textualmente se afirma: “El reconocimiento de los derechos lingüísticos como derechos humanos ligados a la identidad del sujeto y su comunidad, en el marco de la pertenencia a la común humanidad”. Además, se consensua trabajar en forma conjunta con los pueblos indígenas en los siguientes aspectos: “Políticas lingüísticas enmarcadas en el plurilingüismo y la interculturalidad, mediante los programas y acciones educativas pertinente[s], destinados al sistema educativo formal y no formal”; se anuncia la oficialización de las lenguas indígenas como una política de reconocimiento a las poblaciones indígenas y se menciona “la instrumentación, en corto plazo, del Consejo Asesor previsto en la Ley” y, por último, se presenta a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como “modo de participación activa de los pueblos indígenas y sus representantes en la sociedad chaqueña y argentina y en la justa redistribución de la riqueza, material y simbólica” (Manifiesto por un Chaco Pluricultural y Plurilingüe, 2010).

<sup>3</sup> Las denominaciones, funciones y formación de estas figuras docentes fueron cambiando en los años de institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe en Chaco. Se trata de un tema complejo con muchas particularidades que lo hemos desarrollado en escritos anteriores: ver Medina (2016) y Hecht (2017).

Paralelamente, parte de dicha agenda política es continuar con la organización, desde la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación del Chaco, de los Congresos Internacionales de Lenguas y Dinámicas Identitarias. Estas reuniones científicas se realizan cada dos años y constituyen un punto de encuentro, debate y discusión entre especialistas, autoridades ministeriales, docentes y estudiantes de los distintos pueblos indígenas del Chaco y de otras provincias. Los cinco Congresos Internacionales de Lenguas y Dinámicas Identitarias realizados entre 2010 y 2019 oficiaron como escenario para bosquejar líneas de acción y anunciar los avances en políticas educativas y planificaciones lingüísticas, por ejemplo, la creación de la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo que posibilitó crear equipos de trabajo para poner en marcha actividades de planificación lingüística; la oficialización de los diseños curriculares para la modalidad EIB; la aprobación de la Ley N° 7446 (ahora Ley N° 2232 W) de “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena” (2014); la incorporación de la EIB al estatuto docente Chaqueño a partir de la Ley N° 7584 (2015); la incorporación de los docentes indígenas al estatuto docente chaqueño (Ley N° 2314/2015); la Ley N° 7809 de Titularización de Docentes Indígenas (2016) y la creación de la Junta de Clasificación Polinivel de la Educación Intercultural Bilingüe y la profesionalización de los docentes indígenas a través de tecnicaturas, especializaciones y diversos cursos de formación.

En síntesis, en los últimos diez años, los pueblos indígenas chaqueños adquieren mayor reconocimiento y presencia a través de premisas como “reparación histórica”, “cambio de paradigma”, “quiebre ideológico” y se pretende no solo reconocer derechos, sino también alcanzar la justicia social y cultural (Medina, 2020). Todo este marco es parte de lo que denominamos como “políticas de empoderamiento” para los pueblos indígenas chaqueños. Es decir, se evidencia en la provincia un marcado interés por dar voz a las lenguas indígenas, la EIB y la figura de los docentes indígenas. Por ello, este artículo pone en foco ese periodo tan significativo. Este breve recorrido repasando las principales políticas lingüístico-educativas tiene como meta identificar las decisiones que tomó el Estado chaqueño sobre el uso y enseñanza de las lenguas indígenas y que podemos sintetizar del siguiente modo:

- Reconocimiento de la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del sistema educativo provincial.
- Oficialización de las lenguas indígenas y su promoción y uso en la administración pública provincial.
- Profesionalización y capacitación de los docentes indígenas.
- Consolidación de derechos para docentes indígenas: incorporación al estatuto docente, titularización y creación de la Junta de Clasificación Polinivel de la Educación Intercultural Bilingüe.
- Participación y gestión de las Escuelas Públicas de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena.
- Oficialización de los diseños curriculares para la modalidad EIB.

Como ya adelantamos en el apartado anterior, según nuestra perspectiva analítica, las políticas lingüísticas se encuentran implícitas en los diseños para la escolarización. La política lingüística está en íntima asociación con la educativa debido a que, a través de la planificación educativa se expresan los supuestos sobre cómo parece factible modificar, prescribir y jerarquizar las relaciones asimétricas entre lenguas diferentes que coexisten en un Estado (López, 1988). Las políticas educativas monolingües, bilingües o plurilingües promueven el estatus y la valorización positiva de algunas lenguas, mientras que a otras se les omite visibilidad social, o bien, se mantiene un equilibrio entre una multiplicidad lingüística. Por lo tanto, es muy compleja la relación entre el sistema educativo y las lenguas minorizadas, generándose debates en ámbitos académicos y de gestión que o bien, omiten o bien sobredimensionan las posibles repercusiones de las escuelas sobre la vitalidad lingüística (Hecht, 2010).

En el Chaco la gran mayoría de las políticas lingüísticas para los pueblos indígenas se ponen en práctica en espacios formales como las instituciones escolares con modalidad EIB. Es decir, se espera que las escuelas sean las encargadas de la promoción y uso de las lenguas indígenas. Para que esta tarea tenga un impacto no solo a nivel escolar, sino también comunitario, los/as maestros/as indígenas solicitan la presencia e intervención de otros actores y sectores sociales como, por ejemplo, las iglesias o cultos donde se concentran un número importante de hablantes de las lenguas indígenas (Medina, 2017). La solicitud de los docentes hace referencia a la articulación de las actividades de planificación lingüística en los distintos ámbitos de uso, esto es, la puesta en práctica de una política lingüística (Calvet, 1997).

A nivel provincial se realizan múltiples actividades y acciones tendientes a la visibilidad y puesta en valor del patrimonio lingüístico. Por eso mismo, en este artículo seleccionamos uno de esos encuentros como corpus nodal a analizar. Nos referimos al Encuentro de arte indígena denominado *Qa'apaxa* organizado por el Instituto de Cultura del Chaco realizado del 24 al 27 de abril de 2019. En dicho encuentro se desarrolló el Foro de las lenguas indígenas y en ese marco se organizaron diversos paneles referidos a las lenguas y educación indígena en el que participaron referentes de los tres pueblos originarios y especialistas académicos. Para los objetivos de este escrito vamos a utilizar los discursos de los referentes indígenas que participaron en dos paneles de dicho encuentro: "Situación actual de las lenguas indígenas" y "Avances y retrocesos en la implementación de las políticas lingüísticas". Cabe destacar que el objetivo de ambos paneles era analizar la situación sociolingüística de las lenguas indígenas de la provincia en relación con las políticas lingüísticas aplicadas al momento. El primer panel ("Situación actual de las lenguas indígenas") se realizó el día jueves 24 de abril en la Casa de Culturas de la ciudad de Resistencia (Chaco), en el mismo se registraron dos discursos públicos pertenecientes a dos docentes indígenas de los pueblos qom y moqoit. El segundo panel ("Avances y retrocesos en la implementación de las políticas lingüísticas") se desarrolló el día viernes 26 de abril en el mismo lugar y contó con la disertación de cuatro referentes indígenas de la provincia del Chaco: dos del pueblo wichí y uno del pueblo qom y otro moqoit. Las verbalizaciones de los actores fueron registradas a través de grabaciones de audio ya que presenciamos el evento público en calidad de asistentes.

A continuación, se analizan los testimonios de los referentes indígenas, su vinculación con las ideologías lingüísticas y demás aspectos de la vida social y con las políticas lingüísticas provinciales.

### **3. Ideologías lingüísticas de los miembros de los pueblos indígenas del Chaco manifiestas en el Foro de las lenguas indígenas**

Es frecuente escuchar en los discursos públicos definir la identidad del pueblo chaqueño como plurilingüe, pluricultural y multireligiosa, también se menciona que la decisión política es visibilizar las lenguas indígenas y promover su uso en la administración pública. Las políticas lingüístico-educativas chaqueñas proponen al ámbito escolar como espacio para alcanzar el proceso de transformación social, político y lingüístico. Los colectivos indígenas solicitan la efectivización de planes de implementación de dichas políticas y que los mismos logren trascender el plano simbólico y/o discursivo. El propósito de esta sección es mostrar cómo los referentes indígenas interpretan las acciones de promoción lingüística de sus lenguas y las necesidades e intereses que manifiestan.

Esta sección se organiza en dos partes. En §3.1 presentamos los temas, preocupaciones e intereses de los expositores en la inauguración del "Foro de las lenguas indígenas" en donde el protagonismo indígena es la clave nodal y en §3.2 mencionamos las evaluaciones realizadas por los referentes qom, wichí y moqoit sobre los avances y retrocesos de las políticas lingüísticas del Chaco. Las mismas fueron organizadas en dos grupos: 1) La lengua como instrumento de retroceso/acceso en los diferentes momentos históricos y 2) La escuela como espacio para la planificación lingüística.

#### **3.1 El foro de lenguas como estrategia para la gobernanza lingüística: "[T]enemos el compromiso de trabajar y fomentar la utilización de las lenguas oficiales del Chaco"**

En la introducción de este estudio mencionamos que la provincia del Chaco posee importantes avances en materia legislativa y en políticas lingüísticas destinadas a los pueblos indígenas de la región. En el año 2019 en el marco del Año Internacional de Lenguas Indígenas, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO), se organizó el "Foro de las lenguas indígenas" con el objetivo de reunir a los referentes, hablantes y docentes de los tres pueblos originarios no sólo para debatir sobre la situación actual de las lenguas indígenas, sino también para evaluar y comunicar las actividades de planificación lingüística que se desarrollan en el contexto escolar y comunitario.

Las reuniones académicas como los foros, congresos, encuentros son parte de la agenda política y constituyen actividades de planificación del lenguaje cuyo propósito es conocer cómo entienden y/o receptionan las políticas lingüísticas los destinatarios de las mismas (Medina 2020). A continuación citamos dos fragmentos de los discursos inaugurales del foro de las lenguas indígenas. El primero, pertenece al Presidente del Instituto de Cultura de la provincia del Chaco y el segundo, a un historiador y referente indígena qom:

“Las lenguas de las comunidades que habitan nuestro Chaco son un legado patrimonial invaluable. Seamos una provincia orgullosa de su tierra de su gente, de su gente como dice el gobernador. La lengua de un pueblo es parte de su historia y cosmovisión, de su cultura y de su sentir más profundo. Hoy nos convoca este foro por las lenguas. Desde el Instituto de Cultura de la Provincia del Chaco llevamos adelante este proyecto como un encuentro de carácter regional y con un importante respaldo del Consejo de Cultura. Venimos a pensar juntos, a intercambiar ideas, a compartir un espacio que permita visualizar la situación actual de las lenguas originarias en el ámbito provincial, regional y nacional. En el año 2019 que ha sido declarado como el año internacional de las lenguas indígenas tenemos el compromiso de trabajar y fomentar la utilización de las lenguas oficiales del Chaco, que desde el año 2014 incluyen a la constitución provincial a la lengua qom, moqoit y wichi” (...) [Discurso inaugural del Presidente del Instituto de Cultura, abril 2019].

W

“Desde 1940 se vino construyendo una imagen sobre los pueblos indígenas que hasta el día de hoy es fuerte en nuestra sociedad. Es decir, se viene trabajando para los indígenas y no por los indígenas y eso es un retroceso para los procesos políticos y organizativos que todos los pueblos indígenas, en este caso de Argentina, como pueblo indígena queremos organizamos. Entonces, lo que queremos en este foro es pensar estas miradas, estas representaciones, estos estereotipos que se vienen alimentando de algunos sectores de nuestra sociedad y que hacen que el movimiento indígena no pueda crecer, no pueda avanzar o no pueda sentirse orgulloso del ser indígena” [RP, referente qom, palabras inaugurales del Foro de las lenguas indígenas. Abril de 2019].

En el primer discurso se presenta el foro como un encuentro de carácter regional en el que se pretendía “pensar juntos, intercambiar ideas, compartir un espacio que permita visualizar la situación actual de las lenguas originarias en el ámbito provincial, regional y nacional”. Los encargados de realizar dichas actividades, especialmente la de pensar en la situación lingüística de sus lenguas, eran los referentes, docentes, hablantes de las lenguas indígenas. Es decir, la estrategia consistía en continuar “fomenta[ndo] la utilización de las lenguas oficiales del Chaco” a partir de las demandas y evaluaciones de los actores. Estos espacios, al igual que los Congresos Internacionales de Lenguas y Dinámicas Identitarias, se utilizan para proyectar lineamientos o acciones futuras en términos de políticas lingüístico-educativas (Medina, 2020).

En el segundo discurso, cuando el referente qom afirma “se viene trabajando para los indígenas y no por los indígenas y eso es un retroceso para los procesos políticos y organizativos de todos los pueblos indígenas”, se está solicitando mayor participación y gestión en las actividades de diseño e implementación de las políticas públicas. Es decir, otorgar mayor visibilización a las lenguas indígenas implica también empoderar a los hablantes de dichas lenguas.

Las políticas lingüístico-educativas que se implementan en el Chaco otorgan cierto protagonismo a los pueblos indígenas. Sin embargo, los referentes indígenas parecen querer trascender dicho protagonismo y ser quienes deciden sobre qué gestionar y cómo poner en marcha las políticas indigenistas. En el primer discurso, se pone el foco en el trabajo conjunto para la implementación de las políticas públicas. Mientras que el segundo, se da a conocer un posicionamiento para el diseño e implementación de las políticas lingüísticas destinadas a las lenguas indígenas del Chaco. Es decir, se aboga por el trabajo desde, por y para indígenas. Lo implícito o “no dicho” y eje transversal del foro de lenguas se evidencia a través de la voz de un docente y referente moqoit

cuando se le solicita que mencione su percepción sobre la situación actual de las lenguas indígenas del Chaco. Para reflexionar sobre dicho eje temático el referente moqoit formuló algunas preguntas retóricas con el objetivo de persuadir tanto al auditorio como a los agentes ministeriales presentes encargados de implementar las políticas lingüísticas:

“La pregunta es esta: ¿en qué contribuye el Estado sobre las políticas lingüísticas de nuestra provincia actualmente? ¿En qué? ¿Qué participación tienen los hablantes? ¿Quiénes son los hablantes? Nuestros mayores. Hay un congreso, una reunión de hablantes ¿hay fondos para eso, hay plata? ¿Hay política de estado? Esa es mi pregunta. Porque nosotros podemos estar acá enseñándonos, aprendiéndonos, intercambiándonos pero la política de Estado no sirve. Esa es mi posición. ¡Hay tanto medios que se puede utilizar! (...) Cuando digo que falta una política lingüística del Estado es que eh... que haya recursos para eso. Nosotros el pueblo moqoit no tenemos afiches, no tenemos libros, no tenemos ninguna clase de escritura de la lengua. Falta plata para imprimir, falta esos recursos para imprimir libros porque hay borradores esperando la impresión. Entonces, esa es un poco la realidad de lengua, la parte escrita falta (...) Nosotros qom, moqoit y wichí también somos los que tenemos que empezar a exigir por nosotros porque otro no lo hace. Gracias a este encuentro ahí estuvimos hablando con Roberto [referente wichí] que cada vez que nos vemos tenemos ganas de seguir trabajando pero lamentablemente somos unos pocos porque la política y necesidad que hay en nuestra provincia hace que [no se comprende el audio], hoy la gente también está buscando comida, porque esa es la verdad hace dos o tres años están buscando comida. Entonces, hablar de lengua...no te escuchan o molesta a la comunidad, es decir, estamos en una situación económica muy difícil” [PM, docente y referente moqoit].

Las verbalizaciones del referente moqoit aluden a actividades de planificación lingüística que son necesarias realizar: escuchar la voz de los hablantes destinatarios de las políticas lingüísticas, el diseño, elaboración e impresión de material didáctico, documentación lingüística, formar y sostener equipos de trabajos, sensibilizar a la comunidad en general acerca de la importancia de una política y planificación lingüística, relevamientos lingüísticos que permitan identificar y evaluar las actividades o estrategias de planificación, entre otras actividades. Por sobre todo recuerda que el diseño de una política pública, en este caso una política lingüística, se encuentra atravesada no solo por aspectos que atañen al lenguaje, sino también por otros factores sociales que repercuten en la vida de los agentes sociales como por ejemplo, la economía, historia, demografía, educación, etc.

Términos inclusivos y recíprocos como “enseñándonos, aprendiéndonos, intercambiándonos” en la voz del referente moqoit hacen referencia a una idea común manifiesta en los discursos de los miembros de las comunidades indígenas; esto es, la necesidad de trabajar en políticas y planificaciones lingüísticas diseñadas por y desde los pueblos indígenas. En esta sección dejamos explicitado el punto de partida explicitado en estos testimonios, para en la siguiente sección analizar esta toma de posición y otras ideas que se desprenden de la misma.

### 3.2 Una planificación lingüística pensada por y desde los tres pueblos indígenas

En el panel “Avances y retrocesos en políticas lingüístico-educativas chaqueñas” una de las ideologías lingüísticas manifiestas por los referentes indígenas de los tres pueblos chaqueños es la necesidad de participar en el diseño e implementación de las actividades de planificación lingüística. Citamos algunos fragmentos de los discursos de quienes se desempeñan en el ámbito de la justicia, educación y cultura y abogan por la construcción colectiva de los tres pueblos:

“Planificación de la lengua si podemos volver a pensar cómo... si podemos unificar los tres pueblos buscar una idea más comunitaria” [SB, docente y referente indígena del pueblo wichí].

“(...) es importante que haya un acceso, una articulación a estas instituciones tradiciones de las

comunidades originarias, en este caso moqoit, existen instituciones tradicionales wichí y qom que por ahí es importante porque ahí está la voz de toda la comunidad, de los líderes, ancianos y la comunidad a la que uno se encuentra” [AR, docente bilingüe y referente moqoit].

Cabe mencionar que en organismos como la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo existen equipos integrados por docentes y referentes indígenas, especialistas encargados de ciertas actividades de planificación lingüística como, por ejemplo, la Dirección de Perfeccionamiento Docente, Producción y Contenidos de EBI, Consejo de Rectores de Institutos con modalidad EIB del Chaco, la implementación de las carreras de peritos intérpretes para el ámbito de salud y justicia, los Congresos de Lenguas y Dinámicas Identitarias, el Instituto Superior de Lenguas y Culturas Chaco encargado de la promoción y capacitación en lenguas indígenas, de inmigración y extranjeras, entre otras actividades. Interpretamos que lo que se requiere es realizar un registro de estas actividades y lograr articularlas con distintos ámbitos y prácticas de las comunidades indígenas. El explicitar esto quizás se vincule con sistematizar más generalmente la inclusión de referentes indígenas en esos ámbitos y que su participación no quede como un mérito de una trayectoria individual. O sea, dejar abierto el camino para las futuras generaciones asegurando su participación en esos espacios. Verbalizaciones como buscar una idea más comunitaria para la planificación lingüística, unificar criterios los tres pueblos indígena y volver “a plantarse, a levantar fuerzas” fueron reiteradas en el “V Congreso Internacional sobre Lenguas y Dinámicas Identitarias”, donde se solicitaba que la organización del próximo congreso esté a cargo de los pueblos indígenas.

Cabe mencionar que cuando los referentes debían enunciar sus apreciaciones sobre avances y retrocesos en las políticas lingüísticas chaqueñas manifestaron que no les resultó fácil ya que comprendieron que no eran procesos taxativos, sino más bien sucesivos. Para mostrar cómo interpretaron el objetivo del panel organizamos los discursos en base a dos ideologías: 1) la lengua como instrumento de retroceso/acceso en los diferentes momentos históricos y 2) la escuela como espacio para la planificación lingüística. A continuación, se despliega y fundamentan estos pareceres en los siguientes dos apartados.

### **3.2.1 La lengua como instrumento de retroceso/acceso en los diferentes momentos históricos**

Desde la conformación del Estado Nacional se han tomado decisiones sobre el uso y función de las diferentes lenguas presentes en nuestro país y para ello se diseñaron y utilizaron diferentes instrumentos lingüísticos como, por ejemplo, gramáticas, diccionarios, manuales, imaginarios/representaciones sobre las lenguas y sus hablantes, etc. Las políticas de homogeneización que operaban en los inicios de la conformación del Estado nacional tenían como objetivo integrar, unificar y homogeneizar las diferencias lingüístico-culturales. Para ello, se siguieron los lineamientos de la educación común basada en la enseñanza del castellano en las escuelas primarias del país. En esta primera etapa la escuela se convierte en un elemento de opresión lingüística para los colectivos indígenas y migrantes, quienes debían ocultar y negar sus lenguas para poder continuar con su escolarización.

En la década del '80 en América Latina se promueven políticas educativas interculturales. Durante las décadas del '80 y '90 en el currículum oficial del Chaco se contempló la educación intercultural bilingüe a través de programas especiales en el marco de las políticas neoliberales. Esta decisión política respondía a ideologías lingüísticas de “reconocimiento” y de “reparación histórica” que pretendían borrar y compensar los resabios de una política homogeneizadora y aplanadora de las diferencias lingüístico-culturales. Así, la inclusión de las lenguas y culturas indígenas en el ámbito educativo, espacio de donde antes se las había excluido, pretendía reconocer lo negado y reparar lo dañado. No obstante, este paradigma escolar no logra trascender la mirada deficitaria de la diversidad sociolingüística, siendo usadas las lenguas indígenas como un paso intermedio a la futura castellanización. En 2006 con la sanción de la nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 se reconoce a la EIB como una modalidad del sistema educativo y se promueve la participación de los pueblos indígenas en los procesos educativos (por ejemplo, a través del CEAPI, Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos Indígenas). Esto repercute a nivel provincial, y a partir del año 2010 comienzan a darse “políticas de empoderamiento”, dando inicio al período de mayor avance en materia educativa para los pueblos indígenas chaqueños.

En las políticas estatales actuales, la lengua constituye un instrumento necesario para el acceso a los derechos, instrumento que en otro momento histórico y político significó un “retroceso” para las poblaciones originarias. A continuación citamos las verbalizaciones de los hablantes acerca de cómo interpretan los avances de las políticas lingüísticas en el Chaco:

“La ley que oficializa las lenguas indígenas y hoy en día es un avance muy importante a pesar de que hubo un proceso de prohibición todas las lenguas originarias. Y al estar en esta normativa la oficialización de estas tres lenguas en la provincia del Chaco es un logro muy importante para todas las comunidades originarias que todo lugar público se pueda hablar las lenguas originarias, al estar presentes creo que en nuestras comunidades por ahí hace falta la difusión a nivel nacional de estas normativas” [AR, docente bilingüe y referente moqoit].

“Para nosotros los pueblos indígenas no es un retroceso hablar de nuestra lengua. Nuestra lengua es nuestra forma de vida pero la situación, en lo que me toca hablar, el acceso a la justicia de los pueblos indígenas de aquí de la provincia del Chaco. (...) para exista un lugar dentro del Superior Tribunal de Justicia de la provincia del Chaco, el acceso a la justicia y tener un espacio histórico. Porque debo comentarles a mis hermanos (...) ningún otro lugar en Argentina y Latinoamérica haya un trabajo como el nuestro dentro de lo que es el ámbito judicial con la presencia indígena (...)” [PG, referente qom en el ámbito de la justicia].

“Para nosotros la lengua, como decía Elizabet, va más allá de ser hablante, tiene que ver con comunicación, sino también hablar de lengua es hablar del territorio, hablar, como decía el hermano guaraní, tiene que ver con la cosmovisión, tiene que ver con la identidad, eso también tiene que ver con la lengua” [SB, docente y referente indígena del pueblo wichí].

Se hacen presente concepciones amplias de la lengua, donde no sólo se extienden los ámbitos de uso, sino también el alcance de su definición. Por un lado, porque la Ley de oficialización de las lenguas indígenas posibilita el uso de las mismas en diferentes ámbitos de la administración pública y entre ellos, la justicia provincial, tal como se explicita en las palabras del referente qom en dicho ámbito o en la primera cita. Más aún, respecto de dicha Ley, si bien está reglamentada (Decreto del Poder Ejecutivo N° 257/2011), los referentes de los pueblos indígenas solicitan continuar trabajando para su efectiva implementación en espacios que trasciendan el ámbito educativo, la salud, la justicia y el registro civil:

“Retomar lo de la oficialización, hay que retomar, hay que volver a buscar la manera de... porque es una... También decimos que Chaco tiene muchos trabajos en cuestiones legislativas pero falta mucho de llegar a los destinatarios que serían las comunidades. Hay que volver a reactivar la cosa creo (...)” [SB, docente y referente indígena del pueblo wichí].

Por otro lado, respecto de las concepciones de lengua, todos los hablantes hacen referencia a una visión más amplia, no sólo como instrumento de comunicación, sino también como signo de identidad, portadora de una cosmovisión y parte de un territorio, como se evidencia en los decires de la tercera cita de la intervención docente.

Los referentes afirman que más allá de este importante logro y reconocimiento quedan aún aspectos en los que es necesario trabajar, como la sensibilización lingüística para dar a conocer los avances en las políticas lingüísticas y lograr la inserción de las lenguas indígenas en espacios públicos. Además, cómo abordar/trabajar las traducciones que realizan los peritos intérpretes en

las declaraciones de un posible acusado teniendo en cuenta que muchas veces se abordan términos o aspectos que no son propios de las prácticas indígenas. Citamos las palabras de una referente qom que problematiza esta cuestión:

“Cuando hablo de la importancia de mi lengua no es solamente hablar. Hay que concretar a ver cuál es la solución que vamos a darle. Cómo una mamá puede contarle a una doctora que es lo que le pasa si no habla la lengua castellana. Entonces, muchas veces, muchas hermanas han padecido por esta barrera idiomática (...) Ayer vi una joven preguntando si podía ella hacer su denuncia en su lengua moqoit. Y se puede hacer. Todas las denuncias uno puedo escribirla y después cuando llega solamente puede ratificar lo que dice en ese papel escrito. Entonces, no importa que lo haga en la lengua. No importa. Eso no es un inconveniente. El tema es cómo comenzamos a abordar. Porque una cosa es que yo venga aquí, aquí estoy hablando bonito con un castellano prestado y tengo que pensar en mi lengua para poder llegar a ustedes. Y es difícil a veces contar lo que en lo profundo de su corazón lo que realmente quiere denunciar (habla en qom). Si habla en mi lengua llega realmente, puede llegar al corazón” [PG, referente qom en el ámbito de la justicia].

Este tema de los conocimientos que se tienen de las lenguas indígenas es un asunto sobre el que venimos trabajando desde hace años (cf. Hecht 2010, Medina 2017, Hecht y Messineo 2017), y que se vincula con el desarrollo de la documentación de las lenguas qom, moqoit y wichí. A fines de los '80, cuando se generaliza la EIB se sabía muy poco acerca de sus gramáticas, sus contextos sociolingüísticos de uso, así como de su diversidad dialectal. Las investigaciones lingüísticas en la región se habían iniciado entre los años 60 y 70, en un marco estructural-descriptivista y sus resultados tuvieron escasa difusión y continuidad. Recién a principios de los años 90 se advierte un progresivo aumento en la cantidad de estudiosos que se dedican al trabajo en terreno y que se destacan por el rigor en el análisis e interpretación de los datos lingüísticos.<sup>4</sup> Las investigaciones académicas –fundamentalmente de lingüistas y antropólogo/as– así como las acciones de diferentes ONG contribuyeron paulatinamente a tomar conciencia y valorizar la riqueza de las lenguas indígenas (Hecht y Messineo 2017).

### 3.2.2 Escuela como espacio para la planificación lingüística

Como mencionamos reiteradamente la mayoría de las políticas públicas, de reconocimiento de derechos para los pueblos indígenas, tienen como espacio de aplicación el ámbito educativo. Los esfuerzos de gestión lingüística se concentran en la escuela, en tanto espacio apropiado para lograr el trabajo de articulación entre las instituciones comunitarias, como el consejo de ancianos que aún existe en las comunidades del interior del Chaco, consejos comunitarios, Consejo asesor de lenguas, para resolver algunas problemáticas presentes en el currículum escolar. Presentamos algunas verbalizaciones de los docentes indígenas donde se menciona la necesidad de poner en funcionamiento el consejo asesor de lenguas, atender el nivel medio de las escuelas con modalidad EIB y abogar por una concepción más amplia de EIB que no solo involucre la escuela, las lenguas indígenas, sino también el territorio y las relaciones interculturales:

“(…) Una de las cosas por ahí, es la falta del nivel medio, hoy en día es una de las prioridades. En este caso que no hay mucha presencia hoy en la provincia, no hay un acompañamiento de los jóvenes que cursan el nivel medio. Es un tiempo, un periodo donde hace falta un acompañamiento para mantener la cultura a la que uno pertenece y también la lengua indígena” [AR, docente bilingüe y referente moqoit].

4 Para una reseña sobre el desarrollo de los estudios de lenguas indígenas en Argentina, véase: Censabella (1999) y Gerzenstein, Fernández Garay y Messineo (2001).

“También el consejo de lenguas es importante para volver a trabajar. Es una herramienta fundamental para nosotros para nuestros pueblos. Porque me parece que por ahí si lo tenemos concretado creo que se va a poder trabajar mucho más, se va alivianar las cuestiones que tengan que ver con la educación (no se comprende el audio) y otras instituciones” [SB, docente y referente indígena del pueblo wichí].

“También quería decir, no sé si un retroceso, me parece que más bien sería una crítica a cuando se habla de educación, cuando se habla de lengua muchas veces el Estado... Cuando habla de lengua como que deja de lado el territorio, es un conjunto, una sola ente. Hay que pensar... sin la lengua y sin territorio tendríamos eh... Sería interesante volver a repensar eso. Hablar de lengua es hablar de la interculturalidad” [SB, docente y referente indígena del pueblo wichí].

Se requiere una planificación lingüístico-educativa diseñada desde abajo *por y desde* los pueblos indígenas, “buscar una idea más comunitaria” y global que articule lengua, territorio, educación y las instituciones tradicionales. Una planificación lingüística que tenga en cuenta la diversidad y complejidad que afecta y encierra cada comunidad de habla o educativa. La escuela es uno de los únicos espacios en donde el Estado les otorga a los pueblos indígenas mayor poder de decisión y participación. En palabras de Dietz (2012), los primeros embates para implantar medidas destinadas a interculturalizar las sociedades se centran en el campo escolar porque resulta un modo más estratégico y funcional al mantenimiento del orden social.

El rol de la educación formal como herramienta de valoración de las lenguas indígenas es también un factor importante porque instala ideologías lingüísticas en un marco institucional que otorga entidad a algunas lenguas e invisibiliza a otras. En el caso de la inclusión de las lenguas indígenas en la escolaridad, en un comienzo el toba/qom, el mocoví/moqoit y el wichí eran impensables como lenguas de enseñanza y alfabetización (Hecht y Messineo, 2017). Desde miradas prejuiciosas, se pasó de negarles su estatus de lengua hasta el desconocimiento absoluto de sus rasgos gramaticales y sus capacidades comunicativas. Por ello, incorporar a las lenguas indígenas en las aulas no fue una tarea fácil. Primero por la heterogeneidad de contextos sociolingüísticos: desde lenguas con un alto grado de vitalidad, con niños y madres monolingües en lengua vernácula, como es el caso del wichí, hasta lenguas “en peligro” o fuertemente desplazadas, como el caso del toba en ciertos contextos urbanos y en las generaciones más jóvenes. Segundo, la falta de un sistema de escritura consensuado, la diversidad dialectal y la necesidad de materiales didácticos en lenguas indígenas fueron los principales temas de debate en las primeras épocas de la EIB chaqueña. A su vez, el problema de la escritura dejó de ser una preocupación de los traductores bíblicos para insertarse en un marco comunitario e institucional más amplio, lo que generó discusiones en torno a la selección y estandarización de los alfabetos vernáculos (Gerzenstein y Messineo, 2002). Sin embargo, fue poco lo que se promovió respecto de la necesidad de producir materiales didácticos en lenguas indígenas e incluso al presente se cuenta con una producción escasa y discontinua.<sup>5</sup>

#### 4. Reflexiones finales

Las lenguas indígenas suelen ser minorizadas frente a las lenguas denominadas mayoritarias o hegemónicas, no obstante ese proceso no es en absoluto producto de las características intrínsecas de esas lenguas, sino más bien de factores exclusivamente políticos o de las ideologías lingüísticas dominantes (Hecht y Messineo 2017). Las concepciones sobre las lenguas indígenas como inferiores, precarias e incapaces de ser medios para expresar y enseñar contenidos complejos están aún en proceso de ser derribadas, más allá de las normativas que procuran darle un mayor valor. Además, el estatus asignado a las lenguas, que lleva desde menospreciarlas a asignarles prestigio, es indisociable del estatus determinado para sus hablantes (Dorian, 1998). La

<sup>5</sup> Según Artieda, Liva y Almirón (2011), entre 1992 y 2007 se elaboraron y editaron en el Chaco un total de veintitrés títulos bilingües y monolingües en los que participaron hablantes de qom, wichí y moqoit.

avanzada legislación chaqueña en favor de las lenguas indígenas no necesariamente se ha traducido en una valoración positiva de las mismas por parte de toda la sociedad, aunque sí ha repercutido favorablemente para los hablantes indígenas. En ese sentido, coincidimos con la apreciación de Carrió (2014) sobre que uno de los riesgos del reconocimiento de las lenguas indígenas sea solo a nivel discursivo, como una mera declaración, sin implicar acciones en favor de la expansión de los espacios de uso y derechos de estas lenguas.

La oficialización de las lenguas indígenas marcó un hito importante para las poblaciones originarias del Chaco ya que permitió abrir nuevas puertas para continuar conquistando derechos y acceso a determinados espacios. La lengua que en los inicios del Estado nacional hasta aproximadamente la década del '80 era signo de "retroceso", en la actualidad es instrumento de acceso y reconocimiento de derechos.

Las políticas públicas destinadas para los pueblos indígenas de la provincia del Chaco en los últimos diez años fueron enunciadas como políticas de "cambio de paradigma", de "reparación histórica", "empoderamiento" y "quiebre ideológico" (Medina, 2017; 2020). Es decir, se pretendía no solo promocionar el uso de las lenguas indígenas, sino también lograr cambios estructurales en diferentes ámbitos de la administración pública. Si bien estas políticas públicas son producto de solicitudes y luchas de los colectivos indígenas para alcanzar reconocimiento y acceso a derechos, las mismas son impulsadas e implementadas por el Estado provincial. En un primer momento, la implementación de las políticas lingüísticas se aplicó exclusivamente en el ámbito educativo, luego, con la incorporación y formación de los peritos intérpretes de lenguas indígenas, al ámbito de la salud y la justicia. Por otra parte, la inclusión de las lenguas indígenas en las escuelas con modalidad EIB data de varias décadas atrás, no obstante aún no se alcanzan los resultados esperados como ser incrementar el número de hablantes, ampliar los ámbitos de uso de las lenguas y la elaboración e impresión de material didáctico, la documentación lingüística, entre otras. Las expectativas depositadas en la expansión de las funciones de uso de las lenguas indígenas en salubridad y en el poder judicial son muchas, y se han ido consolidando avances, aunque todavía hay mucho camino para desandar.

Cuando los hacedores de políticas públicas, encargados de implementarlas, sostienen "es difícil que la gestión sea prolija y satisfactoria como los académicos la solicitan porque hay múltiples intereses en juego" (Notas de campo, diciembre de 2019); creemos que se alude a la necesidad de realizar un trabajo colaborativo, ya que las actividades de diseño y planificación lingüística deben articular los intereses y necesidades de los hacedores de políticas públicas, de los/as docentes y miembros de las comunidades indígenas y los/as especialistas académicos/as. Cada uno de estos actores contribuye a la experiencia de producción de conocimiento e implementación de acciones. Por un lado, en las políticas y planificaciones lingüísticas hay que incorporar la pedagogía del funcionario público que conoce cada intersticio ministerial que hay que transitar para que una planificación lingüística sea factible de ser aplicada. Por otro, se debe incorporar la voz y conocimientos de los destinatarios de dichas actividades que aportan el saber hacer y sus formas de comprender lo social; y, por último, la mirada crítica de los académicos quienes evalúan los posibles impactos y recepción de dichas propuestas. Entonces, "retomar" o "reactivar" lo establecido en las normativas de oficialización de las lenguas y lo mencionado en el *Manifiesto por un Chaco plurilingüe y pluricultural* implica acompañar y efectuar esas tareas teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los/as hacedores, destinatarios/as y académicos/as.

Creemos que la ideología que expresa el anhelo de desarrollar una planificación lingüística pensada *por y desde* los tres pueblos indígenas es transversal en este estudio, ya que en el diseño de cada instrumento lingüístico (material didáctico, descripciones de las lenguas, diccionarios o glosarios, cartillas, traducciones, cartelera, propagandas, cursos de capacitación, etc.), de cada acción de revitalización y promoción lingüística se vislumbra una función social que pretende impactar en los destinatarios de las mismas. La participación de los pueblos indígenas es fundamental en las actividades de planificación para saber cómo insertar los conocimientos y cosmovisión de los pueblos originarios en el currículum escolar, en el sistema sanitario, en la justicia y en otros organismos públicos. Además, las mismas organizaciones indígenas reclaman su participación activa como modos de ir derribando los modelos colonizantes y paternalistas de relación del Estado con los pueblos indígenas. Desde instituciones como la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo del Ministerio de Educación del Chaco se brindan espacios de participación y gestión a indígenas, estas actividades podrían ser planificadas desde las mismas comunidades considerando cada una su situación

sociolingüística, histórica, económica y demográfica. A pesar de que las demandas y necesidades de los pueblos indígenas rebasan el plano lingüístico, como claramente expresan las palabras de este referente indígena: “hoy la gente también está buscando comida, porque esa es la verdad hace dos o tres años están buscando comida. Entonces, hablar de lengua... no te escuchan o molesta a la comunidad, es decir, estamos en una situación económica muy difícil” [PM, docente y referente moqoit]. En síntesis, son muchos los impulsos que han ganado las lenguas indígenas del Chaco en estos años; sin embargo hay un gran hiato entre estas políticas de reconocimiento de derechos y la mejora en la calidad de vida cotidiana de los pueblos indígenas. Tal como sostienen los mismos hablantes, la lengua es parte de un entramado social e identitario más amplio, por eso es necesario incorporar una mirada abarcadora con la meta de construir una sociedad más equitativa, no solo en lo lingüístico sino también en los derechos sociales y económicos.

## Referencias bibliográficas

- Ahearn, L. (2012). *Living language. An introduction to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2011). Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación* 3, 27-34.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2012). La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina. *IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente*, Universidad de Santiago, Santiago de Chile, pp. 1-15.
- Bein, R. (2006). *Políticas lingüísticas en la Argentina. Legislación y promoción de lenguas*. Anales del I Congreso del Mercosur: *Interculturalidad y bilingüismo en educación*, Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de Misiones, pp.41-53.
- Calvet, J-L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Calvet, J-L. (2005). *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carrió, C. (2014). Lenguas en Argentina. Notas sobre algunos desafíos. En L. Kornfeld (Ed.) *De lenguas, ficciones y patrias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 149-184.
- Censabella, M. (1999). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Censabella, M. (2001-2002). Las lenguas indígenas del Chaco meridional y nordeste argentino. Localización, vitalidad y prioridades de investigación. *Folia Histórica del Nordeste* N° 15, 71-85.
- Del Valle, J. (Ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (Vol. 17). Iberoamericana Editorial.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México DF, México: Fondo de Cultura.
- Dorian, N. (1998). Western language ideologies and small-language prospects. En: Lenore Grenoble y Lindsay Whaley (Eds.) *Endangered languages. Current issues and future prospects*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-21.
- Fernández, C., Gandulfo, C. y Unamuno, V. (2012). Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, UNLP, pp. 1-18.

- Gerzenstein, A., Fernández Garay, A. y Messineo, C. (2001). Los estudios de las lenguas indígenas en la Argentina. Situación actual y perspectivas. *I Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe, Moscú*, 25-29 de junio de 2001.
- Gerzenstein, A. y C. Messineo (2002). De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco. *Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*, (en colaboración con A. Gerzenstein) 4,5 y 6 de abril de 2002, Fac. de Educación Elemental y Especial, Cátedra Unesco, Universidad de Cuyo.
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma" Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina. *Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications*, 282.
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, 129-144.
- Hecht, A. C. (2017). Maestros/as indígenas en contextos de desplazamiento lingüístico: desafíos y dilemas contemporáneos. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 26 (2), 87-100.
- Hecht, A. C. y Messineo, C. (2017). Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina). *Revista lingüística, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, 13 (1), 245-261.
- Kroskirty, P. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspectives. En *Ideologies politics and identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, pp. 1-34.
- López, L. E. (1998). *Lengua*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Medina, M. (2016). Representaciones sobre las funciones de los docentes indígenas en la modalidad EIB de Resistencia Medina, M. (Chaco). En Hecht A. C. y Schmidt, M (comp). Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Medina, M. (2017). *Descripción etnográfica de la funcionalidad de la lengua toba en la comunidad de habla qom del barrio Mapic* (Resistencia- Chaco). Tesis Doctoral, Facultad de Humanidades, UNNE. Marzo de 2017.
- Medina, M. (2020). Un recorrido por las políticas lingüístico-educativas para las poblaciones indígenas del Chaco. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29 (1), 75-93.
- Medina, M., Zurlo, A. y Censabella, M. (2013). Construyendo un nuevo proyecto educativo. Representaciones sobre políticas educativas implementadas en el Chaco. *Boletín de Antropología y Educación* N° 06. 2013 p. 19-29.
- Medina, M., Zurlo, A. y Cayrè L. (2019). Reflexión teórico-metodológica en torno a los conceptos de políticas e ideologías lingüísticas. *Libro de Actas de III Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales* (Res. N° 791/17-CD), pp. 184-186.
- Sichra, Inge. (2015). Afirmación cultural y políticas lingüísticas. *Foro Internacional sobre Políticas Lingüística y Diversidad Cultural*. Cusco, 24 y 25 de marzo de 2015.
- Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge. University Press.

Tacconi, T. y Abrach, L. (2015). “Capítulo 7: Resistencia étnica y creatividad lingüística entre los maká”. En: Messineo, C. y Hecht, A. C. (comps.) *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Editorial EUDEBA, pp. 139-158.

Woolard, K. y Schieffelin, B. (1994). “Language Ideology”. *Annual Reviews of Anthropology*, 23, 55-82.

Woolard, K. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. En B.B. Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity *Language ideologies. Practice and theory*. Oxford: Oxford University Press, pp. 3-29.

## Documentos normativos

Ley N° 3258/1987 “De las comunidades indígenas”. Cámara de Diputados de la provincia del Chaco.

Ley de Educación Nacional N° 26206/2006.

Decreto N° 380/2010 “Aprueba la estructura organizativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Deja sin efecto el Decreto N° 473/09”. Poder Ejecutivo.

Ley Provincial N°1848-W (ex Ley N° 6604, 2010) “Declara lenguas oficiales de la provincia a la de los pueblos qom, moqoit y wichí”. Boletín Oficial Secretaría General de la Gobernación de la Provincia del Chaco, Resistencia, 23/03/2011.

Decreto del Poder Ejecutivo N° 257/2011 Reglamentario de Ley N° 6604/2010 Oficialización de las lenguas indígenas del Chaco qom, wichí y moqoit.

Ley N° 7446/2014 “Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena”. Cámara de Diputados de la Provincia del Chaco.

Ley N° 2314/2015 E Incorpora la Modalidad Educación Bilingüe Intercultural a la Ley N° 3529.

Ley N° 7809/2016 “Titularización de Docentes Indígenas”.

Manifiesto por un Chaco Pluricultural y Plurilingüístico (Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo, MECCyT del Chaco, julio de 2010).

## Páginas web consultadas

Diario Chaco día por día “Hace 10 años se declaraban oficiales las tres lenguas indígenas del Chaco”. Disponible en: <https://www.chacodiapordia.com/2020/07/14/hace-10-anos-se-declaraban-oficiales-las-tres-lenguas-indigenas-del-chaco/>  
Fecha de consulta: 12/07/2021

**Mónica Medina** es doctora en Letras por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste en 2017 y magister en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones en 2014. Actualmente reviste la Categoría V del Programa Nacional de Incentivos (2016) y es docente de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la UNNE. Se desempeña como jefe de trabajos

prácticos (por concurso) en la cátedra “Culturas Originarias en el Gran Chaco”. En el año 2011 comenzó a desempeñarse como becaria doctoral de CONICET hasta el año 2020 como becaria posdoctoral del mismo organismo. Desde el año 2008 participa en diferentes proyectos de investigación. Se ha presentado a distintos congresos y publicados trabajos sobre Educación Intercultural Bilingüe, ideologías y representaciones lingüísticas y etnografía del habla. Las áreas de investigación e interés son Antropología Lingüística, Etnografía, Antropología de la Educación.

**Ana Carolina Hecht** es doctora por la Universidad de Buenos Aires, con especialización en Antropología Sociocultural. Actualmente se desempeña como investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano y como profesora del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Sus líneas de investigación y producción se vinculan a problemáticas educativas y lingüísticas de niños/as y jóvenes indígenas (particularmente toba/qom) en contextos de diversidad/desigualdad.

# Enunciaciones heterogéneas en relatos de mujeres indígenas del Chaco argentino en el siglo XXI

Juan Manuel Díaz Pas

Universidad Nacional de Tucumán

Tucumán, Argentina

juanmanueldiazpas@yahoo.com.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



## *Enunciaciones heterogéneas en relatos de mujeres indígenas del Chaco argentino en el siglo XXI*

### Resumen

La literatura como construcción nacional implica la invisibilización de las alteridades étnicas a partir de un programa de lectura monolingüe y que se pretende culturalmente homogéneo. Un estudio crítico de los relatos producidos por mujeres indígenas de diferentes pueblos de Tartagal permite operar otra lectura. En efecto, se trata de enunciaciones heterogéneas, complejas, contradictorias y conflictivas que proponen una disidencia respecto de la literatura argentina. En este sentido, resulta fundamental analizar la representación de las alteridades, la construcción de fronteras, los procesos de memorización y cómo las identidades son etnizadas por las propias enunciantes. Para ello, se abordará el libro *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias: La voz de las mujeres indígenas* coordinado por Leda Kantor y Olga Silvera en el marco del Taller de Memoria Étnica. Como corolario de esta investigación es posible sostener que el siglo XXI demanda coordenadas de lectura y trayectos críticos que respondan a tensiones y conflictos identitarios de sujetos situados en encrucijadas, entre las transformaciones del presente y el sostenimiento obstinado de la ancestralidad.

**Palabras clave:** *literatura indígena, enunciación heterogénea, género, memoria, identidad*

## Heterogene Äußerungen in den Erzählungen indigener Frauen aus dem argentinischen Chaco im 21. Jahrhundert

### Abstract

Literatur als nationale Konstruktion impliziert die Unsichtbarmachung ethnischer Andersartigkeit auf der Grundlage eines einsprachigen Leseprogramms, das den Anspruch erhebt, kulturell homogen zu sein. Eine kritische Untersuchung der Erzählungen indigener Frauen aus verschiedenen Dörfern in Tartagal ermöglicht eine andere Lesart. Es handelt sich in der Tat um heterogene, komplexe, widersprüchliche und konfliktreiche Äußerungen, die eine Dissidenz in Bezug auf die argentinische Literatur vorschlagen. In diesem Sinne ist es wichtig, die Darstellung des Andersseins, die Konstruktion von Grenzen, die Prozesse der Gedächtnisbildung und die Art und Weise, wie Identitäten von den Sprechern selbst ethnisiert werden, zu analysieren. Zu diesem Zweck wird das Buch *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias: La voz de las mujeres indígenas*, koordiniert von Leda Kantor und Olga Silvera im Rahmen des Workshops *Memoria Étnica (Ethnisches Gedächtnis)*, behandelt. Das Projekt erfordert Lesekoordinaten und kritische Wege im 21. Jahrhundert, die auf Spannungen und Identitätskonflikte von Subjekten reagieren, die sich an einem Scheideweg befinden, zwischen den Veränderungen der Gegenwart und dem beharrlichen Fortbestehen der Vorfahren.

**Stichwörter:** *indigene Literatur, heterogene Äußerung, Genres, Erinnerung, Identität*

## Récits hétérogènes de femmes autochtones du Chaco argentin au XXI<sup>e</sup> siècle

### Résumé

La littérature comme construction nationale implique l'invisibilisation des minorités ethniques à partir d'un programme de lecture monolingue et qui se veut culturellement homogène. Une étude critique des récits produits par des femmes autochtones de différents villages de Tartagal facilite une autre lecture. Il s'agit en effet d'énonciations hétérogènes, complexes, contradictoires et conflictuelles qui préconisent une dissidence par rapport à la littérature argentine. À cet égard, il est essentiel d'analyser la représentation de l'altérité, la construction des frontières, les processus de mémorisation et comment les identités sont ethnicisées par les énonciatrices elles-mêmes. À cette fin, le livre *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias: La voz de las mujeres indígenas* (Lunes, tigres et éclipses. De l'oubli et des mémoires : la voix des femmes autochtones) coordonné par Leda Kantor et Olga Silvera dans le cadre de l'Atelier de Mémoire Ethnique sera abordé. Comme corollaire de cette enquête nous pouvons soutenir que le XXI<sup>e</sup> siècle exige des coordonnées de lecture et des parcours critiques qui répondent à des tensions et conflits identitaires de sujets situés au carrefour, entre les transformations du présent et le soutien obstiné de l'ancestralité.

**Mots clés :** *littérature autochtone, énonciation hétérogène, genre, mémoire, identité*

## Diverse enunciations in stories of indigenous women from the Argentine Chaco in the 21st century

### Abstract

As a national construction, literature implies the invisibility of ethnic alterities based on a monolingual reading program that is intended to be culturally homogeneous. A critical study of the stories produced by indigenous women from different settlements in Tartagal allows for a different interpretation. Indeed, these stories are heterogeneous, complex, contradictory and conflicting statements that propose a breakdown in relation with Argentine literature. In this regard, it is essential to analyse the representation of alterities, the construction of borders, the memorization processes and the way in which identities are ethnicized by the enunciators themselves. To this end, we will resort to the book *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias: La voz de las mujeres indígenas* (Moons, tigers and eclipses. On oblivion and memories: the voice of indigenous women) coordinated by Leda Kantor and Olga Silvera, in the context of the Taller de Memoria Étnica (Ethnic memory workshop). As a corollary of this research, it is possible to argue that the 21st century requires reading coordinates and critical paths that react to tensions and identity conflicts of individuals who face dilemmas derived from the intersection between transformations of the present and the stubborn support of ancestry.

**Key words:** *indigenous literature, diverse enunciation, gender, memory, identity.*

## Enunciazioni eterogenee nei racconti di donne indigene del Chaco argentino nel XXI secolo

### Riassunto

La letteratura come costruzione nazionale implica la invisibilizzazione dell'alterità etnica a partire da un programma di lettura monolingue e che pretende essere culturalmente omogeneo. Uno studio critico dei racconti prodotti da donne indigene provenienti da diverse popolazioni di Tartagal permette operare un'altra lettura. Effettivamente, si tratta di enunciazioni eterogenee, complesse, contraddittorie e conflittive che propongono una dissidenza rispetto alla letteratura argentina. In tal senso, risulta fondamentale analizzare la rappresentazione delle alterità, la costruzione di frontiere, i processi di memorizzazione e come le identità sono etnicizzate dalle proprie enunciatrici. Per tale motivo, si considererà il libro *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias: La voz de las mujeres indígenas* (Lune, tigre ed eclissi. Dell'oblio y delle memorie: La voce delle donne indigene) coordinato da Leda Kantor e Olga Silvera nel contesto del Laboratorio di Memoria Etnica. Come corollario di questa ricerca è possibile sostenere che il XXI secolo richiede coordinate di lettura e traiettorie critiche che possano rispondere alle tensioni e ai conflitti identitari dei soggetti ubicati negli incroci, tra le trasformazioni del presente e il mantenimento ostinato dell'ancestralità.

**Parole chiave:** *letteratura indigena, enunciazione eterogenea, genere, memoria, identità*

## Enunciados heterogêneos em relatos de mulheres indígenas do Chaco argentino no século XXI

### Riassunto

A partire dalla focalizzazione sulle rappresentazioni di uno strumento musicale in una manifestazione del XXI secolo, si pretende presentare come una struttura tradizionale abbia reagito alle influenze di progetti istituzionali di salvaguardia del patrimonio culturale e come questi ultimi abbiano permesso la riconfigurazione nella Marujada di Bragança come la partecipazione delle donne nell'interpretazione musicale di quest'espressione culturale. La Marujada di Bragança è una manifestazione culturale popolare realizzata nello stato del Pará, in Brasile, iniziata dalla fraternità di colore esistente dal 1789, in onore del santo patrono, São Benedito. La Fraternità di São Benedito di Bragança, nata sotto l'appoggio della schiavità della fine del XVIII secolo, appare in uno scenario di tensioni e riconfigurazioni dello spazio sociale. La manifestazione culturale diventa uno dei principali meccanismi di espressione dei desideri e dei valori della Fratellanza nel XX secolo, quando la fratellanza smette di detenere il controllo sui culti e sulle devozioni collegate a São Benedito. È possibile notare che la "rabeça", uno strumento musicale a corde lacere, funziona nelle trasformazioni sociali contemporanee della manifestazione culturale, che assume un ruolo da protagonista nel XXI secolo. Le donne hanno avuto sempre un ruolo preponderante nella festa e nella Marujada, però solo dopo le azioni istituzionali della salvaguardia, legate allo strumento musicale, si incomincia a costituire il corpo musicale della manifestazione.

**Parole chiave:** *rabeça, Marujada, Bragança, São Benedito, donne nella cultura popolare.*

## Formas heterogéneas de la enunciación indígena en el Chaco

El presente trabajo se inscribe en el marco de una investigación en curso sobre las literaturas indígenas contemporáneas en el Gran Chaco argentino, es decir un corpus de prácticas discursivas estéticas y políticas signadas por su condición de cierta extraterritorialidad respecto de la literatura argentina. Dichas literaturas presentan configuraciones específicas que la hacen diferir del sistema literario canónico argentino en, por lo menos, los siguientes aspectos: el fuerte anclaje en la oralidad y los complejos trasvasamientos a la escritura; la partida de una lengua indígena y los procesos de traducción interculturales; los mecanismos de apropiación de la escritura como estrategias de empoderamiento; y, fundamentalmente, una compleja construcción del aparato de la enunciación cuyo efecto más visible es la producción de hablas múltiples y yuxtapuestas. Esta última característica se denomina enunciación heterogénea (Rodríguez Monarca, 2009) y es un “rasgo que afecta tanto a los sujetos como al enunciado poético” (2009:183) y que

“(…) permite reconocer la presencia de sujetos cuyo posicionamiento intercultural no resuelto establece una condición ambivalente, desde el punto de vista lingüístico y cultural. La instancia de producción del enunciado permite incorporar distintos hablantes, saberes y modos de expresión como el relato o el testimonio. El sujeto enunciador heterogéneo responde a su realidad y condición intercultural, y a pesar de su competencia bilingüe y bicultural no logra integrarse, hacer una síntesis, sino que opta por una de sus herencias o por evidenciar esa tensión no resuelta. La presencia de múltiples voces las podemos detectar en los textos tanto bajo la forma de polifonía, es decir varias voces, varios sujetos; o de esquizofrenia, varias voces en un mismo sujeto.” (Rodríguez Monarca, 2009: 185-186)

En este sentido, se abordará el análisis discursivo de la dimensión de la construcción de la voz como instancia enunciativa heterogénea sobre una selección de relatos de *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias. La voz de las mujeres indígenas* ([2003] 2009) del Taller de memoria étnica (TME) coordinado por Leda Kantor y Olga Silvera. Este libro ofrece una versión de esta construcción enunciativa heterogénea de los discursos indígenas cuya configuración polifónica insta una política de la voz. ¿Cuál política será esta de la enunciación? Pues la construcción de un espacio de interlocución en el que las mujeres se abren camino entre muchas voces, algunas opresivas, algunas más permeables a sus sonoridades y solidarias con sus mensajes, para decir sus propias palabras y volver audibles sus demandas, sus historias silenciadas, sus experiencias olvidadas y, en definitiva, la apertura hacia procesos de autonomización creciente.

En principio, el TME formó parte de una política de capacitación de mujeres indígenas dependiente del INAI a principios del siglo XXI y fue coordinado por Leda Kantor (antropóloga) y Olga Silvera (presidenta de la Fundación ARETEDE de Aguaray). Este encuadre dentro de prácticas indigenistas señala la primera modulación de “la voz” de las mujeres indígenas: la mediación las mujeres no indígenas, de organizaciones de acompañamiento, de agencias estatales que, estableciendo relaciones de solidaridad, posibilitan que las voces sean publicadas y alcancen, así, un nivel de resonancia y capacidad de disidencia respecto de la hegemonía.

El TME contó con la participación de mujeres de los pueblos Guaraní, Wichí, Toba y Chorote de la zona de Tartagal y publicó, además de *Lunas, tigres y eclipses* ([2003] 2009), *El Anuncio de los Pájaros. Voces de la resistencia indígena* ([2005] 2009). Asimismo, estos textos dialogan con otros de publicación reciente, aunque algunos fueron producidos en ocasiones a la par de los ya mencionados, que conforman el proyecto editorial ARETEDE de rescate y revitalización de la memoria indígena de la zona en donde la infatigable y generosa contribución de Leda Kantor a la realización de los textos resulta imprescindible y crucial: *Un peyak danzando en el viento. Voces del cacique Taikolic. Lucha del pueblo toba del Pilcomayo (1843- 1917)* (2020); *Tewok laees. Hijos del Pilcomayo. Pueblo weenhayek* (2021); *Yariguarenda. Historia comunitaria. Pueblo guaraní* (2020), *Gritos de las madres del monte. Voces de mujeres en lucha* (2020). Habría que sumar también *Las cuatro voces del viento. Historias del monte wichí* (2019) en coautoría con Juan de Dios López y editado por el Fondo Editorial de la Provincia de Salta y la Fundación Originarios.

Como puede colegirse, la apelación a las voces junto a semas de resistencia y lucha, de carácter comunitario y adscripto a pueblos originarios resulta un *leit motiv* que entrelaza dimensiones complejas: la oralidad primaria de las comunidades y la escritura en sus vertientes etnográficas; las memorias indígenas sobre las políticas de genocidio y las fábulas de extinción hegemónicas que versionan la historia nacional; el pasado como recuperación de potencias para las resistencias del presente, como es el caso de la figura de Taikolic; la presencia de identidades consolidadas en el territorio y la emergencia de identidades alternas en busca de nuevas territorializaciones, como la *weenhayek*; la filiación de las palabras humanas con otros vivientes que sostienen espiritualmente la vida social como los pájaros, los vientos y el monte; y, no menos importante, la fuerte presencia de autorías indígenas femeninas.

De vuelta al caso que se analiza aquí, el libro consta de nueve partes precedidas de un prólogo y una introducción que contextualiza pormenorizadamente la historia y los objetivos del Taller de memoria étnica en donde los textos fueron producidos. Al finalizar hay un apéndice con entrevistas realizadas a y por mujeres indígenas de los pueblos Wichí, Chorote, Toba y Guaraní donde el diálogo emplaza la presencia elidida de la pregunta que desencadena el relato. La primera persona se hace patente en su corporalidad, sus ritmos y sus experiencias vitales individuales. Si el subtítulo singularizaba la voz de mujeres plurales, aquí estas voces singulares buscan configurarse como representativas de cada uno de sus pueblos.

Además de textos, cuenta con ocho ilustraciones realizadas para el libro por Litania Prado, artista wichí de Misión Chaqueña, donde representa escenas cotidianas de mujeres y paisajes de su pueblo, en especial actividades realizadas de manera grupal, como buscar chaguar o leña y una marcada presencia de aves, especialmente el pájaro carpintero. Sin adentrarse demasiado en estas ilustraciones, sin embargo debe advertirse que en el canto de los pájaros hay también una modulación interesante que conecta las historias con las voces del monte.

Entre las temáticas que se abordan figuran la percepción de dinámicas de cambio en la construcción de roles de género a partir de relaciones intergeneracionales (las mujeres de antes y las mujeres que relatan sus experiencias); interpretaciones sobre la menarca, el arco iris y el origen celeste de las mujeres; memorias de resistencia al avance territorial de los blancos; relatos sobre el *areté guasú*; narraciones relativas a diferentes aspectos de la espiritualidad (prácticas chamánicas y de curandería, fiestas, recetas, secretos y uso de plantas medicinales) y memorias de la Guerra del Chaco.

Ahora bien, la construcción del género en los relatos de las mujeres será analizada de una manera interseccional (Lugones, [2008] 2014; Gómez, 2016, 2018) que considere las marcaciones identitarias indígenas implicadas en la producción del Taller de memoria étnica, en particular en lo referido a la configuración de roles para la mujer basados en “conocimientos antiguos”. Asimismo, el taller se inscribe en una práctica organizativa de fortalecimiento de derechos: por un lado, la memoria; por otro, la identidad.

Entonces, ¿cómo pensar los espacios de construcción de identidades de género de mujeres indígenas en el presente?, ¿qué sentidos pueden adquirir los reenvíos a un pasado antiguo o mítico para elaborar dicho presente?, ¿cuáles son las dinámicas posibles que este pasado permite articular en relación con las demandas de derechos objetivadas en el Taller de memoria étnica?, ¿qué cambios socioculturales emergen en los relatos míticos en apariencia estatizantes y ahistorizantes?, ¿por ejemplo en lo referido a las relaciones intergeneracionales, a las diferentes explicaciones sobre los cuerpos, los roles, la división del trabajo?, en definitiva, ¿cuál es “la voz de las mujeres indígenas” que se hace audible en *Lunas, tigres y eclipses*?, ¿estos lugares de interlocución asumidos por las mujeres potencian sus demandas?

En este trabajo se trata de analizar cómo esa “voz” (enunciada en singular como algo compartido) se va ecualizando según diferentes coordenadas que no son otra cosa que las marcas de identidades heterogéneas, complejas, dinámicas y situadas. Tal ecualización, además, en el caso de este taller orientado por antropólogas y docentes, tendría que aportar alguna imagen acerca de una construcción compleja, polifónica, atravesada por tensiones, solidaridades y espacios de irresolución (Rodríguez Monarca, 2009). Así pues, en lo sucesivo se realizarán algunas consideraciones sobre la cuestión de la producción de los enunciados en el marco del Taller de memoria étnica, luego se analizarán algunos relatos centrados principalmente en la menarca y las relaciones

matrimoniales para, finalmente, aproximar alguna imagen en donde pueda observarse la amplitud de registros, la amalgama de voces y la complejidad enunciativa de estos relatos.

### Pluralidad de la voz: hacer memoria

Para empezar el análisis se partirá del título del libro: *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias. La voz de las mujeres indígenas*. Se aprecian aquí una serie de elementos ubicables en una dimensión cosmológica asociados a los imaginarios de género en las mujeres indígenas de Tartagal que participaron del Taller de memoria étnica (en adelante me referiré a este espacio por las siglas TME)<sup>1</sup> que conectan con un registro más bien oral y de la ancestralidad, estableciendo continuidades muy fuertes con ese pasado. Al mismo tiempo, el binarismo olvidos/ memorias juega con la posibilidad de que existan numerosas versiones acerca de estos imaginarios, es decir que propone transformaciones, inestabilidades e, incluso, manipulaciones que se proponen como los mecanismos que accionan la producción de los enunciados. Sin embargo, llama curiosamente la atención cuando esas versiones son traccionadas a una singularidad: la voz. Ese fenómeno singular, “la voz”, adquiere un papel central y fundante en la manera en que se desencadenan las identidades de género y constituye la asunción de un elemento supraindividual compartido por todas las mujeres indígenas y de distintos pueblos. Resulta, cuando menos, curioso que no se hubiera titulado “*las voces* de las mujeres indígenas” y ello quizá aporte una pista acerca de los sujetos que sus enunciados construyen. ¿La multiplicidad de experiencias sobre lo que significa ocupar posiciones de sujetos femeninos en los pueblos indígenas sólo puede decirse bajo una y nada más que una voz? En todo caso, ¿esa única voz es producto de la sumatoria de otras voces recogidas por los protocolos de intervención etnográficas? Algo así como una versión unificada e ideal capaz de reunir en una sola modulación las múltiples experiencias de ser mujer indígena. Pero también, acaso, la configuración de un espacio de enunciación que opere como un conglomerado cuya potencia disidente radica en una emergencia coral de muchas voces como si fueran una sola.

Así, en primer término, las mujeres indígenas fueron capacitadas “en la metodología de realizar entrevistas, en la recolección de testimonios, en los principios del relevamiento de la historia oral y en las complejidades de otorgar un sentido a tantas narraciones que obtuvieran de las ancianas de sus comunidades” (TME, 2009: 6, énfasis añadido). Es decir que esa voz singular está modelada según coordenadas del trabajo etnográfico y el análisis discursivo oral. Esa voz singular es, además, la de las generaciones de las ancianas mediatizada por los filtros analíticos generados desde matrices epistémicas disciplinares. A su vez, en esta voz, desde luego, resuena la de quienes se encargan de realizar “el trabajo de campo”: son “recolectoras” y otorgan “un sentido” a las diversas narraciones. Asimismo, el trabajo sobre las narrativas opera como una investigación en donde estos “relatos, cuentos y mitos” son tratados como datos. Estos datos, a su vez, fueron registrados en las primeras ocasiones con grabador y, luego, con lápiz y papel, en la lengua que la entrevistada decidiera responder. Con posterioridad, los datos así obtenidos son procesados según la frecuencia de aparición de un tema y reunidos en apartados cuyos títulos eran producidos por las participantes del TME. El resultado final legible en el libro consiste en una serie de relatos ordenados por tema, con la notación de la etnia a la que corresponden los datos y el texto que es, al parecer, una versión unificada de varios relatos cuando la autoría es múltiple. Curiosamente, en algunas ocasiones esta autoría múltiple es compartida con hombres.

Esta serie de posicionamientos problemáticos de los sujetos que se hacen cargo de esa voz singular afectan a zonas de la producción de los enunciados que se corresponden a la dimensión de la enunciación. Esta enunciación muestra, así, la complejidad en que estas mujeres se encuentran y los múltiples factores que intervienen en la producción de los imaginarios de género, entre las tensiones relativas al registro de la ancestralidad y las miradas heredadas por la antropología; entre los cambios socio- religiosos y las dinámicas intergeneracionales; entre las representaciones de lo antiguo y las experiencias vitales del presente.

1 “[...] queremos destacar la interesante relación entre ciertos aspectos o pautas sociales simbólicos, que son posibles de leerse en la producción del taller. Nos referimos por ejemplo, a algunas normas restrictivas como las prohibiciones referidas a las salidas de la casa en las mujeres que tienen el período menstrual o la pérdida posterior al parto; y los relatos vinculados a ella como los de la víbora arco iris [...] esta vinculación también puede notarse en relación a las normas sociales que fundamentan el matrimonio establecido y los relatos referidos a las situaciones que podrían atravesar aquellas personas que se enamoran de personas ajenas a las planificadas por las familias” (TME, 2009:32).

En estas tensiones se debe hacer ingresar otra modulación de esta voz (a esta altura podríamos pensar que, más que como una entidad en donde derivan todas las voces, es una metáfora de la lucha de las mujeres indígenas por un doble reconocimiento identitario: en tanto que mujeres y en tanto que indígenas): esa otra modulación es la de quienes, de manera insistente, colocan a las mujeres en el lugar de la “voz pasiva” mediante tres movimientos, el olvido, el silencio y la negación. Esta modulación, si se quiere, opera una suerte de *fade* propio de los procesos de subalternización por parte de los hombres de sus propias comunidades y del afuera.

Así pues, esa voz singular entronca la complejidad de todas las voces en juego mediante una red de tensiones, jerarquizaciones, disputas e incluso litigios que exceden los límites de lo meramente discursivo para transitar hacia zonas donde las políticas del género adquieren la forma de narrativas de un saber antiguo que permita operar desplazamientos simbólicos en el presente<sup>2</sup>: hacer que la voz (el sonido) se articule en palabras (enunciados relevantes). Por lo tanto, la voz significa también una metáfora del proceso organizativo de las mujeres indígenas de Tartagal para generar una amplificación de sus demandas. La materialización de esta metáfora puede observarse en la Radio La voz indígena, núcleo comunicativo estratégico para este grupo que, en los hechos, permite operar soberanamente sobre la producción de enunciados con un alto grado de control y autonomía. En este sentido, la radio funciona como una instancia potente de construcción de una identidad pluriétnica fuertemente amalgamada en esa pronunciación singular de la “voz”.

### Singularidad de las voces: potencias creativas del presente

Como se advirtió con anterioridad, el análisis se realiza sobre una selección de textos que corresponden, fundamentalmente, a las primeras secciones del libro (“El comienzo de la lucha”, “Encierro sin luz”, “La entrega” y “La Who y el Arco Iris”), en donde cobran protagonismo los imaginarios en torno de las identidades femeninas indígenas. El primer relato del libro se llama “El comienzo de la lucha. Relatos Tobas” y presenta la manera en que los tobas combatían en defensa de sus territorios ante el avance de los criollos enmarcado en un tiempo precisado por “cuando llegó el hombre blanco”. En ese contexto, las mujeres figuran como agentes “fuertes” de apoyo, además de ser las tejedoras de chaguar encargadas de fabricarles protección a los guerreros. Pero también son botín de guerra: “Los tobas eran muy guerreros y siempre peleaban con otros grupos, **se peleaban por mujeres**, por tierras para cazar o para sembrar” (TME, 2009: 34, énfasis añadido). En esa misma línea, las mujeres además quedan equiparadas a la tierra y, acaso para señalar la distancia con el presente, el pueblo es caracterizado como cazador- recolector. El final del relato, cuyos enunciados se presentan como una serie de yuxtaposiciones, por lo general en un tono afirmativo sobre alguna característica del pueblo en cuestión, es una conclusión sobre la autoridad: “**Se respetaba** al cacique, él **era** el jefe máximo, el que **determina** el juicio” (TME, 2009: 34), donde no pueden dejarse de oír ciertas resonancias bíblicas al tiempo que una fuerte admonición que juega con los tiempos pasados y presentes. En ese juego temporal es posible advertir una continuidad y un programa: la lucha y la resistencia del pasado se encauza en el presente, según otras modalidades, con otras protagonistas.

Inmediatamente después de este relato inaugural, cuyo objetivo pareciera esclarecer el rol del hombre (guerrero) y de la mujer (el soporte logístico de los guerreros), comienza un ciclo de relatos de los distintos pueblos sobre la menarca como el fin de un ciclo que permite la transformación de las niñas en mujeres, es decir adultas aptas para el casamiento y la maternidad:

“La vida de las niñas terminaba cuando tenían la primera menstruación, en este momento ya comenzaba su vida adulta” (TME, 2009: 35, relato guaraní).

“La menstruación es un momento muy esperado por las niñas que ya llegan a cierta edad” (TME, 2009: 42, relato toba).

“El momento de la menstruación es el más esperado por las mujeres jovencitas, y sus madres están muy atentas a ello.” (TME, 2009: 47, relato wichi).

2 “desde aquellos conocimientos/ más antiguos.../ los guaraníes y los wichi/ asociaron las calandrias/ y los horneros/ a los cambios en la voz. // Conociendo sus secretos y/ evocando sus espíritus/ son portadores de esperanza/ y alivio. // Nosotros hemos llamado/ a los pájaros/ y nos identificamos con ellos/ desde el más profundo/ intento por lograr/ un cambio en la voz/ y en la palabra.” (TME, 2009:11)

“Cuando una mujer tenía la primera menstruación, se juntaba un grupo de personas, la alzaban y comenzaban a darla vuelta en círculo para hacerla desmayar, y cuando se desmayaba iban a buscar al brujo y lo traían al lugar” (TME, 2009: 48, relato chorote).

Estos relatos sobre la menarca se inscriben en las narrativas corporales sobre los fluidos y permiten ser analizadas como el punto liminal en donde irrumpe un nuevo sujeto en las relaciones sociales de la comunidad: la mujer adulta. Es notorio que, al menos en los textos publicados en este libro, no haya narrativas sobre la infancia femenina indígena. El elemento pre adulto figura como una condición previa para la emergencia de la mujer apta para el matrimonio y la maternidad. La infancia, más que una entidad específica y relativamente autónoma, aparece aquí transida de una funcionalidad teleológica: pareciera consistir en un período de espera sin mayores registros de lo que implican las experiencias infantiles femeninas. En este sentido, aunque parezca una obviedad y una tautología, *la voz* de la mujer indígena es la voz de *la mujer* indígena (es decir adulta). Sin embargo, es importante resaltar que aquí, por momentos, se establece una diferencia intergeneracional con las mujeres de antes y las de ahora a partir del uso de verbos pretéritos y una deixis temporal algo difusa (“cuando”).

Junto con la menarca, la mujer adquiere conocimientos que le permitirán desenvolverse en su comunidad de acuerdo a ciertos roles y prácticas que se le destinan: “aprende las cosas para toda la vida, para ser bien trabajadora y ágil con los trabajos de la casa y con las tareas que debe realizar, de esta manera estará bien de salud, sabiendo todo lo que tiene que hacer” (TME, 2009: 36); “Todo este trabajo es para que la mujer sea guapa, así se prepara para el matrimonio” (TME, 2009: 42). Aquí, las relaciones solidarias intergeneracionales cobran enorme relevancia puesto que las portadoras y donantes de esos conocimientos son las ancianas. En estos relatos, por momentos, la caracterización de las ancianas las construye como sujetos poco diferentes de las jóvenes aunque se infiere que son las representantes del saber-ser-mujer y las garantes de la reproducción de la vida social de la comunidad. Lo que sucede es que la menarca pareciera, al tiempo que señala el inicio de la adultez, la consolidación de una identidad perdurable para el resto de la trayectoria de estas mujeres. Aunque, desde luego, como se señaló, al contar estos relatos las narradoras suelen tomar una distancia consistente en ubicar estas prácticas en un pasado no muy preciso pero que podría adscribirse a la conversión religiosa protestante.

Más allá de este hecho, lo cierto es que los relatos sobre la menarca no están completos sin los tabúes asociados a la sangre menstrual y el arco iris; ir al río; realizar labores; y las consecuencias nefastas para la comunidad y para el orden cósmico (Gómez, 2010: 47). Lo que sigue, pues, es una serie de relatos en donde el tabú de la sangre menstrual es transgredido por mujeres “genéricas” (al estilo de la impersonalidad del se dice, se sabe que “una mujer”) y concluye con la cópula con la víbora arco iris caracterizado como un gringo. El resultado de esto es un engendramiento ominoso (generalmente un sapo o una víbora) que despierta el rechazo de la comunidad y la ruptura de los vínculos filiatorios más cercanos, además de una serie de desajustes de los ciclos y funcionamientos normales de la naturaleza. La mujer transgresora, en consecuencia, pone en peligro a la comunidad toda puesto que con su transgresión al tabú exhibe su carácter liminal: puede entrar en relación con la otredad animal y engendrar a partir de esa relación, algo que los hombres jamás podrían realizar. Por lo tanto, los relatos de la menstruación aproximarían sentidos en los que la comunidad es, antes que nada, una metonimia de la moralidad masculina y sus dispositivos de control de la sexualidad femenina.

Luego del ciclo de la menarca y los tabúes que regulan la socialización de las mujeres mientras menstrúan, adviene el matrimonio, la maternidad, la fiesta y algunos ejemplos de religiosidad. Acaso es aquí, en este tipo de relatos, donde emergen interpretaciones más críticas de ese pasado puesto que se hace explícita y patente la distancia con los protagonistas y sujetos de ese tiempo anterior con el que las mujeres efectúan comparaciones y valoraciones:

“El matrimonio era un momento muy importante en la vida de la mujer, se decidía su futuro de pareja y familia. Los antepasados se casaban así: un solo hombre con una sola mujer [...] La mujer antes sufría muchísimo, ella no podía elegir su marido, los padres eran los que decidían con quien se debía casar, la mujer a veces no quería pero los padres igual la obligaban” (TME, 2009: 51-52, énfasis añadido).

Dichas críticas hablan, antes que de un presente denegatorio del pasado, de ciertas movilizaciones en las identidades de las mujeres que ya no pueden consustanciarse con las operaciones mitologizantes de los relatos de la menarca, por ejemplo. Es decir, la funcionalidad explicativa de la menarca para interpretar las realidades del presente se muestra insuficiente. Además de su importancia, también existen las relaciones maritales, las afiliaciones afectivas que permiten el ingreso de una agencia femenina más autónoma (en comparación con el pasado) al mismo tiempo que implica procesos de lucha por decidir sobre sus afectos.

“La situación fue dura porque los mayores querían seguir manteniendo las costumbres de antes, pero las mujeres querían elegir el marido en libertad y en muchos casos no aceptaban la persona que la familia quería para ellas” (TME, 2009: 52, énfasis añadido).

En este sentido, a diferencia de los relatos de la menarca, la mujer tiene un carácter fuertemente opositivo y destituyente de la moralidad que se ejerce sobre su sexualidad y su realización en el plano afectivo. Existe, en relación con el matrimonio, formas de violencia que se justifican y se vuelven operativas a los fines de interponer formas de control a este poder disputado a los hombres: el asesinato por infidelidad. Las narradoras dan por hecho que era una práctica habitual en el pasado en casos de infidelidad hacia el marido, no así a la inversa<sup>3</sup>. Incluso, cuentan que los caciques podían tener más de una mujer: el poder exceptuaba de la monogamia que, sostenían, era constitutiva de las relaciones de pareja. La culminación de esta representación de las disputas por ganarse el derecho a decidir sobre sus vínculos sexoafectivos se explicita en la voz de Felisa Mendoza, guaraní de la comunidad 9 de julio, cuando dice: “Así como este relato hay muchas, muchas historias que cuentan los sufrimientos de las mujeres a causa de vivir con esposos a los que no amaban” (TME, 2009: 53).

Hay algo en el orden del género que confronta con los procesos de subalternización impuestos desde sistemas opresivos (que además son racializadores y de clase) que bien podría significar el momento en que *la voz de la mujer indígena* recupera una sonoridad tensada solidariamente con el pasado. Es decir, la recuperación del sufrimiento de las mayores y de las antiguas ofrece un espacio de hospitalidad donde las demandas acalladas ahora sí cobran fuerza y contundencia. No solamente pueden decirse en voz alta y de manera pública, sino que resitúan a la mujer en un lugar en el cual tienen poder de decisión sobre sus vidas. Por lo tanto, el TME, podría decirse, recolecta una cierta potencialidad litigante del deseo acallado de las antiguas con la formulación de proyectos de vida con más o menos grados de autonomía de las mujeres del presente.

“Hoy en día, algunas mujeres son golpeadas por sus maridos y tienen una vida muy dura, deben hacer frente a la pobreza, tratar de alimentar a sus hijos día a día, pero también son fuertes y no bajan los brazos, quieren tener los títulos de las tierras y ser libres en ellas” (TME, 2009: 73).

Las dinámicas y las conexiones entre las reivindicaciones territoriales se corporizan en las demandas de género: la titularidad de la tierra y la libertad para vivir allí frente a la violencia cotidiana y el sometimiento. La tierra, además de sostener literalmente las demandas de los pueblos indígenas, se convierte en la materialidad corporal violentada cuya apropiación es otra dimensión del deseo. Al mismo tiempo, esta conexión articula la ancestralidad con el presente, el reconocimiento de las transformaciones socioculturales en el presente y el carácter marcadamente desigualitario en relación con el hombre:

“Hoy en día la mujer es libre, pero igual sigue sufriendo por desengaños, se queda con los hijos, no consigue trabajo, es maltratada por el hombre, pero por lo menos la mujer elige su propio destino” (TME, 2009: 123).

<sup>3</sup> “Las mujeres debían serle fiel al marido, algunos hombres celosos golpeaban a las mujeres y si éstas estaban con otros hombres, a veces las mataban. El hombre también debía ser fiel y respetar a la mujer, pero había casos en los que el marido tenía otras mujeres” (TME, 2009: 56-57).

¿Cuál es este destino propio? Podemos concluir este trabajo pensando en cómo la voz de las mujeres indígenas configura espacios de interlocución relevantes cuyo propósito, antes que continuar el sometimiento, es articular en palabras audibles sus demandas de género en conexión con las reivindicaciones étnicas.

### **Reflexiones finales: territorios futuros**

La voz de las mujeres indígenas que propone este libro del TME se construye como un espacio complejo, polifónico, atravesado por tensiones, solidaridades y lugares de irresolución. Al mismo tiempo, emerge como escenario de interlocución de estas mujeres con otras mujeres y, luego, con la sociedad en su conjunto. En su carácter pluriétnico encuentra posibilidades de articular las diferencias en demandas por territorios vivibles donde desplegar la libertad para decidir sobre sus destinos. A su vez, las voces dinamizan las transformaciones diacrónicas a partir de diferencias intergeneracionales que resemantizan el presente: la solidaridad con el dolor del pasado acallado opera como potencia creativa para las resistencias del presente, invita a que las voces silenciadas, al ser referidas por las mujeres más jóvenes, ganen distancia y vigor, las que antes callaban hoy protagonizan las luchas. Ese resultado del TME y del admirable trabajo de Leda Kantor en el territorio son ineludibles a la hora de cualquier análisis. Esta modulación de “la voz” de las mujeres indígenas marcada por la mediación y la solidaridad de las voces de mujeres no indígenas, de organizaciones de acompañamiento y de agencias estatales incrementan el nivel de resonancia de estos relatos y posicionan estratégicamente su capacidad de disidencia respecto de la hegemonía.

Respecto de la menarca, las narrativas corporales sobre los fluidos configuran la emergencia de la mujer adulta. También permite operar, alternativamente, distanciamientos y relaciones solidarias entre generaciones vivas e, incluso, con mujeres de un pasado más difuso. De esta forma, las críticas más notorias aparecen en los relatos sobre el matrimonio y la autonomía de las mujeres: aquí las luchas por el territorio y la libertad se anudan con la soberanía sobre sus propios destinos, al tiempo que señalan un creciente grado de participación en las luchas políticas o, en todo caso, un mayor impacto en la visibilidad de luchas específicas articuladas con otras movilizaciones contrahegemónicas, como los feminismos, y la conciencia sobre la necesidad de transformar sus posiciones de sujetos femeninos frente a las marcadas desigualdades de género que experimentan en sus comunidades y afuera de ellas.

Finalmente, esa voz singularizada en el subtítulo del libro, no es más que un territorio de habla en donde circulan las múltiples y cambiantes maneras de decir las experiencias vitales, las trayectorias corporales, de ponerle nombre y señal al pasado y al presente. *Lunas, tigres y eclipses* se incorpora, por lo tanto, a una práctica de resistencia contrahegemónica tanto frente a los propios hombres de sus comunidades como al sistema patriarcal occidental. El propio destino, el nudo de futuridad que las literaturas indígenas invitan a escuchar, en definitiva, se arma y se desarma como un ir y venir constante entre pasado y presente. Esa propiedad no es tanto un título como una forma poderosa de pisar la tierra. En este sentido estas prácticas discursivas interceptan los decires mayoritarios de la literatura argentina para promover una transformación capaz de decir con una voz diferente (antigua y nueva) aquello que late en estos cuerpos triplemente oprimidos y se niega a volver al silencio.

### **Libros de ARETEDE o con acompañamiento a la producción del texto de Leda Kantor:**

Autoras varias. ([2003] 2009). *Lunas, tigres y eclipses. De olvidos y memorias. La voz de las mujeres indígenas*. Buenos Aires: ONPIA.

Autoras varias. ([2005] 2009). *El Anuncio de los Pájaros. Voces de la resistencia indígena*. Buenos Aires: ONPIA.

Arias, W., L. Kantor y L. Maraz. (2020). *Un peyak danzando en el viento. Voces del cacique Taikolic. Lucha del pueblo toba del Pilcomayo (1843- 1917)*. Tartagal: Fondo editorial ARETEDE.

- Autoría colectiva. (2021). *Tewok laees. Hijos del Pilcomayo. Pueblo weenhayek*. Tartagal: Fondo editorial ARETEDE.
- Autoría colectiva de la comunidad Yariguarenda. (2020). *Yariguarenda. Historia comunitaria. Pueblo guaraní*. Tartagal: Fondo editorial ARETEDE.
- Autoras varias. (2020). *Gritos de las madres del monte. Voces de mujeres en lucha*. Tartagal: Fondo editorial ARETEDE.
- López, J. de D., L. Kantor. (2019). *Las cuatro voces del viento. Historias del monte wichí*. Salta: Fondo Editorial de la Provincia de Salta – Fundación Originarios.

## Referencias bibliográficas

- Bidaseca, K. y V. Vázquez Laba comps. (2011). *Feminismos y poscolonialidad*, Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Gómez, C. (2010). “La luna y la feminidad entre los tobas del oeste formoseño (Gran Chaco, Argentina)”, *Campos* 1(1): 47-64.
- Gómez, M. (2016). “Género, habitus y procesos de subjetivación”. En: *Guerreras y Tímidas doncellas del Pilcomayo. Las mujeres tobas (qom) del oeste de Formosa*. Buenos Aires: Biblos. pp. 213-223.
- Gómez, M. y S. Sciortino, comp. (2018). *Mujeres indígenas y formas de hacer política: un intercambio de experiencias situadas en Brasil y Argentina*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Hirsch, S. (2008). “La mujer indígena en la antropología argentina: una breve reseña”. En: Silvia Hirsch (coordinadora), *Mujeres Indígenas en la Argentina. Cuerpo, Trabajo y Poder*. Buenos Aires, Biblos: 15-25.
- Lugones, M. ([2008] 2014). “Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial”. En: Walter Dignolo et al, *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo. pp. 13- 42.
- Rodríguez Monarca, C. (2009). “Enunciaciones heterogéneas en la poesía indígena actual de Chile y Perú”, *Estudios filológicos*, 2009, nro. 44, pp. 181-194.

**Juan Manuel Díaz Pas** fue becario doctoral del CONICET entre 2015 y 2020. Desarrolla una investigación sobre literaturas indígenas contemporáneas en el Gran Chaco argentino. El foco de la investigación reside en el problema de la enunciación como un aspecto político de agenciamiento indígena frente a las transformaciones sociales y culturales de las modernizaciones periféricas en que los pueblos originarios se ven involucrados. Es docente de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta y doctorando de la Universidad Nacional de Tucumán.

# Discurso etnopolítico e identidades lingüísticas en comunidades indígenas, provincia de Jujuy, Argentina

**Alejandra Portugal**

Universidad Nacional de Jujuy  
Jujuy, argentina  
aportugal@fhycs.unju.edu.ar

**Héctor Torres**

Universidad Nacional de Jujuy  
Jujuy, argentina  
htorres@fhycs.unju.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



## *Discurso etnopolítico e identidades lingüísticas en comunidades indígenas, provincia de Jujuy, Argentina*

### Resumen

La Argentina de principios del siglo XXI se caracteriza por el reconocimiento de su condición de país diverso a partir de la presencia de actores históricamente invisibilizados. En el presente, se reconoce como un elemento identitario la heterogeneidad lingüística vinculada a pueblos indígenas y a migrantes de países limítrofes, europeos y asiáticos, muchos de los cuales conservan la lengua vernácula en ámbitos familiares e intracomunitarios (Messineo y Cúneo 2008:38). Frente a la homogeneización lingüística que definió en líneas generales las políticas lingüísticas del siglo anterior, actualmente, se reconoce una incipiente valoración de las lenguas nativas que favoreció el surgimiento de nuevas prácticas y discursos etnopolíticos. En ese marco, el presente artículo discute la producción de identidades lingüísticas locales de comunidades indígenas de la provincia de Jujuy (Argentina) vinculadas a la lengua dentro de dinámicas globales, locales y regionales. En base a entrevistas a distintos actores se analiza el lugar de las ideologías lingüísticas en la proyección política de comunidades que construyen sus identidades vinculadas a las lenguas ancestrales y sostienen la propuesta de la estatalidad dentro del capitalismo.

**Palabras clave:** *discurso etnopolítico, estado, ideologías, identidades, capitalismo.*

## **Die ethnopolitische Rede und die sprachlichen Identitäten der indigenen Gemeinschaften in der Provinz Jujuy, Argentinien**

### Abstract

Zu Beginn des XXI. Jahrhunderts zeichnet sich Argentinien durch die Anerkennung seines Zustands als vielfältiges Land aus, der auf die Anwesenheit von historisch unsichtbaren Akteuren zurückzuführen ist. Heutzutage zeigt sich die sprachliche Heterogenität als ein Identitätsmerkmal, das mit den indigenen Völkern und Einwanderern aus Nachbarländern, Europa und Asien – viele von denen ihre Landessprache noch in vertrauten und innergemeinschaftlichen Umkreisen beibehalten – in Verbindung steht (Messineo y Cúneo 2008:38). Angesichts der sprachlichen Homogenisierung, die von den sprachlichen Politiken im vergangenen Jahrhundert im Allgemeinen bestimmt wurde, kommt es heute zu einer anbrechenden Schätzung der einheimischen Sprachen, was die Entstehung neuer Erfahrungen und ethnopolitische Reden begünstigt. In diesem Rahmen analysiert der vorliegende Beitrag die Produktion lokaler sprachlicher Identitäten aus indigenen Gemeinschaften der Provinz Jujuy (Argentinien), die in Zusammenhang mit der Sprache in globaler, lokaler und regionaler Dynamik stehen. Anhand Interviews mit verschiedenen Akteuren wird die Rolle der sprachlichen Ideologien bei der politischen Projektierung in Gemeinden bewertet, die ihre Identitäten durch die indigenen Sprachen gestalten und die Idee der Staatlichkeit innerhalb des Kapitalismus vertreten.

**Stichwörter:** *ethnopolitische Rede, Staat, Ideologien, Identitäten, Kapitalismus*

## Discours ethnopolitique et identités linguistiques dans les communautés autochtones, province de Jujuy, Argentine

## Ethnopolitical discourse and linguistic identities in indigenous communities from the province of Jujuy, Argentina

### Résumé

L'Argentine du début du XXI<sup>e</sup> siècle se caractérise par la reconnaissance de son statut de pays diversifié du fait de la présence d'acteurs historiquement invisibles. À l'heure actuelle, l'hétérogénéité linguistique liée aux peuples autochtones et aux migrants des pays limitrophes, européens et asiatiques, dont beaucoup conservent la langue vernaculaire dans les milieux familiaux et intracommunautaires, est reconnue comme un élément identitaire (Messineo y Cúneo 2008 : 38). Face à l'homogénéisation linguistique qui a défini dans les grandes lignes les politiques linguistiques du siècle précédent, on reconnaît aujourd'hui une nouvelle valorisation des langues autochtones qui a favorisé l'émergence de nouvelles pratiques et de discours ethnopolitiques. Dans ce cadre, le présent article examine la production d'identités linguistiques locales de communautés autochtones de la province de Jujuy (Argentine) liées à la langue dans le cadre de dynamiques globales, locales et régionales. Sur la base d'entretiens avec différents acteurs, nous analysons la place des idéologies linguistiques dans la projection politique de communautés qui construisent leurs identités liées aux langues ancestrales et soutiennent la proposition de l'État au sein du capitalisme.

**Mots-clés :** discours ethnopolitique, état, idéologies, identités, capitalisme

### Abstract

The early XXI-Century Argentina is characterised by the acknowledgement of its diverse country nature, which derives from the recognition of the presence of historically invisibilised social actors. At present, linguistic heterogeneity linked to indigenous peoples and migrants from neighbouring, European and Asian countries is recognized as an identity element, as many of these speakers preserve the vernacular language in family and intra-community settings (Messineo and Cúneo 2008: 38). In contrast to the linguistic homogenization that broadly defined the linguistic policies of the previous century, today there is an incipient appreciation of native languages, which has favoured the emergence of new ethnopolitical practices and discourses. In that context, this article discusses the production of local linguistic identities of indigenous communities in the province of Jujuy (Argentina), linked to language within global, local and regional dynamics. Based on interviews with different actors, we analyse the place of linguistic ideologies in the political projection of communities that build their identities as linked to ancestral languages and support the proposal of statehood within capitalism.

**Key words:** ethnopolitical discourse, state, ideologies, identities, capitalism.

## Discurso etnopolítico e identità linguistiche nelle comunità indigene, provincia di Jujuy, Argentina

### Riassunto

L'Argentina degli inizi del XXI secolo si caratterizza per il riconoscimento della propria condizione di paese diverso a partire dalla presenza di attori storicamente invisibili. Attualmente, si individua come elemento identitario l'eterogeneità linguistica legata alle popolazioni indigene e ai migranti dei paesi limitrofi, europei e asiatici, molti dei quali conservano la lingua vernacolare in ambito familiare e intracomunitario (Messineo y Cúneo 2008:38). Di fronte all'omogeneizzazione linguistica che definì in linea generale le politiche linguistiche del secolo anteriore, attualmente, si riconosce un'iniziale valorizzazione delle lingue native, che ha favorito l'avvento di nuove pratiche e discorsi etnopolitici. In questo contesto, il presente articolo discute la produzione delle identità linguistiche locali di comunità indigene della provincia di Jujuy (Argentina), vincolate alla lingua all'interno di dinamiche globali, locali e regionali. In base alle interviste effettuate a diversi attori, si analizza il ruolo delle ideologie linguistiche nella proiezione politica delle comunità che costruiscono la propria identità in relazione alle lingue ancestrali e sostengono la proposta della statalità all'interno del capitalismo.

**Parole chiave:** *discurso etnopolítico, stato, ideologie, identità, capitalismo.*

## Discurso etnopolítico e identidades lingüísticas nas comunidades indígenas, provincia de Jujuy, Argentina

### Resumo

A Argentina do início do século XXI caracteriza-se pelo reconhecimento de sua condição de país diverso a partir da presença de atores historicamente invisibilizados. Atualmente, a heterogeneidade linguística ligada aos povos indígenas e migrantes dos países vizinhos, europeus e asiáticos é reconhecida como um elemento de identidade, muitos dos quais preservam a língua vernácula em ambientes familiares e intracomunitários (Messineo e Cúneo 2008: 38). Diante da homogeneização linguística que definiu amplamente as políticas linguísticas do século anterior, hoje, reconhece-se uma incipiente valorização das línguas nativas, o que favoreceu o surgimento de novas práticas e discursos etnopolíticos. Nesse contexto, este artigo discute a produção de identidades linguísticas locais de comunidades indígenas da província de Jujuy (Argentina) vinculadas à língua no âmbito de dinâmicas globais, locais e regionais. A partir de entrevistas com diferentes atores, analisa-se o lugar das ideologias linguísticas na projeção política de comunidades que constroem suas identidades vinculadas às línguas ancestrais e que sustentam a proposta de estatalidade do capitalismo.

**Palavras-chave:** *discurso etno-político estado, ideologias, identidades, capitalismo*

# Introducción

En el comienzo de la segunda década del siglo XXI y después de 27 años de los cambios jurídicos con el reconocimiento de las comunidades indígenas en el actual territorio de la República Argentina, los habitantes y las comunidades han sufrido cambios en su modo de organización. Teniendo en cuenta estas transformaciones ocurridas en las últimas décadas sobre las condiciones sociales, políticas y económicas, así como en los modos de organización en la Quebrada de Humahuaca, sus pobladores reconocen haber vivido situaciones de conflictos permanentes y cambios entre los que se destacan el proceso neoliberal de la década del 90 con el cierre del ferrocarril en 1993. Estos conflictos y cambios fueron, de algún modo en dicho periodo, mitigados por el reconocimiento jurídico a través de la reforma de la Constitución Nacional de 1994, que en su artículo 75, inc.17, “reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos argentinos” así como “la personería jurídica de sus Comunidades, y la posesión y propiedad comunitaria de la tierra que tradicionalmente ocupan”.

En 2003, la declaración de Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO generó un alto impacto en el territorio y una necesidad de construcción de nuevas subjetividades a través del proceso de patrimonialización (Belli y Slavutsky, 2009). Entre los conflictos que atravesaron y atraviesan estas unidades o conglomerados de comunidades se encuentran los que se definen por el uso de la tierra. Dado el avance de la producción agrícola de tipo monocultivo relacionado con los migrantes bolivianos, y paralelamente los capitales del turismo que compraron compulsivamente amplios territorios, incluyendo espacios agrícolas, para su desarrollo, el estado provincial y nacional fluctuó llevando adelante políticas en el territorio que oscilaron entre la mitigación y el control de las conflictividades.

A grandes rasgos y en un contexto de conflictividades, el paraje Cieneguillas en el Departamento de Tilcara en la provincia de Jujuy constituye un espacio agrícola diversificado en dos grupos, el de las quintas de los criollos y los espacios de agricultura tipo monocultivo de los migrantes. Los miembros de la comunidad indígena a los que definimos en adelante como criollos y, en términos lingüísticos, como monolingües en lengua castellana<sup>1</sup> y, por otra parte, los migrantes de origen boliviano que, bajo la modalidad de colonia, se asentaron en el territorio al iniciarse el nuevo siglo a los que definimos como bilingües quechua/castellano.

---

1 Se emplea indistintamente castellano y español como denominaciones de la lengua oficial del estado argentino.

Actualmente, las comunidades indígenas en Argentina experimentan un proceso de reemergencia étnica que se articula con reivindicaciones en relación con el territorio, los recursos naturales, la salud, el trabajo, la educación y la lengua. Frente al reconocimiento de la preexistencia étnica y de derechos, surgen en el presente nuevas formas discursivas que valoran las lenguas vernáculas, nuevos escenarios en los que se presentan las lenguas, así como nuevas prácticas y discursos etnopolíticos en los cuales la lengua es un eje vertebrador para los integrantes de la comunidad indígena Cieneguillas conformada, en términos locales, por criollos.

El avance de expansión agrícola implica a los trabajadores de origen boliviano que como hablantes significan la presencia de la lengua quechua, lengua que los integrantes de la comunidad indígena de Cieneguillas, entre otras comunidades, adscriben pertenencia lingüística en un pasado común.

En ese marco, se discute con base etnográfica y entrevistas la producción de identidades lingüísticas locales de comunidades indígenas de la provincia de Jujuy vinculadas a la lengua en el marco de dinámicas globales, locales y regionales como desafío en la proyección política de las comunidades que sostienen la propuesta de la estatalidad dentro del capitalismo. Para ello, tomamos como unidad de análisis paraje Cieneguillas, Maimará departamento Tilcara de la provincia de Jujuy en el periodo 2017-2020, en el marco de procesos productivos, lingüísticos y de demandas de las comunidades.

## Lenguas y estado

En el siglo XX, respecto a políticas lingüísticas en Argentina, el éxito estuvo centrado en la hegemonización de las lenguas nacionales; consecuentemente, los derechos de las minorías étnicas sufrieron las presiones nacionalistas, así como el inglés fue identificado como lengua global. Sin embargo, es el siglo en el que “el reconocimiento de los derechos lingüísticos y la administración del lenguaje se constituyeron en temas de las políticas lingüísticas” (Spolsky, 2016: 377). El inicio del nuevo siglo XXI se caracteriza por el reconocimiento de su condición de país diverso, a partir de la presencia de actores invisibilizados históricamente. La reforma de la Constitución Nacional, constituye, entre otras referencias históricas en relación con las ideologías lingüísticas en comunidades indígenas, la fundamental al favorecer cambios en la dinámica del movimiento indígena. Estos cambios están ligados a políticas internacionales y nacionales en el complejo proceso de reconocimiento de la existencia de pueblos indígenas, de sus derechos, así como en las formas que adoptó su participación bajo los requisitos impuestos para su organización, así como las exigencias de recuperación de diferentes rasgos identitarios, entre ellos la lengua.

El desplazamiento y extinción de las lenguas indígenas constituye una realidad para el caso que nos ocupa y preocupación que trasciende la academia y, actualmente, es parte de la agenda de políticas de estado. Una de las características del desplazamiento y extinción de lenguas se vincula a la complejidad que adquieren en los distintos contextos y momentos históricos. La existencia de una historia hispana de unidad lingüística del imperio español, la construcción del Estado Nación, la historia de evangelización y el empleo de la lengua indígena como proselitismo de los grupos indígenas, y, actualmente, afirman Rindstedt y Aronsson (2002), la escuela liberal a través de funcionarios con la promoción de programas bilingües para facilitar la encultura hispana y no para la protección de la lengua, son los hechos fundamentales que marcaron la historia de las lenguas vernáculas.

El proceso histórico se inicia con la imposición de la ideología nacionalista que rezaba “un pueblo, una lengua”. Esta ideología como parte de la herencia colonial trasvasa a la teoría lingüística moderna favoreciendo las valoraciones acerca del estatus de las lenguas. Las nociones de mezcla de lenguas, cambio de código y creolización hicieron que las variedades de habla fueran particularmente vulnerables a las evaluaciones tradicionales y consideradas agramaticales o decadentes (Woolard, 1998:32).

Pensar en Argentina, dejando de lado idealización de país monolingüe, permite examinar la heterogeneidad lingüística vinculada a pueblos indígenas y a migrantes de países limítrofes. Para el caso de las lenguas minorizadas, las comunidades indígenas en las últimas décadas atraviesan un proceso de revitalización étnica, consolidando las organizaciones políticas y redefiniendo su identidad indígena. Diferentes causas favorecieron el surgimiento de nuevas nociones de pertenencia e identidad. En este sentido, los cambios sociopolíticos a nivel local, también, han permitido desarrollar un nuevo discurso y prácticas etnopolíticas. Los usos de la lengua no son efectivizados en la vida cotidiana, sino que constituyen un símbolo identitario que permite la organización de la Comunidad. Los reclamos de las comunidades, la organización en el marco del estado se realiza en la lengua de la sociedad mayor.

Los estudios sobre el quechua entienden que esta lengua es propia de migrantes bolivianos en Argentina. Entre ellos, los estudios de Postigo de Bedía y Díaz de Martínez (1995) para la provincia de Jujuy presentan una aparente homogeneización del hablante migrante boliviano. Se advierte en la bibliografía un cierto estereotipo de hablante y focalizan sus análisis en la deslegitimación que sufre la lengua vernácula, enfatizando la discriminación de la que son objeto sus hablantes.

Para el caso del quechua, Censabella (2010) afirma que hay tres grupos diferenciados de hablantes: migrantes de nacionalidad boliviana y peruana, hablantes indígenas que se autodenominan collas y hablantes criollos de quichua santiagueño. Al respecto, Messineo (2021:210) identifica el quechua en las últimas décadas, producto de procesos migratorios recientes de población boliviana y peruana por lo cual considera que el quechua en sus distintas variedades se habla en la ciudad de Buenos Aires.

De los registros en el territorio y de entrevistas en la Quebrada de Humahuaca, podemos afirmar que, entre los migrantes, hay presencia en el territorio de hablantes de origen boliviano quechua /español, de quechua/español que dicen haber aprendido el aymara en la adultez. No contamos con registros en la Quebrada de Humahuaca de hablantes nativos de lenguas vernáculas.

## **Paraje Cieneguillas**

El paraje Cieneguillas se localiza a setenta kilómetros de la ciudad de San Salvador de Jujuy, situado en la Quebrada de Humahuaca y a seis kilómetros de Maimará. El recorte espacial se encuentra en dirección sur - norte por RN 9. Desde Arroyo Intiwasi un recorrido de 3,5 km en margen derecha hasta Arroyo Hornillos y aproximadamente 1 km de ancho. Distante 11 km de la ciudad de Tilcara, se ubica al sur del departamento del mismo nombre y coincide con el límite del departamento de Tumbaya. Cieneguillas es un espacio agrícola cuyas parcelas se encuentran en las márgenes del Río Grande de Jujuy. La presencia de animales domésticos es escasa. En este espacio territorial se encuentra la comunidad indígena Cieneguillas que se adscribe al pueblo coya y posee inscripción de personería jurídica en el estado provincial y nacional.

La actual población del paraje posee un componente poblacional combinado. Se presentan dos grupos diferenciados, por una parte, la comunidad aborígen conformada por las familias criollas que se definen, fundamentalmente, por su condición de argentinos, de propietarios absentistas y, por otra parte, se encuentran los migrantes bolivianos que se definen por su condición de inmigrantes fronterizos que arriendan tierras para la horticultura.

## **Comunidad indígena Cieneguillas**

Los integrantes de esta comunidad contemporánea, antes de la Reforma de la Constitución, se definían como criollos y las

organizaciones en las que participaban estaban ligadas a instituciones de base como centros vecinales, clubes y las organizaciones de orden local como sociedad de regantes, comparsas, etc. A partir de la reforma, se establecen como una organización bajo los nuevos preceptos estatales de tipo “comunidad” relacionada con la ancestralidad. Esta organización responde, en una primera etapa, a la defensa del espacio territorial que ocupa y a la organización interna. En el presente, entre sus preocupaciones se identifica la reivindicación cultural, étnica y lingüística como una necesidad de consolidar la comunidad indígena.

Uno de los procesos que se observa es el fortalecimiento a través de la sistematización de la experiencia en la lucha y organización que les ha permitido, conjuntamente, compartir con otros grupos de la región su experiencia. En el presente, los miembros y las autoridades de la comunidad conocen a los diferentes actores gubernamentales de decisión y poseen experiencia para combinar reclamos y luchas, para obtener mejoras en servicios, asistencia para la producción agrícola y ganadera, entre otras. Se encuentran articulando apoyo técnico para la recopilación y construcción de la identidad lingüística que ellos reconocen haber perdido.

Los miembros de la comunidad indígena cuentan con una profundidad de cuatro generaciones vivas, poseen una estructura familiar ampliada que incluye parientes de tipo hermanos y primos. La mayoría de las familias están vinculadas, al menos, a través de uno de sus integrantes al mercado laboral estatal municipal, provincial o nacional. Complementan la economía con los predios agrícolas que están relacionados a las familias de mayor estatus social y económico. Mayoritariamente, profesan el culto católico. En el nivel de instrucción escolar, la totalidad de los miembros de la comunidad indígena han finalizado la escolaridad primaria, secundaria y algunos miembros, el nivel terciario o cursan el nivel universitario en la provincia o fuera de ella. El trayecto formativo escolar obligatorio lo desarrollan en centros de educación pública, eclesial, organizaciones y ONG. La escolarización es monolingüe castellano y cuenta con cursos de lengua extranjera inglés y francés en la escuela secundaria. No existen programas de educación obligatoria de otras lenguas como el quechua, lengua reivindicada por la comunidad.

### **Colonia de migrantes**

Los inmigrantes bolivianos radicados en áreas rurales del interior de Argentina dedicados a la producción hortícola en fresco transitan trayectorias similares en todo el país con aspectos particulares relacionados con las culturas locales. Para el caso de los asentamientos de horticultores en Cieneguillas, la actividad hortícola en el cinturón verde ha experimentado significativos cambios en los últimos años. El proceso marcadamente diferencial se inicia en 2001 y se extiende hasta el presente con dinámicas asociadas a la variación del valor de la moneda argentina. Proviene mayoritariamente de Potosí y Cochabamba y son practicantes del culto evangélico. El modelo productivo que emplean es novedoso para la zona y se propone satisfacer la demanda de productos hortícolas emergentes. La zona de cultivo constituye un paisaje productivo de fuerte impacto visual por su aspecto homogéneo, trabajado por las familias migrantes bolivianas de origen campesino indígena. La tendencia productiva de este sector es de tipo monocultivo destinado a los mercados regionales del NOA. Este proceso es observado en otros espacios como Salta, Tucumán, Córdoba, Buenos Aires. Definidos, inicialmente, por su condición de migrantes bolivianos bilingües, constituyen una organización de tipo colonia que se desplaza hacia nuevos territorios cuyo foco de atención está en el mercado y que mantiene al interior de la misma prácticas culturales y lingüísticas diferenciadas a la del territorio en el que se inserta. Se caracteriza por una organización empresarial de tipo familiar. Otro rasgo diferencial que se presenta visiblemente es la tecnificación de la producción asociada a la autoexplotación de toda la unidad doméstica incluyendo niños en edad escolar. Los migrantes bolivianos producen bajo la modalidad étnica con los recursos familiares y a través de redes familiares para el mercado.

Frente a la cobertura en expansión y aún insuficiente del estado boliviano en relación con los servicios, las familias colonizadoras se incorporan en el territorio argentino a las condiciones de estatalidad en educación y salud, pero, fundamentalmente, adquieren una vinculación con la expansión agraria capitalista. De allí, la importancia central de la unidad familiar o nuclear como base de autoexplotación hacia una empresa capitalista. Este grupo tiene como característica una apariencia de grupo cerrado y se entiende que el mismo está concentrado en la familia, en los nuevos ingresantes al mercado y en la colonia. En líneas generales, está constituido por parientes y connacionales que son conocidos en la provincia como “paisanos”. El espacio actual que ocupan es visto como provisional e inestable.

## Modelo productivo y lingüístico

En el presente apartado utilizaremos algunos conceptos de la descripción etnográfica a través de visitas al territorio y las entrevistas a los miembros residentes en el espacio en estudio para presentar los dos modelos productivos asociados a los tipos de hablantes para, luego, hacer referencia a la presencia de ideologías lingüísticas en el territorio. Para ello, es necesario describir y modelizar el área de trabajo.

La Quebrada de Humahuaca en el presente tiene alta movilidad y transitabilidad que se expresa en los movimientos en la Ruta Nacional N° 9. En este sentido el uso diferenciado de las fajas horarias determina el tipo de movimiento y economía de referencia. Así, en horas de la noche y madrugada, los camiones de mediano y gran porte circulan y transportan el acopio de verduras a la entrada de Purmamarca, Cieneguillas, Trópico de Capricornio y Uquía. En horas de la mañana y muy marcadamente concentrado en los fines de semana, el dominio absoluto es de los ligados al turismo. Los recorridos de mayor ingreso de turistas son Purmamarca, Tilcara y Humahuaca. En el primer horario de la mañana y el atardecer la ruta está dominada por técnicos, funcionarios, maestros, policías y personal de salud del Estado provincial y nacional.

En este contexto, Cieneguillas es un centro de abastecimiento de hortalizas de producción local de los productores migrantes bolivianos. El lugar se encuentra a orillas de la Ruta Nacional N° 9 y frente a uno de los puentes que cruza el Río Grande más importante de la zona. Hasta allí, los productores locales acercan la verdura a través de tractores, camiones medianos o pick up para luego ser acopiada y trasladada a los mercados más importantes como el de Perico y toda la red de ferias y la Provincia de Tucumán. El producto de mayor demanda es la lechuga y el centro de mayor demanda, Tucumán.

Definidos inicialmente por su condición de migrantes bolivianos bilingües, los trabajadores hortícolas constituyen una colonia cuyo foco de atención está en el mercado. Se caracterizan por ser una organización empresarial de tipo familiar. Otra característica que se presenta visiblemente es la tecnificación de la producción asociada a la autoexplotación de toda la unidad doméstica, incluyendo niños en edad escolar. Los migrantes bolivianos producen bajo la modalidad étnica con los recursos familiares y a través de redes familiares para el mercado.

Fabrón y Castro (2019) proponen la noción de “Agricultura Familiar” para caracterizar a las distintas unidades de producción relacionadas a la agricultura en la Quebrada de Humahuaca. Muestran las vinculaciones entre los migrantes de raigambre indígena de la Quebrada de Humahuaca con los de Florencio Varela en Buenos Aires.

Los arrendatarios originarios de Bolivia, cuya dotación de mano de obra es exclusivamente familiar, o se suple con jornaleros itinerantes vinculados a sus lugares de origen, no se vieron afectados con los efectos de la pandemia para mayo de 2020 (IPAF-INTA 2020:19) La AF del ámbito de las provincias de Salta y Jujuy, no escapa a las circunstancias mencionadas, representan el 73% y el 85% de las explotaciones agropecuarias totales, relacionadas casi en su totalidad a la producción de alimentos. Un sector que ocupa una superficie relativamente escasa, el 12% y 31% del total; y, siendo en ambas provincias, muy importante las unidades sin límites definidos, indicador del grado de precariedad en la propiedad de la tierra (Chávez y Alcoba, 2014). (IPAF-INTA 2020:6) El informe del IPAF-INTA localizado en Hornillos Quebrada de Humahuaca, presenta datos sobre el impacto de la Agricultura Familiar para Salta y Jujuy por la pandemia de COVID-19. Al respecto detallan dieciséis cadenas productivas territoriales entre las cuales se destaca la primera cadena hortícola.

La definición que presentamos es amplia y está centrada en las variables socioeconómicas y a las que agregamos las variaciones socioculturales internas de las unidades productivas. A través del trabajo etnográfico, encontramos diferencias y visibles modalidades en la producción y respeto de las características socioculturales y lingüísticas entre productores tradicionales vinculados a organizaciones indígenas que viven en la Quebrada de Humahuaca y los denominados horticultores migrantes. Sobre las características ambas comparten el trabajo familiar, la administración y organización de las actividades agrícolas, una ruralidad minifundista, pequeña agricultura comercial o en transición y la máxima utilización de ventajas geoambientales, así como la persistencia de formas tradicionales de producción (2019:4)

**Diferencias entre agricultura de las unidades productivas criollas y horticultores de tendencia al monocultivo de migrantes**

	<b>AGRICULTORES CRIOLLOS</b>	<b>HORTICULTORES TIPO MONOCULTIVO</b>
<b>MANO DE OBRA</b>	Familiar contrato temporal	Familiar contrato temporal
<b>TECNOLOGÍA</b>	Tractores, animales y manual	Tractores, animales, manual e intensiva
<b>MERCADO</b>	Interno, local, gastronomía del turismo, mercados informales de la ciudad de Jujuy y otros centros y redes familiares.	Mercado concentrado en una red mercantil de Jujuy, Salta y Tucumán. Participan en la configuración de precios.
<b>PRODUCTOS</b>	Frutas: durazno, pera, uva, membrillo. Verdura: ajo, cebolla, habas, arveja, papa y choclo. Flores y algunas aromáticas Recursos forrajeros.	Lechuga, acelga, zapallito, repollo, cebolla, cebolla, ajo, remolacha, apio, perejil zanahoria, remolacha y pueden complementar con habas.
<b>ANIMALES DOMÉSTICOS</b>	Caballo, algunas cabras, ovejas, vacas, perros y gallinas.	Caballo y perro
<b>COMPLEMENTARIEDAD</b>	Los integrantes de las familias cuentan con algún miembro incorporado al sistema laboral estatal y/o suelen ser prestadores de servicios de tipo planes sociales.	Trabajo exclusivo en la agricultura
<b>LENGUAS</b>	Monolingües castellano, variedad dialectal andina	Bilingües quechua/ castellano Monolingües quechua
<b>RELIGIONES</b>	Católicos centralmente	Evangélicos
<b>ESTRUCTURA FAMILIAR</b>	Familias nucleares vinculadas a la red de familias de descendencia en 4 generaciones	Exclusivamente nuclear con un agregado que es pariente soltero en proceso de constituirse en horticultor.
<b>ACTIVIDADES COMPARTIDAS CON LA SOCIEDAD RECEPTORA</b>	Deporte fútbol	Deporte fútbol
<b>CONFLICTO VISIBLE</b>	Uso del agua. Conflictos por los turnos de agua de los sistemas de riego, acequias.	Uso del agua.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Comunidad aborígen con estatuto.	A través de la asociación y cooperación de las familias nucleares que frecuentemente son del mismo origen migratorio.
<b>TENENCIA DE LA TIERRA</b>	Propietarios, usufructo, tierras fiscales y usos en procesos de herencia no realizados.	Arrendatarios y algunos comenzaron a comprar las tierras.

## Ideologías lingüísticas

Errington (2001) define ideologías lingüísticas a las concepciones y usos situados, parciales e interesados del lenguaje. Se entiende que los razonamientos sobre el lenguaje dependen del contexto y son construidos a partir de la experiencia sociocultural del hablante (Kroskrity, 2004: 497). Los estudios de las ideologías constituyen un cuerpo de investigaciones que problematizan la conciencia de los hablantes sobre su lengua y discurso, así como su posición en el sistema político económico al moldear creencias, proclamas y evaluaciones de las formas lingüísticas y prácticas discursivas (Kroskrity, op. cit.).

La naturaleza del lenguaje suele presentarse como nociones del sentido común que lo definen de modo homogéneo no problematizado, la variación ideológica sobre el lenguaje de su grupo cultural. Siguiendo a Judith Irvine (1989) se entiende ideología lingüística como el sistema cultural de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas junto a la carga de intereses políticos y morales. En este sentido, las ideologías lingüísticas son vistas como múltiples y construidas desde perspectivas político - económicas específicas que influyen las ideas culturales sobre el lenguaje. Si bien la cultura dominante impone a través de diferentes dispositivos ideas sobre la lengua, las ideologías lingüísticas no son simplemente aquellas ideas que provienen de la cultura oficial de la clase dominante, sino que son un conjunto más extendido de creencias diversas, independientemente de lo implícitas o explícitas que puedan ser (Kroskrity, op.cit :502). Así, las ideologías lingüísticas son creencias sobre el lenguaje, sobre el modo en que es usado en su mundo social.

Existe toda una comprensión local tácita o explícita sobre el lenguaje que analizamos a continuación a partir de los dos grupos establecidos en relación con la lengua quechua y el modelo socioproductivo<sup>2</sup>. Los entrevistados reconocen una “construcción” y “reflexión” sobre la lengua que se presenta a continuación en relación con la comunidad indígena.

### Entre la lengua de uso y la lengua ancestral. Ideologías lingüísticas presentes en paraje Cieneguillas

El estudio del recorrido histórico de la lengua en relación con la constitución del Estado nación nos lleva a una noción ideológica de nación/nacionalismo como productos culturales que terminaron imponiéndose y construyendo el imaginario social de un territorio y de sentidos de pertenencia que han llevado a identificarlo como propio. El lenguaje como práctica social se encuentra atravesado por relaciones sociales y culturales, relaciones de poder y dominio a lo largo de la historia en la conformación de los Estados nación.

En la delimitación de fronteras han quedado oprimidas y hasta desaparecidas lenguas ancestrales bajo la consigna de estandarizar y unificar a los habitantes dentro de una unidad estatal. Los datos históricos han demostrado que generalmente el grupo con mayor poder militar y/o político ha impuesto su lengua sobre aquellos grupos minoritarios dominados. En este sentido, Dorian (1998) afirma que “Si los miembros de una población subordinada tienen la oportunidad de aprender la lengua del grupo dominante, generalmente algunos de ellos, sino todos, van a hacerlo. Sin embargo, no necesariamente van a abandonar su lengua ancestral”.

En el presente en el paraje Cieneguillas, se observan dos comunidades lingüísticas vinculadas, de distinto modo, a la lengua quechua: la comunidad integrada por los denominados criollos, monolingües español y la colonia de horticultores, migrantes bolivianos, bilingües quechua - español. Entre estos últimos, se registran trabajadores monolingües quechua que son incorporados al modelo productivo en momentos de alta demanda de mano de obra.

Los miembros de la comunidad, en este sentido, organizan sus consideraciones de la lengua quechua como parte de una historia con las que afirman su preexistencia en el territorio. Expresan una idea romántica o idealizada de la lengua quechua y construyen un discurso que permite la configuración de la comunidad sobre la idea general de la lengua, entendida como parte de un pasado común que los integra en una unidad y no sobre la complejidad que caracteriza efectivamente a la comunidad. Esa idealización

<sup>2</sup> Existe una relación respecto de las lenguas y la vinculación con el estado monolingüe y las posibilidades que le ofrece el mercado y el bilingüismo.

de una lengua como propia de los ancestros posibilita, de alguna manera, una forma o modelo de lucha en la cual las ideologías lingüísticas aportan a la configuración identitaria. Los criollos miembros de la comunidad indígena se refieren a la lengua vernácula sin poder hacer uso de ella.

Estas comunidades lingüísticas confluyen en el territorio en el marco de diferencias lingüísticas y productivas, entre otras. El conjunto de creencias y concepciones culturales acerca de la lengua, así como el uso de la lengua y los intereses políticos y económicos (Silverstein, 1979) organizan representaciones del quechua que se presentan de modo contradictorio en los entrevistados locales quienes suelen asumir que los hablantes de quechua son monolingües y que carecen de toda comprensión de la lengua del país receptor. El quechua es la lengua de los migrantes bolivianos que hacen uso de ella y, es a partir de la lengua que son definidos como “bolivianos”, “extranjeros”, diferenciándolos de la cultura dominante. Los quechuahablantes son vinculados con una forma de vida característica, en relación con la lengua, festividades, prácticas religiosas, por su condición de “trabajar todo el día y toda la noche”, así como de cierto crecimiento económico diferencial que se les adjudica.

Para el caso de la comunidad indígena, la lengua quechua es la lengua ancestral, la lengua de una cultura del pasado, “la lengua de los mayores” es la que los identifica y diferencia de la comunidad que hace uno de una lengua de interacción, de comunicación entre los integrantes de la colonia de migrantes.

Construyen una noción de “lengua originaria”, “lengua auténtica” y proyectan una identidad lingüística en relación con una idea de lengua clásica diferente a la lengua quechua de uso de la colonia de migrantes con la cual no reconocen lazo alguno. Esta comunidad posee contacto con centros urbanos por lo que ha experimentado procesos de intervención sistemáticos, así como una inserción laboral en el estado donde la lengua oficial es el castellano. Por lo cual no son poco frecuentes las ideas de la superioridad del monolingüismo. Esta comunidad posee, asimismo, contactos con organizaciones indígenas lo que les ha permitido adquirir experiencia y redefinir su identidad étnica, así como reflexionar su experiencia respecto de la lengua.

Entre los mecanismos de resistencia que experimentan, producen y reproducen ideologías lingüísticas emergentes que se proyectan en un discurso etnopolítico, en el cual la lengua es una herramienta simbólica patrimonio de un pasado común. El discurso de la comunidad articula derechos en el marco de su condición de pueblo preexistente. Los miembros de la comunidad indígena se adscriben a la condición de “collas” y sólo hablan español en una variedad local. Poseen cierto registro de la preexistencia de lenguas que no son la española. Para ellos, la lengua quechua pertenece a la ancestralidad, a su condición que definen como “originario” y es con la que construyen su identidad de pertenencia. Hablan de la lengua quechua como una lengua del pasado, lengua ideal que sus ancestros emplearon y que afirman “necesitamos recuperar”. La lengua que reconocen es producto de un purismo lingüístico, por el cual los elementos léxicos que reconocen se relacionan con la creencia de una lengua que pertenece a un pasado y citan para ello por ejemplo la toponimia. Afirman que es el “quechua verdadero” a diferencia del quechua de circulación local y uso efectivo. Se reconoce la creencia de una lengua de los ancianos como los mejores o “verdaderos” hablantes que “ya no están y ellos sí sabían la lengua”.

En ese marco, la lengua constituye un rasgo identitario que en términos de Belli y Slavutsky definen la cuestión patrimonial como un concepto hegemónico vinculado al surgimiento de la modernidad y de la emergencia de los estados nacionales en el marco del desarrollo del capitalismo que busca afianzar o inventar una historia y una identidad común y que para ello crean o romantizan emblemas identificatorios que condensan una determinada ideología que resultan ser ordenadoras de las subjetividades (2005:13)

La comunidad no es una unidad homogénea al interior, sino que, por el contrario, se organiza en una unidad más allá de las diferencias al interior del grupo. Existen subgrupos con intereses particulares que se expresan al interior de la comunidad. La respuesta comunitarista o neocomunitarista privilegia el papel del conglomerado social denominado genéricamente comunidad aunque puede ampliarse a nación, minoría étnica o grupo étnico y también pueblo. Existe una preeminencia de lo comunal en el ejercicio del derecho como concepción identitaria. Se presenta la realidad social desde una perspectiva holística donde el ser humano sólo es comprensible inserto en una comunidad, no en su individualidad (Lisbona Guillén, M., 2005)

La comunidad indígena Cieneguillas integrada por criollos construye un discurso en el cual lo étnico y lo político se basa en la recuperación de un pasado que se expresa también en la lengua vernácula. Su lucha es etnopolítica y se propone en el marco de la estatalidad, vinculada a los recursos y posibilidades que ofrece el estado. Su relación central es con el estado y es una lucha por “la tierra y el territorio, el agua, los recursos naturales”

### **A modo de cierre provisorio**

La configuración de identidades lingüísticas en paraje Cieneguillas se organiza en comunidades diferenciadas que guardan dentro de sí la heterogeneidad que la historización en una realidad dinámica y cambiante que ofrece datos nuevos y particulares respecto de las ideologías lingüísticas en relación con las lenguas vernáculas.

Las consideraciones expuestas, anteriormente, sobre el uso de la lengua y las ideologías presentes en paraje Cieneguillas nos permitieron, en primer lugar, revisar la categoría de lengua como una categoría que las teorías nativas complejizan diferenciando entre lengua ancestral y lengua de uso.

Para el caso de los horticultores bilingües, el uso de la lengua es cotidiano, fluido. Para la comunidad indígena, el quechua como lengua aglutinadora del grupo frente a la sociedad mayor monolingüe les permite diferenciarse de otros sectores, así como mantener relaciones de carácter productivo en su condición de horticultores vinculados al mercado nacional y, según algunos registros, en ciertos periodos al mercado internacional. Sostienen una doble relación, una hacia el interior de la comunidad donde la lengua de uso cotidiano al interior de la comunidad lingüística es el quechua y, otra, el español con la que interactúa con la sociedad mayor monolingüe en las diferentes situaciones en las que se les presenta.

Diferencialmente, para los criollos integrantes de la comunidad indígena la lengua es objeto de reflexión y constituye en un diacrítico en torno al cual se construye un proceso de identificación étnica. Existe en los entrevistados una preocupación marcadamente reiterada y expresada, ostensivamente, en búsqueda de formas de recuperación de una memoria colectiva que se corresponde con la lengua de “los mayores”, “los abuelos” y sobre la cual dicen desconocer el modo de recuperarla por lo cual entienden que deben acceder a recursos externos.

Para ellos, admitir la pérdida del quechua les exige plantearse la necesidad de reivindicar sus derechos como pueblo ancestral frente a la sociedad mayor. En ese sentido, la lengua es uno de los rasgos identitarios que destacan. El quechua está presente en sus enunciaciones a través de las que identifican su condición étnica y configuran un discurso político de reclamo por “derechos por el agua y los recursos naturales”, entre otros.

La llegada de migrantes quechuahablantes integrados en una colonia de trabajadores hortícolas con efectivo uso de una variedad de la lengua vernácula, se entiende en los términos aquí presentados, a pesar de su fuerte presencia, son invisibilizados y ocupan un lugar solo para el interés en las referencias de académicos, de la burguesía ilustrada y artistas. En relación con los capitales del turismo, la lengua vernácula es empleada en carteles, publicidades, en las cartas de menús, entre otros y que la definen como “rasgo identitario” valioso para fines específicos del turismo. La lengua de uso según los entrevistados “no es la lengua nuestra, la lengua de nuestro pasado”. Los criollos guardan un interés que expresan en una idea de identidad como “comunidad ancestral”. Esa identidad se expresa en términos de una lengua común en un pasado compartido por sus ancestros con presencia en el territorio que habitan. Esa identidad lingüística está vinculada al quechua como lengua clásica que carece de uso efectivo, incluso en situaciones rituales. La lengua ancestral los aglutina, organiza sobre la idea de una lengua general, única de lo que definen como un “pasado compartido” y no sobre la complejidad que define a toda comunidad de hablantes. Al respecto dicen, por ejemplo, es “la lengua de nuestros abuelos que tenemos que recuperar”.

La lengua es un rasgo diacrítico que, en el presente constituye, un discurso etnopolítico que se expresa de modo fragmentario y

que se presenta en relación con la disputa por los recursos y los derechos que les confiere su presencia en el territorio y que la comunidad indígena sostiene en el marco de la estatalidad.

## Referencias bibliográficas

- Arjona Garrido, A y J. C. Olmos. (2005). “Economía étnica. Teoría, conceptos y nuevos avances”, en Revista Internacional de Sociología, vol, LXIV, N° 45.
- Belli, E. y R. Slavutsky. (2005). “Patrimonio: Territorio, Objetos, Símbolos, Personas ¿Cuál es la Disputa? En Mundos de Antes N° 4-2005. Instituto de Arqueología y Museo (UNT) ISSN 1514-982X Pag.13-22 <http://publicaciones.csnat.unt.edu.ar/index.php/mundodeantes/article/view/90/69>
- Belli, E. y R. Slavutsky. (2009). Tierra y producción simbólica: Las condiciones materiales del patrimonio. Avá. Revista de Antropología [en línea]. (14), [fecha de Consulta 4 de Abril de 2021]. ISSN: 1515-2413. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169013838013>.
- Benencia, R. (2017). Horticultores bolivianos en el interior de la Argentina. Procesos de inmigración, trabajo y asentamiento conflictivo, en Relaciones internacionales N° 36 UAM
- Censabella, M. (2010). Las lenguas indígenas de Argentina. Una mirada actual. Buenos Aires. Eudeba.
- Dorian, N. (1998). Western Language ideologies and Small- Language. Prospect. In L. a. Grenoble and L.J. Warley (eds.) Endangered languages (pp3-21) Cambridge: Cambridge University Press.
- Errington, J. J. (2001). Colonial Linguistic. Anual Review of anthropology 30: 19-29. Palo alto: anual Reviews.
- Fabron, G. y Castro, M. (2019). “Agricultura a pequeña escala en tierras altas y tierras bajas. Estudio comparativo entre la Quebrada de Humahuaca y el partido de Florencio Varela”. En Mundo Agrario, abril-julio 2019, vol. 20, n° 43, e109. ISSN 1515-5994 Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Historia Argentina y Americana [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76089/Versi%C3%B3n\\_en\\_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76089/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Irvine, J. (1989). “Formaly and Informality in Commnunicative Events”. American Anthropologist 81: 773-790.
- Kroskrity, P. (2004). “Language ideologies”, en Duranti, A. (ed.) A Companion to linguistic anthropology, 496 -514. Oxford: Blackwell Publishing
- Lisbona Guillén, M. (Coord.). (2005). La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo. Colegio de Michoacán: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)
- Messineo, C. y C. Hecht. (2015). Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Eudeba. Buenos Aires.
- Messineo, C. y A. Avellana. (2021). Las lenguas indígenas en la Argentina y su continuidad en el español regional, en Káñina, Rev. Artes y Letras, Universidad de Costa Rica XLV.
- Postigo de Bedia, A. M. y Díaz de Martínez, L. (1995). “El incierto destino del bilingüismo quechua-español en Jujuy”, Actas II JLA, Instituto de Lingüística, UBA, pp 453 -468

- Rindstedt, C. y K. Aronsson. (2002). "Growing up monolingual in a bilingual community: the Quichua revitalization paradox", en *Language in Society* 31, nº 5.
- Silverstein, M. (1979). *Language Structure and Linguistic Ideology*. In P. R. Clyne, W. Hanks, and C.L. Hofbauer (eds.) *The Elements: A parassession on Linguistic Units and levels* (pp 194-247). Chicago Linguistic society.
- Spolsky, B. (2016). *Los lenguajes de la diáspora y el retorno*. *Research perspectives in Multilingualism and Second Language Acquisition*
- Woolard, K. (1998). Introduction: Language Ideology as a Field Inquiry. In B. B. Schieffelin, K A. Woolard, and P.V. Kroskrity (eds) *Language Ideologies: Practice and Theory* (pp. 3-47) New York Oxford University Press.

**Alejandra Portugal** es licenciada en Letras, doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Jujuy. Es profesora adjunta de Lingüística General en la Licenciatura en Antropología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJu. Miembro de la Unidad de Investigación "Culturas en Movimiento en la Quebrada de Humahuaca". Actualmente, participa de proyectos de investigación ligados a asentamientos en la Quebrada de Humahuaca, SeCTER (Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales – UNJu) y dirige el proyecto de investigación "Trayectorias escolares interrumpidas en Comunidad Indígena Angosto El Perchel, Tilcara", INFoD (Instituto Nacional de Formación Docente).

**Héctor Torres** es licenciado en Antropología, doctorando en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Jujuy. Es profesor adjunto de Antropología Social y Cultural en la Licenciatura de Trabajo Social en San Salvador de Jujuy y Tilcara de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. Director de la Unidad de Investigación "Culturas en movimiento en la Quebrada de Humahuaca". Miembro de la Comisión del Instituto de Investigaciones sobre la Naturaleza y la Sociedad "Rodolfo Kush", Tilcara UNJu. Consultor de Comunidades Indígenas, Actualmente, dirige el proyecto de investigación "Empoderamiento de Guías de Turismo Humahuaca", SeCTER (Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales – UNJu).

# Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichí) entre jóvenes indígenas

**Rodrigo Saul Guanuco**

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
rodrigoguanuco793@gmail.com

**María Macarena Ossola**

Universidad Nacional de Salta  
ICSOH-CONICET  
Salta, Argentina  
macossola@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



*Diversidad lingüística y educación secundaria. Reflexiones sobre la lectura de textos narrativos bilingües (español-wichí) entre jóvenes indígenas*

## Resumen

Este artículo tiene el objetivo de mostrar las experiencias de lectura, comprensión de textos narrativos y resolución de consignas escolares entre jóvenes indígenas y criollos. El estudio se desarrolló con estudiantes que cursan el 1° y 2° año de Ciclo Básico de secundaria en un contexto rural (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) a quienes se solicitó la lectura de textos narrativos que versan sobre la biodiversidad en el Chaco. Los mismos fueron presentados por el docente de la materia Biología en dos lenguas: español y wichí. En términos teóricos, la investigación se enmarca en los estudios de la Antropología de la Educación y la Sociolingüística. En las conclusiones, se destacan los beneficios de la lectura de textos bilingües, como así también la importancia de fortalecer la formación docente en contextos interculturales.

**Palabras clave:** *Diversidad lingüística, Educación secundaria, Interculturalidad, Bilingüismo, Jóvenes indígenas.*

**Sprachliche Vielfaltigkeit und Sekundarbildung. Reflexionen über das Lesen von zweisprachigen (spanischen - Wichí) narrativen Texten bei jungen Einheimischen**

## Abstract

Dieser Beitrag hat zum Ziel, Erfahrungen von jungen Einheimischen und Kreolen beim Lesen, Verstehen narrativer Texten und Erfüllen von Schulaufgaben zu zeigen. Die Analyse wurde anhand der Beteiligung von Schülern des 1. und 2. Jahres der Grundstufe des sekundären Bildungsbereichs im ländlichen Kontext (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) durchgeführt, die erzählende Texte über die Biodiversität in Chaco lesen sollten. Diese Texte wurden vom Biologielehrer in zwei Sprachen vorgelegt: Spanisch und Wichí. Der theoretische Rahmen der Forschung umfasst Studien der Anthropologie der Erziehung und der Soziolinguistik. Bei den Schlussfolgerungen werden die Vorteile des Lesens zweisprachiger Texte sowie die Wichtigkeit der Stärkung der Lehrerausbildung in interkulturellen Kontexten hervorgehoben.

**Stichwörter:** *sprachliche Vielfaltigkeit, Sekundarbildung, Interkulturalität, Zweisprachigkeit, junge Einheimischen.*

## Diversité linguistique et enseignement secondaire. Réflexions sur la lecture de textes narratifs bilingues (espagnol-Wichi) chez les jeunes autochtones

### Résumé

Cet article vise à montrer les expériences de lecture, de compréhension des textes narratifs et de résolution des slogans scolaires parmi les jeunes autochtones et créoles. L'étude s'est déroulée avec des étudiants qui font la 1<sup>o</sup> et 2<sup>o</sup> année du Cycle Fondamental du Secondaire dans un contexte rural (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) à qui a été demandée la lecture de textes narratifs portant sur la biodiversité dans le Chaco. Ils ont été présentés par l'enseignant de la matière Biologie en deux langues : espagnol et wichi. En termes théoriques, la recherche s'inscrit dans les études de l'anthropologie de l'éducation et de la sociolinguistique. Les conclusions soulignent les avantages de la lecture de textes bilingues ainsi que l'importance de renforcer la formation des enseignants dans des contextes interculturels.

**Mots-clés :** *diversité linguistique, enseignement secondaire, interculturelité, bilinguisme, jeunes autochtones.*

## Linguistic diversity and secondary education: Considerations of bilingual narrative texts (Spanish-Wichi) in indigenous young students

### Abstract

The aim of this article is to show the experiences of reading, reading comprehension of narrative texts and solving of school activities among indigenous and creole young individuals. The study was conducted with students in the 1st and 2nd year of the Basic Cycle of secondary school in a rural context (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta). They were asked to read narrative texts dealing with biodiversity in the Chaco, introduced by the Biology teacher in two languages: Spanish and Wichi. In theoretical terms, this research work is framed in the Anthropology of Education and Sociolinguistics studies. The conclusions of this work highlight the benefits of reading bilingual texts, as well as the importance of strengthening teacher training in intercultural contexts.

**Key words:** *linguistic diversity, secondary education, interculturality, bilingualism, young indigenous individuals*

## Diversità linguistica ed educazione nel livello secondario. Riflessioni sulla lettura di testi narrativi bilingue (spagnolo-wichí) tra i giovani indigeni

### Riassunto

Questo articolo ha come obiettivo quello di mostrare le esperienze di lettura, comprensione di testi narrativi e risoluzione di consegne scolastiche tra giovani indigeni e creoli. Lo studio è stato portato a termine su studenti che frequentano il 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anno del Ciclo Básico delle superiori in un contesto rurale (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta), ai quali è stata richiesta la lettura di testi narrativi che trattano sulla biodiversità nel Chaco. Questa stessa attività è stata proposta dal docente di Biologia in due lingue, spagnolo e wichi. In termini teorici, la ricerca si è centrata nello studio dell'Antropologia dell'Educazione e della Sociolinguistica. Nelle conclusioni, si sottolineano i benefici della lettura di testi bilingue, così come l'importanza del rinforzamento della formazione docente in contesti interculturali.

**Parole chiave:** *diversità linguistica, educazione secondaria, interculturalità, bilinguismo, giovani indigeni.*

## Diversidade linguística e educação secundária. Reflexões sobre a leitura de textos narrativos bilingues (espanhol - wichí) entre os jovens indígenas

### Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar as experiências de leitura, compreensão de textos narrativos e resolução de tarefas escolares entre jovens indígenas e crioulos. O estudo foi desenvolvido com alunos do 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos do Ciclo Básico do ensino médio em contexto rural (Missão San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta) que foram convidados a ler textos narrativos que tratam da biodiversidade no Chaco. Os textos foram apresentados pelo professor de Biologia em duas línguas: espanhol e wichi. Em termos teóricos, a pesquisa faz parte dos estudos da Antropologia da Educação e da Sociolinguística. Nas conclusões destacam-se os benefícios da leitura de textos bilingues, assim como a importância de fortalecer a formação de professores em contextos interculturais.

**Palavras-chave:** *diversidade linguística, educação secundária, interculturalidade, bilinguismo, jovens indígenas.*

# Introducción

Este artículo presenta resultados sobre las experiencias de lectura, comprensión de textos narrativos y resolución de consignas escolares entre jóvenes indígenas y criollos que cursan el 1° y 2° año de Ciclo Básico de secundaria en un contexto rural (Misión San Patricio, Rivadavia Banda Norte, Salta). Como parte de la investigación, se solicitó a los estudiantes la lectura de textos narrativos bilingües (wichi y español). Cabe señalar que, a diferencias de lo que ocurre con otros niveles escolares, existen pocos registros acerca de las formas en que se lleva adelante la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en contextos interculturales del nivel medio argentino (secundaria), por lo que nuestro trabajo se propone abonar en este campo de estudios.

Es importante mencionar que la EIB se ha incorporado como derecho en nuestra Constitución Nacional en el año 1994 con la finalidad de: “Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan, regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargo. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones” (Art. 75, Inciso 17). En Salta, la resolución N° 460 de 2008 crea la figura del “Docente auxiliar de lengua y cultura aborígen” con la finalidad de que trabajen junto al docente de grado en términos de “pareja pedagógica”, con lo que se persigue promover el intercambio de saberes occidentales e indígenas para garantizar el derecho de los niños y las niñas indígenas a una educación intercultural. Esta figura sólo se aplica en el nivel inicial (salas de cuatro y cinco años) y en los cuatro primeros grados de la primaria.

El artículo surge en la intersección de dos investigaciones. Por un lado, una tesis de maestría que indagó sobre la lecto-comprensión de textos en Biología en un contexto intercultural y bilingüe<sup>1</sup> y, por otro lado, el proyecto PICT 2018- 2825 “Diversidad Lingüística, Literacidad y Educación. Estudio de los procesos de adquisición y uso de las lenguas wichi y español entre jóvenes bilingües en la Provincia de Salta”.

---

<sup>1</sup> “Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe”, Guanuco, R. S., Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología, 2018. Los datos de campo se corresponden con el desarrollo de esta investigación.

En términos teóricos, la investigación se enmarca en los estudios de la Antropología de la Educación y la Sociolingüística. Desde la primera, se busca reconocer de qué forma los contenidos y diseños escolares son negociados y disputados en los contextos reales de escolarización (Levinson et ali., 2007), tomando en cuenta que estos están anclados en relaciones históricas locales y en complejos entramados políticos, los cuales condicionan y permean las prácticas educativas (Rockwell, 2009). Del campo de la Sociolingüística, se retoman los aportes de las investigaciones acerca de la socialización lingüística, que buscan generar una perspectiva integradora sobre la socialización (el proceso de adquisición de pautas culturales) y la adquisición del lenguaje. Particularmente, el estudio de las lenguas y la escolaridad permite comprender las problemáticas vinculadas a las lenguas como conflictos sociales que involucran a sus hablantes en contextos de enseñanza plurilingües (Gandulfo, 2007) en los cuales se actualizan problemáticas socioculturales de mayor escala. En el marco de nuestro estudio es relevante el concepto de glotopolítica, que refiere a las acciones emprendidas por distintos sectores de la sociedad para sostener, defender o promover determinados comportamientos lingüísticos (Casimiro Córdoba, 2019), con la intención de generar nuevas posturas acerca de los usos lingüísticos y los estatus de las lenguas.

La investigación se llevó a cabo en el chaco salteño, donde habitan diferentes pueblos indígenas y también población no-indígena (criolla). Un aspecto a tener en cuenta es la escasez de antecedentes de estudio en esta zona acerca de las lenguas (indígenas y español), las prácticas lingüísticas y las conductas de los hablantes (Rodas, 2015). Esto se hace notable en lo referido no solo a la descripción gramatical de las lenguas indígenas, sino también a la elaboración de perfiles sociolingüísticos que permitan comprender los usos lingüísticos que realizan los hablantes. Una caracterización sociolingüística del chaco salteño realizada por Rodas (2015), señala que las lenguas indígenas empleadas son lenguas minoritarias y que las comunidades que las utilizan no sólo son grupos marginados desde el punto de vista lingüístico (ya que sus lenguas no son válidas para las interacciones interétnicas), sino que también sufren marginalidad desde el punto de vista económico y social por el conjunto de la comunidad no-indígena (Rodas, 2015).

Particularmente los miembros del pueblo wichí se caracterizan por el uso mayoritario de la lengua indígena, la cual aprenden como primera lengua (es decir, en contextos familiares y comunitarios). De manera general, los niños wichí aprenden el español en sus interacciones con la sociedad no-indígena. Esto se produce principalmente durante el ingreso a la escolaridad formal, que es impartida en su totalidad en español (Ossola, 2015), siendo parcial y fragmentaria la introducción de la lengua indígena en los salones de clases –mayoritariamente los maestros auxiliares bilingües son quienes se encargan de ello, pero es una figura que sólo está presente durante los primeros años de educación– (Guanuco, 2018).

En cuanto a los materiales didácticos disponibles para la enseñanza en el chaco salteño, se encuentra que los manuales escolares u otros textos utilizados suelen estar

desactualizados y descontextualizados (Guanuco, 2018). Asimismo, la gran mayoría de los textos disponibles se corresponden con los géneros textuales expositivos y descriptivos. Además, los textos en la primera lengua (wichí) son utilizados de manera esporádica y únicamente en los niveles inicial y primaria. A diferencia de los textos en español, los escritos en wichí pertenecen generalmente al género narrativo: predominan los mitos y las leyendas de las comunidades indígenas. En este marco no se cuenta con antecedentes que indaguen acerca de la enseñanza a partir de textos de las Ciencias Naturales (Rodas y Torino, S/F).

En este particular contexto se llevó adelante la investigación entre los años 2016 y 2017. La misma se desarrolló en el colegio secundario estatal ubicado en la localidad de San Patricio, un paraje rural habitado por miembros del pueblo wichí. Cabe señalar que uno de los autores de este trabajo se desempeñaba como docente de la institución estudiada durante el período 2013 - 2018, fecha en la que se desarrolló la investigación. La misma surge a través de la constatación personal de que, entre los docentes del colegio secundario, *“los estudiantes del colegio fallan al leer y comprender los textos porque el “nivel del lenguaje” es alto para ellos y además no poseen una “base” sobre los contenidos al abordar los textos en las diferentes disciplinas, entre ellas las de las Ciencias Naturales y Tecnología”* (registro de campo). Teniendo en cuenta que la relación pedagógica no es unilateral, sino que se constituye en redes de relaciones que incluyen de manera directa a estudiantes y docentes (y de manera indirecta a muchos otros actores), se partió de la idea de que cierta parte del “problema” en la comprensión de los textos entre los estudiantes de contextos rurales e interculturales se relacionan con el tipo de textos que los docentes acercan a los estudiantes, la temática que abordan los mismos y la relación establecida entre los diferentes tipos de conocimientos (comunitarios y escolares).

El artículo se estructura en seis partes. La primera recoge los antecedentes de estudio sobre la temática. En la segunda parte se describe al pueblo wichí (2.1), la lengua wichí (2.2.) y la zona de estudio (2.3.). La tercera parte presenta la metodología utilizada en el estudio. En la cuarta parte se presentan los resultados de la investigación y en la quinta se discuten los mismos. Por último, el artículo concluye con reflexiones acerca de cuáles fueron las percepciones y las actitudes de las y los jóvenes frente a la lectura y la resolución de consignas de textos presentados en dos lenguas: wichí y español.

## 1. Antecedentes de estudio

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias predominan los textos expositivos: libros escolares, divulgaciones científicas y publicaciones científicas (Fernández Rivera, 2007). El objetivo de este tipo de textos es que el receptor comprenda hechos, procesos y fenómenos del área, como así también aumentar su nivel del conocimiento (Escudero y León, 2007). Los textos argumentativos son menos frecuentes y en el aula se los puede trabajar a través de situaciones dialógicas con argumentaciones (Jorba, 2000). Por último, el texto narrativo es menos frecuente y aparece en los libros en forma de relato biográfico, o en la readaptación de algún

texto expositivo (Revel Chion et ali., 2013). Asimismo, se sabe que los estudiantes tienen diferentes tipos de actitudes y procesan la información de distinta manera en función de los géneros textuales a que se los enfrenta (Goncalves Nigro, 2010).

Con respecto a la lectura y comprensión de textos en Ciencias Biológicas, una de las estrategias más empleadas es la lectura orientada con actividades y comprensión de textos leídos durante las clases de ciencias. En este sentido: “la lectura también es el mejor medio para apropiarnos del lenguaje de la ciencia y, como hemos visto, éste es necesario para construir y elaborar ideas” (Sanmartí, 2000: 14).

Pero ¿qué implica leer un texto en las clases de Ciencias Naturales (Biología, Física, Química)? ¿qué dispositivos se ponen en juego al momento de la interacción con el material bibliográfico? De manera general, se considera que un estudiante, para leer y comprender textos escolares de ciencias, precisa desplegar capacidades cognitivo-lingüísticas: analizar, describir, comparar, interpretar, resumir, inferir, demostrar y tomar postura, etcétera. De esta manera se espera que se logre el aprendizaje de los contenidos curriculares. Asimismo, es esperable que estas habilidades sean aprendidas durante la trayectoria escolar obligatoria (nivel inicial, primario y secundario).

En Argentina, una forma de determinar el nivel de dichas habilidades es a través de un dispositivo nacional de evaluación denominado Aprender. El mismo tiene el objetivo de cuantificar el desempeño académico de los estudiantes de 5° año en las siguientes áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. A nivel nacional, en el ámbito rural se ha observado una mejora en las respuestas ligadas a las habilidades cognitivo-lingüísticas desde el año 2013 hasta el 2017 (Informe final Aprender, 2017).

Para el caso de la provincia de Salta, donde los establecimientos rurales fueron agrupados entre sí por razones estadísticas, se registró una leve mejoría desde el año 2013 y los resultados arrojados para el año 2017 fueron los siguientes: “sólo un 34% de los estudiantes mostró un manejo satisfactorio y avanzado en dichas habilidades, en un mismo porcentaje el rendimiento fue por debajo del nivel básico, y el restante de la población posee un nivel básico en el uso de dichas habilidades en situaciones problemáticas” (Informe final Aprender, 2017).

Estos resultados señalan que existe un elevado número de estudiantes que sólo logra desarrollar las habilidades básicas en torno a la lectura y la resolución de consignas durante el nivel medio de estudios. Asimismo, es probable que esto sea un factor que condicione el tránsito académico en otras instancias educativas, como ser la educación superior (Carlino, 2004 y García Romano, 2011). Por otra parte, es importante hacer notar que la capacitación de los docentes no-indígenas para trabajar en contextos de diversidad cultural y lingüística no ha sido totalmente desarrollada. Esto conlleva a que, en muchas ocasiones, no se tome en cuenta el contexto en el que se enseña, ni se pongan en valor los conocimientos previos –ni la forma de conocer– que existe entre jóvenes de poblaciones rurales y bilingües.

De hecho, la trayectoria por la educación media de los pueblos indígenas tiene ciertas particularidades, que los diferencia de la trayectoria de la población total del país. En tal sentido, las trayectorias de los jóvenes y adultos indígenas muestran brechas más pronunciadas en relación con el acceso y la graduación de los niveles de escolaridad medio y superior (UNICEF, 2010). Esto se corresponde, en términos de edades, a las poblaciones adolescentes y jóvenes: “Cuando se analiza lo que ocurre en la franja de adolescentes (indígenas), se observa que la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los niños indígenas. Esto denota un claro vínculo entre el abandono escolar y la edad. En efecto, las tasas de asistencia de la población de entre quince y diecinueve años representan alrededor de la mitad de la correspondiente al grupo de edad de cinco a catorce años” (UNICEF, 2009: 34). Así, las trayectorias educativas de los pueblos indígenas en Argentina muestran un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, de manera más específica, se establecen correlaciones entre edad y año aprobado. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en nuestro país. También es importante destacar que existen notables diferencias en las trayectorias escolares entre los diferentes pueblos indígenas, siendo los mbyá guaraní y los wichí quienes representan los índices más acuciantes de exclusión del sistema educativo formal (cf. INDEC, 2004-2005 y UNICEF, 2010).

A continuación, revisaremos sucintamente los antecedentes de estudios desarrollados junto a comunidades originarias de diversos países. En España, Rico-Martín y Mohamedi-Amaruch (2014), hallaron una relación directa entre alto rendimiento académico y un buen nivel de comprensión lectora en una población bilingüe mazigio-español, cuando son expuestos a textos literarios, expositivos y de interpretación de datos. Además, aclaran que la condición bilingüe no afecta significativamente el rendimiento escolar de los estudiantes.

En una experiencia con pueblos originarios de México, Francis (1992), encontró que:

“La experiencia de los alumnos de habla hñan’hñú con la lectura y la redacción en sus dos lenguas sugiere que estrategias de comprensión y competencias discursivas pueden ser transferidas con gran facilidad. Resolvieron tareas de escritura en su L1 y demostraron que son capaces de utilizarla para el desarrollo de proficiencias académicas. Independientemente de su grado de bilingüismo, son capaces de adquirir estrategias de comprensión tanto en español como en hñan’hñú. La falta de competencia oral en una u otra no implica la exclusión de experiencias e interacción con la escritura en ninguna de las dos” (p.10).

Manrique-López & Aclé Tomasini, (2006) encontraron que los alumnos de primaria de una comunidad originaria mexicana bilingüe (náhuatl-español), suelen manifestar una buena narración de hechos en dicha lengua, porque la misma es utilizada para comunicarse con otros miembros de la comunidad, mientras que para otras actividades escolares utilizan de una forma más provechosa el español.

Resultados antagónicos fueron encontrados por otros autores, quienes consideran que el bilingüismo en México en la educación básica, puede generar una barrera que no logran superar y este hecho se torna un factor de bajo rendimiento escolar (Cú Balán et al., 2007) y abandono escolar (Rebolledo Recendiz, 2009, p.9 y 10). A su vez, Cú Balán et al. (2007), considera que “El uso de la lengua maya (materna) como medio de instrucción favorece el aprovechamiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo de escuelas primarias bilingües de las comunidades de Santa María, Dzilbalché y Blanca Flor, pertenecientes a los municipios de Calkiní y Hecelchakán en el Estado de Campeche (México)” (p. 73 y 74). En Ecuador, Chango Chango (2016) encontró resultados similares:

“En los estudiantes de séptimo año de Educación Básica se evidencia una inadecuada comprensión lingüística (en un 53%) cuando los docentes no utilizan las técnicas de enseñanza para el desarrollo del bilingüismo, esto dificulta el aprendizaje de los estudiantes al momento de la asimilación de los conocimientos” (2016: 63).

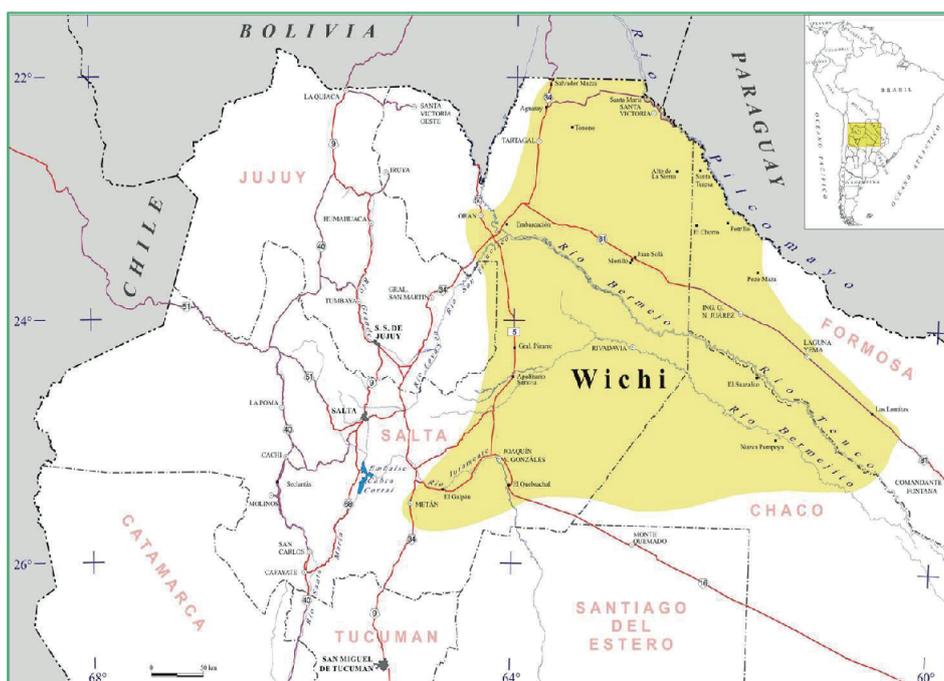
En estudios anteriores realizados junto a estudiantes wichí que asisten a la educación superior universitaria encontramos que, en este nivel académico, ellos enfrentan grandes dificultades para la comprensión de los textos académicos, y que muchas veces deben buscar en el diccionario “palabra por palabra” para poder entender el sentido de aquello que leen (Ossola, 2015). Esto nos conduce a pensar en las grandes inequidades por las que atraviesan en sistemas escolares que les son (aún en la actualidad) impuestos en términos de contenidos y de la lengua en el cual se imparten (español).

Ante tales dificultades, diferentes autores subrayan la relevancia de que los estudiantes bilingües puedan acceder a los materiales de lectura en las dos lenguas: la indígena y el español. Al respecto, Artieda (2012), señala la importancia de contar con textos elaborados y escritos por docentes locales y miembros de las comunidades, ya que los mismos permiten recopilar las historias, las memorias y los conocimientos sobre la naturaleza que traen consigo los miembros de la comunidad. La autora también subraya

la necesidad de que dichos textos circulen, sean usados, leídos, y aceptados por ambas comunidades (indígena y escolar). De lo contrario, señala, perdería sentido el arduo trabajo de escritura y traducción que tales textos suponen, y la cultura de los pueblos originarios quedaría subsumida –nuevamente– ante la cultura hegemónica.

## 2. Los wichí

Los wichí conforman un pueblo indígena que ocupa, desde hace siglos, zonas adyacentes a los márgenes de los ríos Pilcomayo y Bermejo, en la Región del Chaco<sup>2</sup>. Actualmente se encuentran en el sur del Departamento de Tarija (Estado Plurinacional de Bolivia) y, en Argentina, el este de la provincia de Salta y el oeste de las provincias de Formosa y Chaco (ver imagen número uno). El último Censo Nacional realizado en Argentina en 2010 registra a 50.149 miembros de este pueblo (INDEC, 2010), que representa al 5,28% del total de población indígena del país.



**Imagen N° 1.** Mapa con distribución del pueblo wichí en territorio argentino. Fuente: Enrique López. En: Consejo Wichí Lhämtes, 2013.

Desde hace más de 7.000 años A.C el Chaco fue ocupado por diversos grupos humanos entre ellos los antecesores de los actuales wichí. Según fuentes históricas, este pueblo, y los restantes pueblos indígenas que habitaban la Región Chaqueña entraron en contacto con la sociedad occidental hacia 1.628, en una expedición que se desarrolló en la región, en la que se determinó que los wichí eran aproximadamente 30.000 individuos (Abilés, 2010). En 1.635 los jesuitas iniciaron su tarea misionera entre los wichí cercanos al Río Bermejo. A partir de esa fecha las distintas misiones jesuitas y franciscanas tuvieron contacto frecuente con los diversos pueblos originarios de la región.

El impacto del avance de la sociedad mayoritaria y occidental sobre los pueblos indígenas fue alarmante, desarticulando diferentes aspectos de su vida. En 1872, por ejemplo, los wichí sufrieron una fuerte masacre por parte de las tropas militares, se calcula que sólo 3.000 personas en la región sobrevivieron. En esa misma época, comenzaron a asentarse poblaciones criollas (generalmente pequeños agricultores o ganaderos) en distintos puntos de esta región (Abilés, 2010).

2 El Chaco comprende un vasto territorio de casi 1.000.000 km<sup>2</sup> que abarca parte del sudeste de Bolivia, el oeste de Paraguay, el nordeste de Argentina y parte del sudoeste de Brasil. En esta región la interacción permanente entre distintos grupos humanos durante siglos ha generado rasgos compartidos tanto en la organización sociopolítica y las prácticas de subsistencia como en los rituales, la música y la cosmología (Golluscio y Vidal, 2009, en Ossola, 2020).

En cuanto a su organización social, los wichí tradicionalmente estaban organizados en tribus o bandas que tenían un ciclo de traslado dentro de un territorio. Este tipo de organización trae consigo una forma de socialización y ordenamiento dentro de las familias, por ejemplo, la división por sexo y edad para el trabajo en la familia y las formas de cooperación. Desde el aspecto económico, los wichí tradicionalmente migraban en diferentes espacios y esto se debía a las variaciones estacionales de la zona y la disponibilidad de los recursos alimenticios. En la actualidad, los wichí se dedicaban a la caza, la recolección, la pesca, como así también a la elaboración de artesanías con madera de palo santo y cháguar (Abilés, 2010).

Durante la primera parte del siglo XX los anglicanos iniciaron una tarea evangelizadora en la zona, a partir de la fundación de “misiones” que repercutieron en la sedentarización de los pueblos indígenas. Se crearon la Misión Chaqueña (provincia de Salta, 1914), la Misión San Andrés (Formosa, 1927) y la Misión San Patricio (Salta, 1933), entre otras. Cabe destacar que dicha evangelización provocó muchos cambios económicos, políticos y sociales, ya que se les inculcó una nueva forma de ver al mundo (visión cristiana y occidental) y una nueva forma de vivir (dejaron la vida semi-nómada, comenzaron a criar ganado para la subsistencia y adaptaron nuevas prácticas religiosas). Esta modernización, sin embargo, profundizó las desigualdades estructurales de este pueblo (Abilés, 2010; Castillo, 1999).

En relación con la educación, los wichí tradicionalmente recibían una educación familiar donde los adultos les enseñaban a los más jóvenes sobre la caza, la pesca, los modos de relacionarse con las personas y con los otros de los seres vivos. Estos conocimientos eran transmitidos entre generaciones (Abilés, 2010; Castillo, 1999; Ossola, 2015). Durante la segunda mitad del siglo XX aparecen las primeras escuelas en la zona, asentadas con el propósito de señalar los límites internacionales, y de propiciar la asimilación de la cultura y la lengua dominante por parte de los niños y jóvenes indígenas (Castillo, 1999). Desde entonces y hasta la actualidad, muchos estudiantes indígenas observan con recelo al sistema educativo, llegándolo a calificar como excluyente ya que emplea diferentes mecanismos de discriminación, en los vínculos interétnicos, como así también en los contenidos académicos (Artieda, 2012, Ossola, 2015).

## 2.1. La lengua wichí

La lengua wichí integra la familia lingüística mataco-mataguayo, que incluye también al chorote, el nivaklé y el maká (Censabella, 2009). Esta lengua destaca por su gran vitalidad, lo cual se traduce en el elevado porcentaje de usuarios que declara hablarla y/o entenderla (94%), hablarla usualmente (82%) y haberla aprendido como lengua materna (81%) (INDEC, 2004-2005). Resulta destacable que gran parte de los niños y niñas wichí son socializados en la lengua originaria y la emplean como primera lengua, además de que la mayoría de los miembros de este pueblo la usa cotidianamente para comunicarse, especialmente en contextos domésticos, comunitarios y religiosos. En la actualidad se reconoce la existencia de dos grandes grupos dialectales al interior de esta lengua: el pilcomayeño y el bermejeño, que responden a la ubicación histórica de los grupos en relación a los ríos Pilcomayo y Bermejo.

Si bien la mayor parte de la población wichí habla y entiende la lengua indígena, no sucede lo mismo con la escritura de esta lengua, ya que muchas personas declaran hablarla, pero no leerla ni escribirla. Respecto de la escritura del wichí, se registran cuatro etapas para su desarrollo (Ossola, 2020). La primera de ellas se remonta a las anotaciones iniciales de palabras en esta lengua, lo que sucedió hacia fines del siglo XIX con notas gramaticales realizadas por lingüistas, exploradores y religiosos. Un segundo momento está marcado por los intentos de estandarización de la lengua wichí por parte de los misioneros anglicanos. A comienzos del siglo XX, éstos “crearon un alfabeto wichí con el fin de traducir la Biblia y materiales religiosos a esa lengua” (Nercesian, 2017).

Una tercera etapa está marcada por el avance de dos sectores en los núcleos indígenas: el Estado y las organizaciones no gubernamentales. El avance de las escuelas en las comunidades wichí trajo aparejado la valoración del español por sobre la lengua indígena. Recién en la década de 1980 se produce la incorporación de algunos miembros de las comunidades indígenas en la estructura de las escuelas bajo la figura de maestros auxiliares bilingües. Ellos han sido quienes, disputando posiciones, han logrado incorporar aspectos de la cultura

y la lengua wichí en el formato escolar (Ossola, 2020). No obstante esto, hay que recordar que los maestros auxiliares bilingües sólo están presentes en el nivel inicial y en los primeros años de primaria (1ro a 4to grado), quedando luego los estudiantes indígenas sólo vinculados a maestros y profesores que desconocen (o conocen poco) de la lengua y la cosmovisión indígena.

Por último, una cuarta etapa la constituye el avance del pueblo wichí en la gestión y la toma de decisiones vinculadas con su lengua. Esto se produce en el marco de modificaciones legislativas y el fortalecimiento de las demandas indígenas que ocurren hacia fines del siglo XX. Las mismas fueron llevadas adelante a través de organizaciones no gubernamentales y sectores indígenas comprometidos con el sostenimiento y afianzamiento de la lengua wichí (Ossola, 2020).

Antes de cerrar este apartado, es necesario hacer notar que existe un área de vacancia respecto del registro de las prácticas de lectura entre las y los wichí. Debido a ello, este trabajo se presenta como un estudio exploratorio acerca de las habilidades de comprensión de textos entre jóvenes bilingües.

## 2.2. La zona y el caso de estudio

La Misión San Patricio se ubica en el municipio de Rivadavia Banda Norte, correspondiente al Departamento Rivadavia, en la provincia de Salta. Según datos definitivos del Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas 2010 el departamento de Rivadavia presenta el 49,1 % de hogares con Necesidades básicas insatisfechas (NBI). Desde la perspectiva local, se señala que el origen de la Misión data de 1933 (Montani y Juárez, 2016):

“Feliz Paz, líder de la zona, fue a buscar ayuda para poder crear una misión ya que [los wichí] sufrían el hostigamiento de los criollos de la zona, y fue en el año 1933, cuando llegó el misionero Enrique Grubb quién colaboró con la creación de esta misión” (...) los misioneros iniciaron sus trabajos, que consistieron en construir, por ejemplo, una iglesia, una escuela, una botica, un almacén, sus propias viviendas y una cocina. Cuando todas estas obras estuvieron terminadas, ellos las rodearon con un cerco de alambres de púas y lisos” (2016: 41 y 43).

Actualmente, la Misión San Patricio cuenta con aproximadamente 150 familias y 600 personas (datos aportados por personal directivo del nivel secundario) donde todos pertenecen al pueblo Wichí y su primera lengua es el wichí, de uso comunitario. Los miembros de la Misión utilizan el castellano para comunicarse con los criollos, ya sea en el paraje (Puesto Sanitario y Escuela) o fuera de él. A su vez, existe un presidente comunal que es elegido por la comunidad y su principal función es la de velar por el bienestar de la comunidad. Los pobladores cuentan con condiciones de vida desfavorables, habitan en casas de adobe y techos de paja. Mayoritariamente se dedican a la cría de animales caprinos, porcinos y vacunos, y, en ciertas oportunidades, a la caza y la pesca. Entre las instituciones presentes están: un puesto sanitario, una iglesia anglicana, la escuela primaria y el colegio secundario. Nos detendremos a describir brevemente a estas instituciones a continuación.

La escuela primaria de la Misión acoge aproximadamente a 80 niños, de los cuales todos son indígenas, a excepción de un niño criollo. La oferta educativa incluye desde el nivel inicial (sala de 4 años) hasta el 7° grado. Los maestros son en su totalidad criollos, es decir, no se cuenta con maestros indígenas. Los adultos indígenas se incorporan como personal de la escuela bajo dos figuras: maestros auxiliares bilingües (para el nivel inicial y los primeros años de primaria) y personal de maestranza.

Por su parte, el Colegio Secundario Rural funciona desde 2013 y tiene una matrícula total de 32 alumnos, con edades que oscilan entre los 13 y los 27 años. Se trata de una población estudiantil mixta compuesta por indígenas (grupo mayoritario) y criollos. El Colegio es de modalidad itinerante (docentes que trabajan de forma simultánea en diversos lugares, pero en la misma institución)

junto a otros parajes de la zona (Paraje Pozo El Algarrobo, Paraje Fortín Belgrano y Paraje La Salvación) y pluricurso (1° año y 2° año se dictan en un aula, al igual que 3° y 4° año en otra aula), excepto el 5° año que se dicta por separado en un aula distinta. La orientación del Colegio es en Humanidades y Ciencias Sociales por lo que el perfil de los estudiantes está relacionado con una formación de carácter teórico en las Ciencias Sociales (Geografía, Territorio, Psicología, Historia Regional, del Pensamiento Social, etcétera). A nivel institucional, hay un Director Interino, un Secretario y 15 docentes, cuyas edades oscilan entre los 25 y los 50 años, organizados en 4 grupos de trabajo teniendo en cuenta su carga horaria, quienes itineran por los parajes siguiendo un cronograma. Todos ellos son oriundos de otras localidades de la provincia de Salta. Cada docente es específico en su área.

Respecto a los estudiantes, los wichí viven en los alrededores del Colegio (San Patricio), mientras que los criollos proceden de otros parajes aledaños que se encuentra a más de 5 km. Algunos de ellos perciben ingresos ya sea del plan Progresar o la Asignación Universal por Hijo (Datos cedidos por el Director del Colegio). También recibieron su Netbook hasta el año 2017 bajo el programa Conectar Igualdad (Datos cedidos por el Director del Colegio), sin embargo, el poco abastecimiento energético (paneles solares de la escuela) y la falta de servicio técnico restringen el uso de estas herramientas. Por último, el Colegio carece de libros propios y los docentes trabajan con una colección de Serie Horizontes (7°, 8° y 9° año contexto rural) de las distintas áreas y libros de las editoriales Santillana y Puerto de Palos, predominando en ellos el género expositivo. Bajo esta situación, trabajar con lecto-comprensión de textos en ciencias puede resultar una tarea compleja para el docente.

### 3. Metodología

Según el informe final de Aprender (2017) para el caso particular de San Patricio, el rendimiento tanto en Lengua (competencias lecto-comprensoras) como en Matemática es muy bajo con respecto a la media del municipio, la provincia y la nación. Vale preguntarse ¿qué es lo que ocurre con los estudiantes del secundario en cuanto a su rendimiento académico? Si bien es complejo analizar esta variable, se puede pensar que existen varios factores que pueden incidir en el rendimiento académico. Uno de ellos son la estructura y los géneros textuales, que poseen ciertas características, y, a su vez, las actividades relacionadas al contenido de los textos que podrían (o no) condicionar la lectura y comprensión de textos en las distintas disciplinas, entre ellas la Biología.

Si bien no existen estudios sobre la influencia del bilingüismo en el rendimiento académico en este paraje, se podría pensar en este tipo de asociación porque en este predio educativo coexisten los niveles inicial, primario y secundario. En la educación inicial y primaria (hasta 4° grado) los estudiantes son acompañados por un maestro auxiliar bilingüe y luego las clases son impartidas en castellano. Fuera del horario escolar, ellos suelen hablar en la primera lengua. En el nivel medio, todas las clases son impartidas en castellano y no existe el auxiliar bilingüe. Durante las clases y reuniones pedagógicas, los docentes del colegio secundario, afirman que los mismos estudiantes suelen hablar en la primera lengua, pero tienen muchas dificultades para resolver las actividades que los mismos docentes proponen, por lo tanto, y ante las directivas de supervisión, consideran necesario realizar una readecuación de contenidos y planificación diferencial tanto para estudiantes indígenas como para sus pares criollos.

Frente a esta situación, y bajo la premisa de caracterizar la comprensión lectora entre las y los estudiantes wichí del colegio secundario de San Patricio, se llevó a cabo un estudio de caso de carácter básico, exploratorio, cuantitativo y cualitativo, donde se aplicó una encuesta y se realizaron entrevistas (Hernández Sampieri et al., 2010), a estudiantes criollos y wichí, tanto para el Ciclo Básico (1 y 2 año – pluricurso) como para el Ciclo Orientado (3 y 4 año – pluricurso).

La población total de estudio se compone de estudiantes criollos (18%) y wichí (82%), entre los cuales se registró 3 (tres) casos de sobreedad escolar. A lo largo del muestreo se registraron algunas ausencias de los encuestados por lo tanto, el tamaño poblacional durante el estudio fue cambiando en los distintos días de aplicación de los cuestionarios.

En este artículo pondremos el foco en la lectura y comprensión de textos vinculadas con el texto narrativo entregado a los estudiantes<sup>3</sup>. En este sentido, tenemos dos objetivos: desde la perspectiva cuantitativa, nos proponemos mostrar cuál ha sido la respuesta de las y los estudiantes a las consignas señaladas por el docente. Y desde la perspectiva cualitativa, indagaremos sobre algunos significados asignados por los jóvenes al acto de leer y comprender los textos escolares.

El texto narrativo lleva el título “*Takwaj y el hornero*”. El mismo fue seleccionado porque ofrece una mejor lecturabilidad, su superestructura es más sencilla y fácil de significar (Cubo de Severino, 2010). También se optó por emplearlo porque aborda aspectos biológicos (biodiversidad), y aspectos culturales de la comunidad wichí (leyenda). A su vez, y con el propósito de evaluar el impacto del uso de la lengua materna en procesos de enseñanza y aprendizaje, se trabajó con una versión del mismo texto traducida a la lengua wichí.

*Texto: Takwaj y el Hornero*

Hace mucho mucho tiempo Takfwaj era un hombre al que no le gustaba trabajar: siempre andaba de un lugar a otro, le gustaba quedarse debajo de un árbol o en cuevas.

En épocas de lluvia muchas veces se lo veía muy triste y con mucho frío.

Un día se levanta y se dirige al monte a buscar algo para comer. Lleva su honda, su flecha, su yica. De pronto llega a una laguna y se encuentra con el hornero y se entretiene a observar lo que hace. Obviamente que casi lo mata para su alimento.

Takfwaj dice:

–Señor hornero, qué hermoso cómo trabaja usted, ¿cómo es posible que usted pueda trabajar teniendo solo dos patas y yo, que tengo dos brazos, dos piernas, no pueda hacer nada?

Pero ahora ya me voy a mi casa, a hacer todo lo que el señor hornero está haciendo, así cuando llueve no me voy a mojar ni voy a pasar frío en épocas de invierno.

Al llegar a la casa, le dice a su madre lo que vio.

–Madre, en el monte lo encontré al señor hornero. ¿Cómo puede hacer una casa solo teniendo dos patas? Yo, que tengo dos brazos, dos piernas, ¿no puedo hacer nada? ¡¡Yaa!! Nos ponemos a hacer nuestra casita. En primer lugar vamos a buscar palos, algunos horcones, barro para poder tapar las paredes, luego muchas ramas para el techo.

Pasaron los días y ya Takfwaj ya tenía su casita, ya no pasaría frío ni se mojaría cuando llueve.

**Actividades propuestas:**

- a) ¿Cuál es el tema central del texto?
- b) ¿Qué tipo de texto es ¿narrativo, explicativo, argumentativo o descriptivo?
- c) Reconocer el orden de cómo se fueron dando los hechos (Enumerar, comenzando con 1 para el primer acontecimiento)
  - ✓ Pasaron los días y ya Takfwaj tenía su casita.
  - ✓ Hace mucho tiempo Takfwaj era un hombre al que no le gustaba trabajar.
  - ✓ Al llegar a la casa le dice a su madre lo que vio.
  - ✓ Señor hornero, qué hermoso cómo trabaja usted.
- d) ¿Qué personajes aparecen en el texto?
- e) ¿El texto indica un lugar y un tiempo determinado? ¿Cuáles son?
- f) ¿Qué otro título le pondrías al texto?
- g) ¿Qué diferencias ves entre el hornero y el hombre?
- h) ¿Cuál es el motivo por el que el hombre decide hacer su casita?
- i) ¿Cómo harías un final diferente a este texto?

**Imagen Nº 2.** Texto narrativo “*Takwaj y el hornero*”. Versión español

<sup>3</sup> También se trabajó con un texto expositivo y otro argumentativo en el marco de la tesis “Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe”, Guanuco, R. S., Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología, 2018. Los textos presentados a los estudiantes fueron: expositivo, argumentativo y narrativo. El desempeño fue mejor en este último en relación con los dos primeros (Guanuco, 2018).

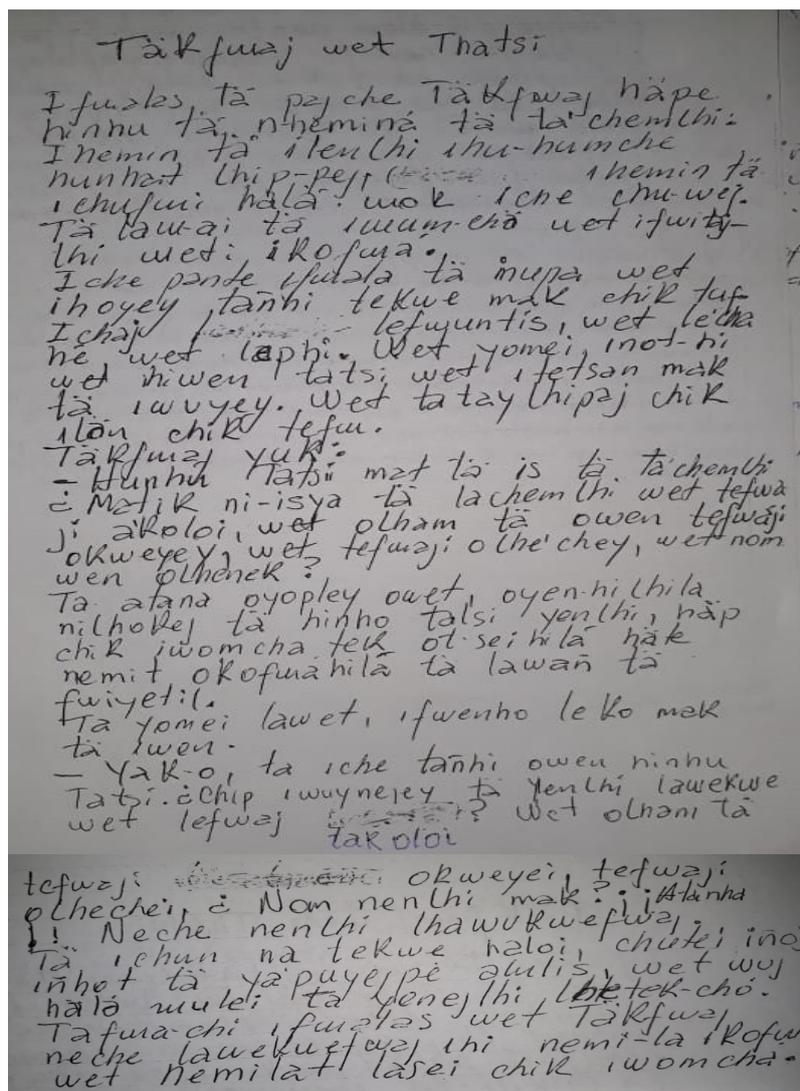


Imagen N° 3. Texto narrativo "Takuaj y el Hornero". Versión Wichí. Traducción a cargo del Sr. Felix Paz (Presidente y Cacique de la Comunidad de San Patricio).

En cuanto a la metodología aplicada para el análisis cualitativo, analizaremos parte de las entrevistas realizadas a dos estudiantes wichí quienes accedieron ante la petición del investigador. Las preguntas fueron preparadas y agrupadas en dos secciones que se detallan a continuación: *respecto a la lectura y comprensión de los textos trabajados* y *respecto a la lectura y escritura fuera de la escuela*. A su vez se agregó un conjunto de preguntas en una tercera sección denominada: *la lectura de un texto en la lengua materna y en castellano* dado el carácter del estudio en cuestión.

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados cuantitativos

Sólo el 33,33% de los encuestados pudo identificar positivamente al género al narrativo (Ver Tabla N° 1), Para las actividades de baja complejidad, se registró un elevado porcentaje de respuestas correctas (más de un 70% para actividad c y más del 40% para actividad d; Ver Tabla N° 1). Para el caso de las actividades más complejas, el rendimiento fue variado. Por ejemplo, se registró buen rendimiento (más del 60%) en las actividades de colocación de títulos alternativos (f) y en la redacción de un final alternativo (i). Mientras que para la actividad que perseguía la identificación del tiempo y el espacio donde se desarrolla la historia, el rendimiento adecuado fue del 38%; para el caso de la actividad (g) (diferencias entre los personajes), sólo el 11% respondió correctamente (Ver Tabla N° 1). Para la actividad de explicación (h), no se registraron respuestas correctas en los encuestados, y un poco más de la mitad (55,55%) lo hizo de forma parcial (Ver Tabla N° 1).

Un total no superior al 40% de estudiantes logró asociar al cuento de Takwaj con el género narrativo. Para las actividades de baja complejidad, se observó un buen rendimiento en el cuento narrativo; mientras que, para las actividades de mayor complejidad, se registraron rendimientos diversos (altos y bajos) en las actividades propuestas (Ver tabla 1).

TEXTO NARRATIVO: TAKWAJ N = 18	POSIBLES RESPUESTAS Y PORCENTAJES							
	Si	%	No	%	Parcialmente	%	No Responde	%
a) Identificación de Macroestructura	0	0	14	77,77	1	5,55	3	16,66
b) Identificación de género textual	6	33,33	10	55,55	0	0	2	11,11
c) Ordenamiento de hechos	13	72,22	3	16,66	0	0	2	11,11
d) Identificación de personajes	8	44,44	0	0	6	33,33	4	22,22
e) Identificación de tiempo y espacio	2	11,11	5	27,77	6	33,33	5	27,77
f) Titulación alternativa de texto	12	66,66	0	0	0	0	6	33,33
g) Análisis de texto (diferencias entre personajes)	2	11,11	2	11,11	10	55,55	4	22,22
h) Explicación	0	0	4	22,22	10	55,55	4	22,22
i) Producción textual	11	61,11	0	0	0	0	7	38,88

**Tabla Nº 1.** Rendimiento de las y los estudiantes en relación con las consignas propuestas para el texto narrativo.

## 4.2. Exploraciones cualitativas: apropiaciones de las y los jóvenes de los textos narrativos de biología

En este apartado pondremos énfasis en tres dimensiones que se desprenden del análisis de las entrevistas realizadas a dos estudiantes wichí (Álvaro y Adriana). Las mismas se relacionan con: a. Percepciones sobre la lectura y comprensión de los textos; b. Respecto de las prácticas de lectura y escritura fuera de la escuela y c. Reflexiones sobre el acercamiento a un texto en las dos lenguas (español-wichí).

### a) Respecto a la lectura y comprensión de los textos trabajados

Álvaro manifiesta que es algo “genial” la lectura y comprensión de texto y que, para hacerlo, se dedica a mirar todo. Considera que el texto de Takwaj es difícil de leer, pero es el que más le gustó y lo entendió. Agregó que para superar las dificultades lee el texto y analiza las consignas (“lo he leído, para hacer las tareas hay que leer primero. Y ahí uno se da cuenta qué hay que hacer, qué tenemos que poner, todo eso para poder resolverla).

Por su parte, Adriana señala que leer y comprender los textos implica leer y resolver las preguntas. A ella le gustó el texto de Takwaj. Considera que no hay otros textos similares a este que estén presentes en otras asignaturas del Colegio.

### b) Respecto a la lectura y escritura fuera de la escuela

Álvaro indica que cuando está en su casa lee poco y no escribe. Acerca de sus gustos por la lectura, señala que lee textos sobre diversidad, porque quiere aprender más. En los momentos de reunión familiar, la madre es la persona que cuenta historias antiguas en las noches. Según él, estas historias son dolorosas y están relacionadas con la gente de la Misión (no especifica ninguna historia).

Adriana comenta que le gusta leer Historia en su casa. Señala que no practica la escritura, y señala que es su abuelo quien suele contar cuentos e historias durante las noches.

c) La lectura de un texto en la lengua materna y en castellano

Álvaro trabajó con el texto “Takwaj y el hornero” primero en versión castellano y luego se le entregó la misma versión traducida al wichí. Al respecto, manifestó que le cuesta leer en wichí ya que pudo comprender algunas partes y otras no. Aclara que la lengua materna tiene una forma de escritura y una forma de lectura diferentes. Sin embargo, le gusta la idea de que las clases de ciencias tengan textos en lengua materna para pronunciar y aprender biología.

Adriana, por su parte, manifiesta que le gustó leer el texto de Takwaj tanto en castellano como en wichí, y que la lectura en dos lenguas le ayudó a comprender en más detalle el tema.

## 5. Discusión de los resultados

El texto ofrecido a los estudiantes, *Takuaj y el Hornero*, obtuvo mejores respuestas de los estudiantes frente a otros textos entregados por el docente (uno argumentativo y otro expositivo) durante el cursado de la materia Biología. A continuación, señalaremos algunas de las posibles explicaciones que justifican este buen rendimiento. En primer lugar, los mejores resultados del género narrativo, podrían estar asociados a la calidad y claridad de las actividades, como así también a la estructura y longitud del texto, ya que el mismo es un mito wichí, y las actividades rondaron en la identificación de tiempo, espacio, personajes y ordenamiento histórico de los sucesos. En tal sentido, el nivel de familiaridad con la temática puede tener un papel importante en la resolución de las consignas propuestas. Otras de las razones que explicarían el buen rendimiento sería la buena predisposición hacia el texto y el tipo de actividades brindadas. El hecho de recibir el texto escrito en las dos lenguas, consideramos, potencia las probabilidades de comprenderlo y acerca a los jóvenes a la temática de estudio.

Desde el relevamiento cualitativo (análisis de las entrevistas), encontramos que a los estudiantes entrevistados (n=2) les resultó muy significativo trabajar con textos narrativos, y que no es frecuente la lectura de este tipo de textos en el ámbito escolar. Tampoco es usual que los docentes les entreguen textos escritos en lengua wichí para su lectura.

Con respecto a la idea de leer y comprender los textos, indicaron que para lograrlo se requiere: leer, tratar de comprenderlos, volver a leer, analizar, leer en voz alta, memorizar palabras, leer en forma pausada y respetando los signos de puntuación. Al respecto, puede destacarse que tales procesos se vinculan a entender lo que se solicita del texto, pero no fueron listadas actividades tendientes a apropiarse del contenido o relacionarlo con ideas o conceptos ya conocidos.

Los entrevistados también mencionan que no practican la lectura y la escritura por fuera de la escuela (excepto un caso donde la entrevistada manifiesta que le gusta leer en su casa). Sin embargo, y a través de observaciones personales e interacción con miembros de la comunidad, se sabe que las y los jóvenes (wichí y criollos) practican la lectura y escritura, sobre todo en el contexto de la iglesia. En tal sentido, los wichí participan de manera activa de las prácticas religiosas en el templo, en donde leen (cantan y oran) con la Biblia escrita en la lengua indígena. También leen y producen mensajes en distintas interacciones cotidianas (por ejemplo, carteles o publicidades en los negocios) y a través de los medios digitales (principalmente haciendo uso del teléfono celular). Esto último no fue expresado en las entrevistas, pero también involucra una forma de leer y comprender mensajes (Dussel y Quevedo, 2010) que se encuentra muy extendida entre los jóvenes de contextos rurales y bilingües.

Es importante destacar que los entrevistados manifestaron que en sus casas suelen escuchar historias por parte de los adultos, lo cual evidencia la continuidad de la transmisión oral de los conocimientos entre las familias wichí. Se trata de una práctica muy arraigada, pero que en los hechos funciona como un circuito de enseñanza y aprendizaje paralelo al que se brinda en la escuela. En este sentido, sería interesante proponer instancias en las que los diferentes tipos de conocimientos (comunitarios, religiosos y escolares, entre otros) puedan dialogar.

Por último, los entrevistados manifestaron que estuvieron conformes con el texto escrito en lengua wichí y que les gustaría que en clases se trabaje con más frecuencia con tales textos. Este resultado concuerda con otros encontrados por Salvador Cruz y Acle Tomasini (2005), quienes sostienen que trabajar con la primera lengua (indígena) y con los bagajes de conocimientos previos puede resultar beneficioso tanto para los estudiantes como para los docentes. Este nuevo paradigma de la EIB resulta un desafío para la institución ya que los docentes no han sido preparados para realizar este tipo de integración de saberes.

## 6. Reflexiones finales

En este trabajo hemos realizado una primera aproximación a las prácticas de lectura de textos escolares que versan sobre biología entre jóvenes indígenas y criollos que concurren a una escuela rural en la provincia de Salta. El estudio fue realizado desde un doble abordaje: cuantitativo y cualitativo.

El análisis cuantitativo tuvo la intención de conocer qué cantidad de la población participante del estudio podía resolver de manera correcta las consignas vinculadas al texto narrativo “*Takuaj* y el Hornero”. Las respuestas muestran que las consignas pudieron ser resueltas de modo correcto en mayor medida que para otro tipo de textos (argumentativo y expositivo). En base a ello, se destacan los conocimientos previos sobre el tema y la posibilidad de leerlo en las dos lenguas: wichí y español.

Respecto de la experiencia general de trabajar con textos bilingües en este contexto, nos gustaría reflexionar sobre dos ejes relacionados a la lectura y comprensión de textos entre jóvenes bilingües. Por un lado, las múltiples traducciones que los estudiantes indígenas deben realizar a la hora de resolver consignas escolares en el nivel medio. Por otro lado, y tomando en cuenta que nuestro trabajo se centró en el área de la Biología, queremos debatir acerca de las diferentes percepciones que se ponen en juego en el aula en relación con los modos culturales de concebir el ecosistema y clasificar a los seres vivos.

En relación al tipo de trabajo intelectual que implica leer un texto académico en español (y responder a las consignas de forma escrita en la misma lengua), encontramos que se trata de una actividad de enorme complejidad en estos contextos, y que requiere de múltiples habilidades de traducción. Esto porque, como hemos señalado, la lecto-escritura entre los wichí se vincula principalmente con el universo mítico y religioso. Como indicamos, el libro con mayor circulación entre los wichí es la Biblia traducida a la lengua indígena. Pero, además, la Biblia forma parte de un entramado más amplio de relaciones en el marco del culto anglicano. Por ello, leer y escribir entre las comunidades está más vinculado a formar parte de una iglesia que a interpretar y responder mensajes seculares, tal como lo sugieren las consignas escolares. Asimismo, hay que hacer notar que los textos escolares no sólo están escritos en otra lengua (español), sino que además contienen un discurso académico y científico, que utiliza la lengua castellana de una manera formalizada y abstracta.

En relación al conocimiento vinculado con la Biología, encontramos también una importante diferencia entre las formas de conocer y clasificar en el marco de la ciencia occidental y los saberes que poseen los pobladores de la región chaqueña. Es decir, la ciencia, desde Aristóteles, clasifica a los seres a partir de las características genéticas y morfológicas que presentan. En oposición, en el Chaco, las clasificaciones obedecen a una cosmovisión específica (particularmente entre los indígenas), como así también a los usos que se realizan de los diferentes elementos circundantes.

En resumen, nuestra conclusión destaca la importancia de fortalecer la formación docente en contextos interculturales, a fines de que los docentes puedan conocer la cultura y la lengua de la zona en la que trabajan, e incluir materiales bilingües en las mallas curriculares. También es importante iniciar políticas que promuevan la profesionalización de los jóvenes y adultos de la zona, para que ellos mismos puedan desempeñarse como docentes y de esta forma favorecer la articulación de los conocimientos provenientes de diferentes tradiciones culturales. En lo que respecta particularmente a la lectura y comprensión de textos, coincidimos con Vigil (2005) al considerar “que es impostergable buscar una articulación entre oralidad y escritura donde se reconozca el valor que tiene la palabra en las culturas indígenas para, de esa manera, emanciparnos de los códigos lingüísticos basados en modelos

Europeos [...] que se impusieron como armas de discriminación y poder” (Vigil, 2005: 1). De esta forma, consideramos, se logrará la construcción de conocimientos significativos entre las y los jóvenes del nivel medio en contextos interculturales y bilingües.

## Referencias bibliográficas

- Abilés, P. (2010). Escuela, interculturalidad e identidad nacional: estudio del caso de la Puntana en el Pilcomayo salteño. Tesis de Antropología inédita. Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Salta.
- Artieda, T. (2012). “Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa)”. En Cucuzza, H. R. y Spregelburd, R. P. (dir.) *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*, Buenos Aires, Editoras del Calderón S.R.L., pp. 435-470. ISBN: 978-987-24602-3-5
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327.
- Casimiro Córdoba, A. V. (2019). *Patrimonio lingüístico y cultural de los pueblos indígenas de Salta. Manual digital*. Salta: Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural, Ministerio de Cultura, Turismo y Deportes de la provincia de Salta. Recuperado de <http://www.icsoh.unsa.edu.ar/icsoh/wp-content/uploads/2019/06/manualdigital-casimiro-cordoba.pdf>
- Castillo, M. (1999). Modernidad y pueblos indígenas: algunas observaciones en torno a la comunidad indígena de Alto la Sierra (provincia de Salta – Departamento Rivadavia Banda Norte). Tesis de Antropología inédita. Universidad Nacional de Salta. Salta: UNSa.
- Censabella, M. (2009). Argentina en el Chaco. En I. Sichra (Coord. y Ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I* (pp.159-169). Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes
- Chango Chango, R. M. (2016). *El Bilingüismo y su influencia en el rendimiento escolar de Lengua y Literatura de los estudiantes de séptimo año de Educación Básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Fray Bartolomé de las Casas de la Parroquia Salasaca, del Cantón Pelileo, Provincia de Tungurahua*. [Trabajo final de Graduación de Licenciatura en Ciencias de la Educación]. Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Recuperado de: <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/19734>
- Consejo Wichí Lhämtes (2013). *Cartilla del Consejo de la Lengua Wichí*. Salta: Crivelli.
- Constitución Nacional Argentina (1994). Artículo 75, Inciso 17.
- Cú Balán, G., Contreras, C.H. & Suguey Rosado, Eddy. (2007). Factores Lingüísticos asociados al rendimiento escolar en niños y niñas indígenas del primer ciclo escolar de escuelas primarias bilingües. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5 (N° 5e). Recuperado de: [http://132.248.192.201/seccion/bd\\_iresie/iresie\\_busqueda.php?pg=32&indice=identificador&busqueda=MEXICO&par=todos&a\\_inicial=1975&a\\_final=2009&sesion=2013-09-04%2017:16:08&formato=largo](http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?pg=32&indice=identificador&busqueda=MEXICO&par=todos&a_inicial=1975&a_final=2009&sesion=2013-09-04%2017:16:08&formato=largo)
- Cubo de Severino, L. (2010). ¿Cómo comprendemos un texto escrito? En: Cubo de Severino, L. (Coord.) *Leo pero no comprendo: Estrategias de comprensión lectora*. Pp. 272. Córdoba – Argentina. Editorial Comunicarte.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* [VI Foro Latinoamericano de Educación]; Buenos Aires].

- Fernández Enguita, A. S. (2003). Bilingüismo y Cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativo* Vol. XXV (Nº: 102) pp. 6-21. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982003000400002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982003000400002&script=sci_arttext)
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. EUEDEMA. Madrid – España.
- Fernández Rivera, J.J. (2007). *Análisis de los procesos de búsqueda de información textual orientada a la resolución de cuestiones y su influencia en la comprensión de las ciencias: el caso de la evolución* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia – Departament de Didáctica de les Ciències Experimentals I Socials. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/15333>
- Francis, N. (1992). Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: Resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del valle de Mezquital (México). *Lectura y Vida*, Vol. 14 (Nº4). p. 31-39. Recuperado de: [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n4/13\\_04\\_Francis.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n4/13_04_Francis.pdf)
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní “acorrentinado” en una escuela rural: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- García Romano, L. (2011). *La lectura y la escritura en el ingreso universitario de carreras científicas y tecnológicas: un estudio sobre concepciones, expectativas y prácticas* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Goncalves Nigro, R. (2010). Una evaluación preliminar de la lectura de textos de ciencias de diferentes géneros. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*: Vol. 9 (2) pp. 376-395. Recuperado de: [http://reec.uvigo.es/REEC/spanish/REEC\\_older\\_es.html](http://reec.uvigo.es/REEC/spanish/REEC_older_es.html)
- Guanuco, R. S. (2018). *Lecto-comprensión de textos en Biología: Una exploración de las habilidades cognitivo-lingüísticas en el nivel medio de un contexto rural e intercultural bilingüe* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Ciencias Exactas, Física y Naturales.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F. McGraw – Hill/Interamericana Editores (5ª edición), S.A. de C.V.
- Hirsch, S. & Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe. En: Hirsch, S. & Serrudo, A. (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Identidades, lenguas y protagonistas*. pp. 1-360. 1ª Ed. – Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas. En: Jorba, J., Gómez Alemany, I. & Prat, A. (Eds.) *Hablar y Escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. pp. 304. Barcelona – España. Editorial: Síntesis.
- Levinson, B., Sandoval Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34) pp. 825-840.
- Manrique López, L. & Aclé Tomasini, G. (2006). Bilingüismo y competencia lingüística: Diferencias en las subcompetencias lingüísticas Náhuatl-Español. *Revista Interamericana de Psicología* Vol. 40 (3) pp. 267-274. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2977699>
- Montani, R. y Juárez, G. (2016). *Ijwalas ta pajche = Los días del pasado: Mahnyay ta iyejen p'ante wichi ta ihi Muliys, San Patlisyu Ihoya Kale-hi = Historias de los wichís de Morillo, San Patricio y Los Baldes*. Córdoba - Argentina: Ediciones La Marmosa: 1ra. ed. Centro de Investigaciones Históricas y Antropológicas (CIHA): Universidad Nacional de Córdoba.

- Nercesian, V. (2017). *La escritura wichí. El alfabeto*. Recuperado de <http://www.lenguawichi.com.ar/lengua-wichi/la-gramatica>
- Ossola, M. M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichí en la educación superior de Salta*. Santiago del Estero: EDUNSE.
- Ossola, M. M. (2020) "Políticas lingüísticas y diversidad cultural. Aportes del Consejo Wichí Lhämtes a la promoción de la lengua wichí". *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 29 (1), pp. 28-46. Recuperado de: <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1105/820>
- Rebolledo Recendiz, N. *Bilingüismo y segregación escolar. La educación básica de los estudiantes indígenas en el Distrito Federal*. [X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Área 12: Multiculturalismo y Educación. Veracruz – México. 21 al 25 de Setiembre 2009] Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_12/ponencias/1452-f.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1452-f.pdf)
- Revel Chion, A., Adúriz-Bravo, A. & Meinardi, E. (2013). El formato narrativo en la enseñanza de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Revista de Educación en Biología* 16 (1) pp. 28-36. Recuperado de: <http://www.revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/viewFile/118/70>
- Rico-Martín, A. M. & Mohamedi-Amaruch, A. (2014) Evaluación de la comprensión lectora en alumnos bilingües mazigio-español al término de la educación primaria. *Calidoscopio* Vol. 12. (N°1) pp. 49-63. Recuperado de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/3904/4073>
- Rockwell, El. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodas, J. del V. (2015). Pueblos originarios en la provincia de Salta: situación actual. En J. del V. Rodas, & A. M. Fernández Lávaque (Coords), *Identidad y marginalidad lingüística en el noroeste argentino* (pp. 3-13). Buenos Aires: Argus-a. Recuperado de: <http://www.argus-a.com.ar/archivos-ebooks/identidad-y-marginalidadlinguistica-en-el-noroeste-argentino.pdf>
- Rodas, J. V. & Torino, M. E. (S/F). Propuesta para la Enseñanza de Español en comunidades originarias del Chaco Salteño. Recuperado de: [https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6\\_coloquio/del\\_valle\\_torino.pdf](https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/6_coloquio/del_valle_torino.pdf)
- Salvador Cruz, J. & Aclé Tomasini, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños otomíes de quinto grado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10 (026) pp. 879-902. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126073>
- Sánchez Abchi, V., Romanutti, G. & Borzone, A. M. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y Vida*. Vol. 28 (N°1) pp. 26-31. Recuperado de: [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28\\_01\\_Sanchez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n1/28_01_Sanchez.pdf)
- Sanmartí, N. (2000). Hablar, leer y escribir para aprender ciencia. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: [http://www.mrpmencorca.cat/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=118&Itemid=31](http://www.mrpmencorca.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=118&Itemid=31).
- Serrón Martínez, S. (2006). Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígenas y sordas en Venezuela, una aproximación. *Opción* Vol. 23 (N°53) pp. 52-71. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31005305>
- UNICEF (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichí y mbyá guaraní*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.

- UNICEF (2010). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación Los niños, niñas y adolescentes indígenas de Argentina: diagnóstico socioeducativo basado en la ECPI*. Buenos Aires: Ediciones EMEDE S.A.
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Mayo de 2009. Recuperado de: [www.unicef.org/argentina/spanish/Libro\\_EIB.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Libro_EIB.pdf)
- Vidal-Abarca, E., Gilabert, R. & Rouet, J.F. (2006). El papel de las preguntas intercaladas en los textos de ciencias. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Vol. 36, pp. 129-147. Recuperado de: <http://www.uam.es/iuce/iuceweb/publicaciones/tarbiya/tarbiya.html>
- Vidal-Abarca, E., Megual, E., Sanjosé, V. & Rouet, J. F. (1996). Levels of comprehension in scientific prose: The role of study tasks and analogies. Comunicación presentada en la Conferencia Using Complex Information Systems. Junio, Poitiers.
- Vigil, N. (2005). Pueblos indígenas y escritura. En *Construyendo nuestra interculturalidad* [http://interculturalidad.org/numero03/2\\_07.htm](http://interculturalidad.org/numero03/2_07.htm)

**Rodrigo Saul Guanuco** es profesor y licenciado en Ciencias Biológicas (Universidad Nacional de Salta), Especialista en Enseñanza de las Ciencias (Universidad de San Andrés – Buenos Aires) y magister en Enseñanza de las Ciencias Experimentales y Tecnología (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales – Universidad Nacional de Córdoba). Docente de Nivel Medio en Instituciones de Gestión Pública (Salta – Capital y Rivadavia Banda Norte) y Nivel Superior No Universitario (General Güemes – Salta). Participante de diversos proyectos de Investigación de la Universidad Nacional de Córdoba y Salta. Actual becario de la Fundación Luminis.

**María Macarena Ossola** es licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta) y doctora en Ciencias Antropológicas con mención Sociocultural (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires). Investigadora adjunta del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-UNSa). Docente de la Diplomatura en Interpretación y Traducción Intercultural Wichí-Castellano para el Acceso a la Justicia (Facultad de Humanidades, UNSa). Ha dictado seminarios de doctorado (FFyL-UBA), maestría (IPL-Leiria) y cursos de posgrado (UNSE, UNNE). Dirige el proyecto PICT "Diversidad Lingüística, Literacidad y Educación. Estudio de los procesos de adquisición y uso de las lenguas wichí y español entre jóvenes bilingües en la provincia de Salta". Es coordinadora del Grupo de Estudios Etnográficos en las Yungas y el Chaco (GEEYCH). Sus líneas de trabajo y publicación se centran en las juventudes indígenas y las problemáticas educativas en contextos de diversidad cultural y lingüística.

# La enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas y la formación gramatical en el sistema educativo

**Marcelo Fortunato Zapana**  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina  
marcelozapana@yahoo.com.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 05/11/2020  
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/12/2020



## *La enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas y la formación gramatical en el sistema educativo*

### Resumen

En el Instituto de Educación Superior Intercultural (IESI) “Campinta Gloria Guazu Pérez” de Jujuy, se implementaron tecnicaturas superiores relacionadas con las culturas y lenguas ava guaraní y quechua. Las experiencias desarrolladas en el espacio “Teoría de aprendizaje de una segunda lengua”, entre 2017 y 2019, con estudiantes del guaraní y del quechua permiten sostener la hipótesis de que la formación de la competencia traductora de lenguas indígenas requiere de marcos gramaticales tipologistas y generativistas. Los dispositivos gramaticales que se presentan en el artículo se obtuvieron a partir de la observación participante y del análisis de material didáctico de la materia mencionada. Las actividades tipologistas permiten distinguir lenguas flexivas y afijantes, propician la segmentación, el glosamiento y la distinción entre traducción literal y libre de oraciones y textos en lenguas indígenas. Las actividades de carácter generativista favorecen el reconocimiento de categorías léxicas y funcionales y de la distinta parametrización de las lenguas. Estas propuestas permiten concluir que el desarrollo de las competencias comunicativa y traductora, tanto en español como en segundas lenguas (extranjeras e indígenas), se verá favorecido con el uso de perspectivas lingüísticas distintas al funcionalismo actualmente vigente. Esto constituye un aporte a la permanente revisión de los documentos curriculares de Jujuy.

**Palabras claves:** *competencia traductora, quechua, ava guaraní, tipología, generativismo*

## **Das Lehren und Lernen von indigenen Sprachen und die grammatischen Kenntnissen im Bildungssystem**

### Abstract

Im Instituto de Educación Superior Intercultural (IESI) “Campinta Cloria Guazu Pérez” in Jujuy gibt es Ausbildungen in Verbindung mit der Kulturen und Sprachen der Avá Guaraní und Quechua. Die Aktivitäten, die zwischen 2017 und 2019 im Rahmen des Faches “Theorie des Erlernens einer zweiten Sprache” mit Studierenden von Guaraní und Quechua durchgeführt wurden, stützen die Hypothese darüber, dass der Erwerb von Übersetzungskompetenzen in indigenen Sprachen eine typologische und generative Grammatik erfordert. Die in diesem Artikel beschriebenen grammatischen Ressourcen wurden aus der teilnehmenden Beobachtung und der Analyse des didaktischen Materials des erwähnten Studienfaches erhalten. Typologienaufgaben lassen Flexions- und Affixsprachen erkennen, ermöglichen die Segmentierung, die Erläuterung und die Unterscheidung zwischen der wörtlichen und der freien Übersetzung von Sätzen und Texten in indigenen Sprachen. Dagegen wirken sich Aufgaben generativer Art auf die Erkennung von lexikalischen und funktionalen Kategorien und von der verschiedenen Parametrisierung der Sprachen aus. Anhand dieser Vorschläge kann man zu der Schlussfolgerung kommen, dass die Entwicklung kommunikativer und übersetzerischer Fähigkeiten sowohl im Spanischen als auch in zweiten Sprachen (fremden oder indigenen Sprachen) durch die Anwendung von linguistischen Perspektiven - die sich vom gegenwärtigen gültigen Funktionalismus unterscheiden - begünstigt wird. Dies bedeutet einen Beitrag zu der ständigen Revision der Lehrpläne in Jujuy.

**Stichwörter:** *übersetzerische Kompetenz, Quechua, Ava Guaraní, Typologie, Generativismus*

## L'enseignement et l'apprentissage des langues autochtones et la formation grammaticale dans le système éducatif

## Teaching and learning indigenous languages and grammatical training in the educational system

### Résumé

À l'Institut d'Enseignement Supérieur Interculturel (IESI) "Campinta Gloria Guazu Pérez" de Jujuy, des techniques supérieures liées aux cultures et langues ava guarani et quechua ont été mises en œuvre. Les expériences développées dans l'espace "Théorie de l'apprentissage d'une deuxième langue", entre 2017 et 2019, avec des étudiants du guarani et du quechua permettent de soutenir l'hypothèse que la formation de la compétence de traduction des langues autochtones nécessite des cadres grammaticaux typologistes et génératifs. Les dispositifs grammaticaux présentés dans l'article ont été obtenus à partir de l'observation participante et de l'analyse du matériel didactique de la matière susmentionnée. Les activités typologistes permettent de distinguer les langues flexionnelles et affixantes, favorisent la segmentation, le glossing et la distinction entre traduction littérale et libre de phrases et de textes en langues autochtones. Les activités génératives favorisent la reconnaissance de catégories lexicales et fonctionnelles et la différenciation des paramétrages des langues. Ces propositions permettent de conclure que le développement des compétences de communication et de traduction, tant en espagnol que dans les deuxièmes langues (étrangères et autochtones), sera favorisé par l'utilisation de perspectives linguistiques différentes du fonctionnalisme actuellement en vigueur. Il s'agit d'une contribution à la révision permanente des documents de programme de Jujuy.

**Mots-clés :** *compétence traductrice, quechua, ava guarani, typologie, générativisme*

### Abstract

At the Instituto de Educación Superior Intercultural (IESI) "Campinta Gloria Guazu Pérez" in Jujuy, technical programmes in Ava Guarani and Quechua cultures and languages have been implemented. The experiences conducted through the course "Teoría de aprendizaje de una segunda lengua" (Second language learning theory), between 2017 and 2019, with students of Guarani and Quechua allowed us to support the hypothesis that the development of indigenous languages translation competence requires typological and generativist grammatical frameworks. The grammatical devices presented in the article were obtained from participant observation and the analysis of the aforementioned course. Typological activities allowed us to identify flexive and affixing languages, promote segmentation, glossing and to tell the difference between literal and free translation of sentences and texts in indigenous languages. Generativist activities favoured the recognition of lexical and functional categories and the different parameterization of languages. These proposals allowed us to conclude that the development of communicative and translation competences, both in Spanish and in second languages (foreign and indigenous), will be benefited from the use of linguistic perspectives different from the functionalism currently in force. This constitutes a contribution to the permanent revision of the curricular documents of Jujuy.

**Key words:** *translation competence, Quechua, Ava Guaraní, typology, generativism.*

## L'insegnamento e l'apprendimento delle lingue indigene e la formazione grammaticale nel sistema educativo

### Riassunto

Nell'Istituto di Educazione Superiore Interculturale (IESI) "Campinta Gloria Guazu Pérez" di Jujuy, si sono implementate tecniche superiori orientate allo studio delle culture e lingue ava guaraní e quechua. Le esperienze sviluppate nello spazio "Teoria dell'apprendimento di una seconda lingua", tra il 2017 e il 2019, con studenti del guaraní e del quechua hanno permesso di sostenere l'ipotesi che la formazione della competenza nella traduzione di lingue indigene necessita di quadri teorici grammaticali tipologisti e generativisti. I dispositivi grammaticali che si presentano nell'articolo si sono ottenuti a partire dall'osservazione partecipativa e dall'analisi del materiale didattico della materia menzionata. Le attività tipologiste permettono di distinguere lingue flessive e che impiegano affissi, propiziano la segmentazione, la possibilità di glossare e la differenziazione tra la traduzione letterale e libera di frasi e testi nelle lingue indigene. Le attività di carattere generativista favoriscono il riconoscimento delle categorie lessicali e funzionali e dei diversi parametri delle lingue. Questa proposta permette di concludere che lo sviluppo delle competenze comunicative e a livello di traduzione, sia in spagnolo che nelle seconde lingue (straniere e indigene) saranno favorite dall'auso delle prospettive linguistiche diverse dal funzionalismo vigente attualmente. Tutto ciò fornisce un contributo alla perenne revisione dei documenti curricolari di Jujuy.

**Parole chiave:** competenza nella traduzione, quechua, ava guaraní, tipologia, generativismo.

## O ensino e aprendizagem de línguas indígenas e formação gramatical no sistema educacional

### Resumo

No Instituto de Educação Superior Intercultural (IESI) "Campinta Gloria Guazu Pérez" de Jujuy, foram implementados cursos técnicos superiores relacionados com as culturas e línguas ava guarani e quechua. As experiências desenvolvidas no espaço "Teoria da aprendizagem de uma segunda língua", entre 2017 e 2019, com estudantes de guarani e quechua permitem sustentar a hipótese de que a formação da competência de tradução de línguas indígenas requer quadros gramaticais tipológicos e generativos. Os dispositivos gramaticais apresentados no artigo foram obtidos a partir da observação participante e da análise do material didático da referida disciplina. As atividades tipológicas permitem distinguir línguas flexionais e de afixação, propiciam a segmentação, glosagem e a distinção entre tradução literal e livre de orações e textos em línguas indígenas. As atividades gerativistas favorecem o reconhecimento de categorias lexicais e funcionais e as diferentes parametrizações das línguas. Estas propostas permitem-nos concluir que o desenvolvimento de competências comunicativas e tradutórias, tanto em espanhol como em segundas línguas (estrangeiras e indígenas), será favorecido com a utilização de perspectivas linguísticas diferentes do funcionalismo atualmente em vigor. Isto constitui uma contribuição para a revisão permanente dos documentos curriculares de Jujuy.

**Palavras-chave:** competência tradutória, quechua, ava guaraní, tipologia, generativismo

# Introducción

La provincia de Jujuy es una unidad política pluricultural y plurilingüe. De las aproximadamente catorce lenguas indígenas que se hablan en Argentina (Messineo y Cúneo, 2015: 21; García Palacios et al., 2015: 5)<sup>1</sup>, en Jujuy hay comunidades de habla cuyos habitantes de más de cuarenta años son bilingües eficientes ya sea en quechua o en ava guaraní.

En relación con la familia de lenguas quechuas<sup>2</sup>, Torero distingue siete variedades (Censabella, 2010: 30). En Jujuy se hablan mayoritariamente dos variedades: la de los migrantes bolivianos que se instalaron en diversas ciudades jujeñas y una variedad hablada en comunidades puneñas como Lagunillas del Farallón, Cusi Cusi, Santa Catalina, Casira, Paycone, La Ciénaga, Timón Cruz, San Juan de Oros, Oratorio, etc. Censabella (2010: 28) la conceptualiza como propia de los “hablantes indígenas que se autodenominan collas”. Se la consideró como idéntica a la variedad quechua del sur boliviano. Actualmente, se están desarrollando los primeros estudios descriptivos relacionados con el quechua hablado en Jujuy.

El ava guaraní, hablado por personas que viven en los departamentos de San Pedro, Ledesma y Santa Bárbara, es una lengua perteneciente a la familia tupi-guaraní. Sus usuarios la llaman “ava guaraní”, denominación con la que también se reconocen a sí mismos. Los guaraníhablantes jujeños rechazan llamarse “chiriguano”<sup>3</sup> con fundamentos socio-históricos que nos hacen reflexionar sobre la significación peyorativa de ciertas denominaciones asignadas a determinados pueblos indígenas. Algunos consultantes jujeños afirman que, en esta provincia, también se habla otra variedad guaraní: la izoceña.

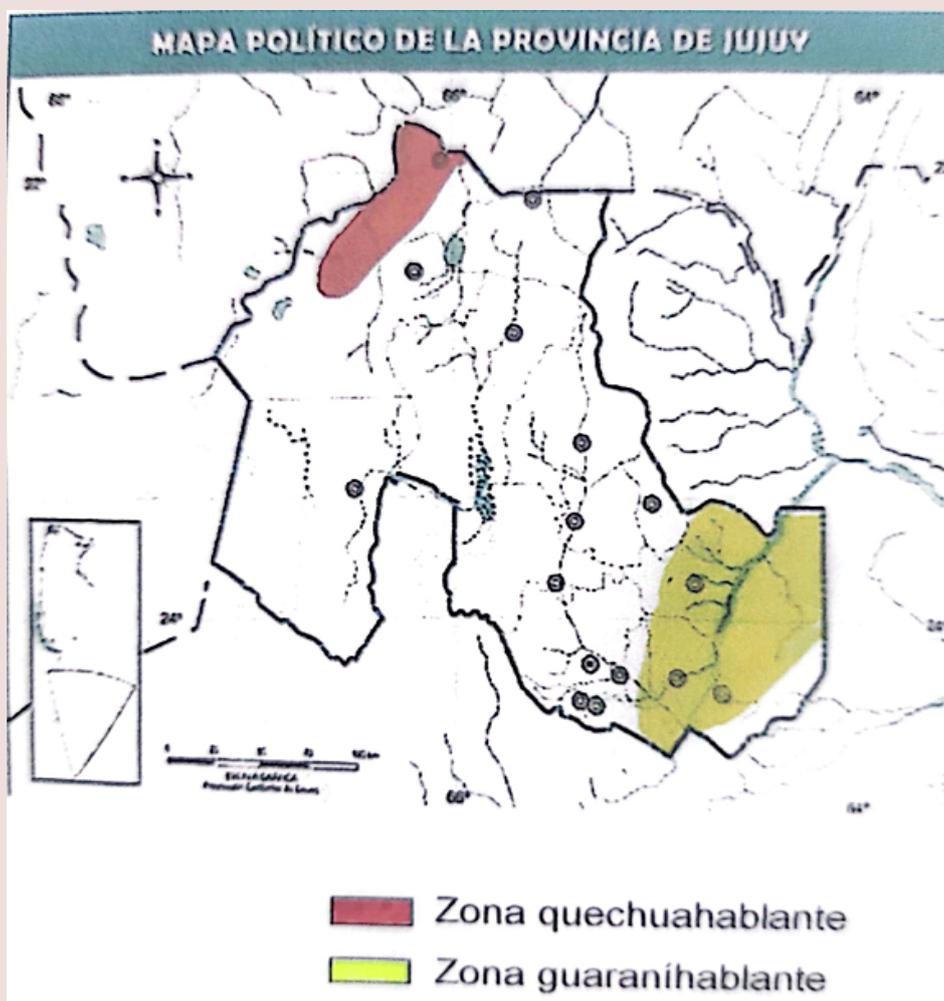
---

1 El número de lenguas indígenas habladas en Argentina es aproximado dado que su cálculo depende de diversas variables. Una de ellas es el grado de vitalidad que determina si hay o no hablantes de determinada lengua. Otra es el carácter de lengua indígena de migración, situación en la que se encuentran el aymara, el quechua cochabambino o el guaraní paraguayo.

2 Algunos quechuahablantes jujeños denominan a la cultura quechua y a la lengua runasimi.

3 En quechua, *chiri* significa helado, frío. La palabra *wanu* significa abono o estiércol (Consejo Educativo de la Nación Quechua, 2019: 249). En el caso de la denominación peyorativa del grupo social guaraní, podría tratarse del sintagma nominal estiércol frío.

Mapa N° 1



Mapa N° 1. Fuente: elaboración propia.

En 1994, la política y la planificación lingüística<sup>4</sup> de Argentina propiciaron la sanción del inciso 17 del artículo 75 de la Constitución Nacional. Esta norma al reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, establece el derecho a una educación bilingüe e intercultural. A partir de esta disposición jurídica, una saga de instrumentos legales sobre este tema se desencadenó a nivel nacional, provincial y hasta municipal<sup>5</sup>. En la provincia de Jujuy, las actividades formativas de los Talleres libres<sup>6</sup> y del Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Gloria Guazu Pérez”

4 La política lingüística fue definida por Calvet (1997 [1996]: 5) como la determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre lenguas y sociedad. Para Varela (2007) es un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos. Calvet sostiene que la política lingüística es inseparable de su puesta en práctica, la planificación lingüística. Por ello, se ocupa del par política lingüística y planificación lingüística. Hornberger (2006: 2) también sostiene que existe un campo de estudio que puede denominarse “Política y planificación lingüística”, LPP en inglés.

5 Mamani, en *Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara Jujuy-Argentina* (2011: 210), cita la ordenanza N° 45/2005 del Consejo Deliberante de Tilcara. A través de este instrumento legal, Tilcara se autoproclama como municipio indígena.

6 Se trata de un servicio de Educación no formal dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy (Ley N° 4731/1993).

(IESI)<sup>7</sup> son muestras del desarrollo de una determinada política y planificación lingüística en relación con las lenguas indígenas<sup>8</sup>.

Un análisis de los fundamentos epistémicos, específicamente los lingüísticos, que son utilizados por los idóneos de lenguas indígenas y por los profesores de lenguas extranjeras y del español, en Jujuy, permite inferir algunas afirmaciones. En lo que respecta a teorías gramaticales, la funcionalista es la mayoritariamente vigente. Además, hay inexistencia de marcos gramaticales comunes a todos los docentes (idóneos y profesores) que trabajan con lenguas. Ante ello cabe preguntarse: ¿qué otras teorías lingüísticas contemporáneas son adecuadas para la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, sean indígenas o extranjeras? ¿Qué ventajas presenta cada una de ellas en la formación de la competencia traductora? ¿Qué beneficios se obtendrían si los idóneos de lenguas indígenas, los profesores de lengua española y los de lenguas extranjeras desarrollaran sus procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de marcos teóricos lingüísticos comunes? ¿Qué puede aportar la experiencia desarrollada en el IESI al proceso de revisión de los documentos curriculares provinciales que regulan la formación comunicativo-gramatical en los diversos niveles y modalidades?

Los dispositivos didácticos, presentados en este artículo, se desarrollaron desde el año 2017 y hasta el 2019 en el espacio “Teoría de aprendizaje de una segunda lengua” de la “Tecnatura Superior en Cultura Quechua y Revitalización Lingüística” y la “Tecnatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística”. Ellos muestran que, para desarrollar las competencias comunicativa y traductora, se deben seleccionar contenidos gramaticales adecuados. Específicamente, el presente artículo sostiene la hipótesis de que dispositivos gramaticales tipologistas y generativistas favorecerán el desarrollo de las competencias comunicativa y traductora de los estudiantes jujeños en los diversos niveles educativos.

7 El Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Gloria Guazu Pérez” inició sus actividades educativas en el año 2010 cuando implementó la “Tecnatura Superior en Desarrollo Indígena”. Para cursar esa propuesta formativa, los estudiantes debían contar con el aval de su comunidad. Los docentes eran parejas pedagógicas compuestas por un idóneo, portador de una sabiduría indígena, y un docente egresado de una institución formal. Desde entonces, sus clases se dictan en sedes localizadas en diversas ciudades jujeñas.

En el año 2012, el IESI fue oficializado por el Ministerio de Educación de la provincia. Con posterioridad, implementó la “Tecnatura Superior en Cultura Quechua y Revitalización Lingüística” y la “Tecnatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística”. Un pequeño porcentaje de los asistentes a cada una de estas carreras está compuesto por quechuahablantes o guaraníhablantes que adquirieron esas lenguas como maternas.

8 La Ley de Educación de la provincia de Jujuy N° 5807, en su artículo 73, sostiene que la educación intercultural y bilingüe es la modalidad del sistema educativo provincial, en los niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas y sus comunidades a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica.

## II. Desarrollo

Todas las lenguas son constructos humanos del mismo nivel de complejidad estructural. No existen lenguas superiores y lenguas inferiores como alguna vez se conceptualizó<sup>9</sup>. En la realidad cotidiana, existen variedades de una lengua determinada. En el caso

9 La perspectiva que diferencia lenguas superiores e inferiores llevó a algunos autores a sostener propuestas polémicas como la traducción hacia arriba o hacia abajo según sea el prestigio

del quechua se hablan, entre otras, las variedades: santiagueña (Juanatey, 2020), jujeña, ayacuchana-chanca (Zariquiey y Córdova, 2008: 14), cuzqueño-collavina (Cerrón Palomino, 1994: 15), etc. Saussure (2004 [2002]: 149) enseña que toda lengua experimenta el principio de mutabilidad en el espacio. Por ello, la existencia de una lengua homogénea en un mismo espacio y, al cabo de un período de tiempo, es solo una abstracción, es un fenómeno inexistente. Del mismo modo, los guaraníhablantes emplean el ava guaraní, el guaraní izoceño, entre otras tantas variedades de la familia tupi guaraní. Lo mismo sucedería con cualquiera de las lenguas existentes en el mundo.

Lo que lleva a clasificar las lenguas en superiores e inferiores, a denominar lenguas a unas y dialectos a otras son criterios políticos o económicos. Romaine (1996 [1994]: 17) explica que las nociones de “lengua” y “dialecto” son constructos fundamentalmente sociales y no lingüísticos. Esto guarda relación con las creencias y actitudes de los hablantes frente a las lenguas. Así las ideologías lingüísticas<sup>10</sup> de la mayoría de los jujeños ante el inglés o el francés, entre otras, son diferentes de las que mantienen ante el quechua o el ava guaraní. Esa diferencia no tiene que ver con la complejidad estructural de las lenguas, que es la misma en todas ellas por su naturaleza de sistemas comunicativos. El deslinde se relaciona con las expectativas sociales, económicas y políticas asociadas al uso de cada lengua.<sup>11</sup>

La traducción implica una serie de complejos procesos cognitivos, una actividad comunicativa en cuya realización intervienen más factores que los que actúan habitualmente en la comunicación, y una dinámica sociocultural, de la que la traducción es parte indisoluble (Gamboa Belisario, 2004: 1). Un traductor, en el proceso de traslación, opera con una competencia comunicativa, una competencia traductora y una competencia plurilingüe y pluricultural. Gamboa Belisario considera que el texto es la unidad articuladora del proceso de traducción porque este es una actividad discursiva que se realiza entre textos y no entre lenguas (2004: 3).

La competencia traductora puede conceptualizarse como un sistema de conocimientos, aptitudes y habilidades que una persona necesita para poder traducir. Los saberes lingüísticos sobre otras lenguas pueden ser tan variados que permiten afirmar que hay muchas maneras de saber otras lenguas (Cassin, 2014 [2012]: 52). El contenido de este artículo se focaliza en la competencia traductora, y más específicamente en los conceptos y procedimientos gramaticales involucrados.

En relación con la formación de la competencia traductora, en la materia “Teoría de aprendizaje de una segunda lengua” del IESI, se han identificado, entre las teorías lingüísticas contemporáneas, dos perspectivas muy útiles: a) la tipológica y b) la generativista. El trabajo con estos marcos teórico-metodológicos permite que los estudiantes de las tecnicaturas en lenguas quechua y ava guaraní desarrollen una formación gramatical específica. Los lingüistas de cada línea teórica aspiran a que sus modelos descriptivo-explicativos sean operativos y eficaces en diversos campos de aplicación. Por ejemplo, los generativistas parten de la premisa de que todas las lenguas siguen unos principios comunes derivados de las propiedades del lenguaje humano. Por ello, cuando describen una lengua, propician trabajar con estructuras que permitan a los estudiantes establecer conexiones con estructuras similares presentes en otras lenguas (Rodríguez Ramalle, 2005: 22).

A continuación, se presentarán actividades gramaticales elaboradas a partir de las dos teorías lingüísticas ya mencionadas. Las mismas fueron obtenidas a través de la observación participante y del análisis de materiales didácticos utilizados en el espacio “Teoría de aprendizaje de una segunda lengua”. El uso de estas técnicas de recolección de datos confiere a este trabajo investigativo un carácter cualitativo. Se trata de actividades puntuales que formaron parte de secuencias didácticas completas.

---

cultural de la lengua a ser traducida (Bellos, 2012 [2011]: 186)

10 Los estudios sobre las ideologías lingüísticas buscan aprehender la relación entre el lenguaje y las actitudes, representaciones sociales e incluso teorías que poseen los hablantes. Del Valle y Meihinho-Guede (2016: 622) consideran que la ideología lingüística es una categoría teórica que permite pensar el lenguaje en relación con el contexto, no solo como producto derivado de este, sino también como práctica que lo constituye. Es un concepto que pretende estudiar la relación entre lenguaje y poder.

11 Fishman (1974 [1964]: 376), cuando estudia la conservación y el desplazamiento de un idioma, sostiene que este campo incluye: a) el uso habitual del lenguaje, b) los procesos psicológicos, sociales y culturales involucrados y c) el comportamiento frente a la lengua. Un tipo de comportamiento son, precisamente, las actitudes asumidas frente a ellas (414). Rona (1974 [1970]: 206-207) considera que los temas de la sociolingüística son dos: la estratificación interna del diastema y los efectos de la sociedad sobre el diastema. En este último, las unidades son las actitudes lingüísticas que también llegan a conformar un sistema y una estructura (215).

## 1. Actividades gramaticales desde la perspectiva tipologista

Según Moreno Cabrera (1995: 20), los tipologistas consideran que las lenguas no varían de forma caprichosa, ya que existe una serie de principios generales que configuran un espacio de variación que delimita las posibles diferencias que se pueden dar entre ellas. Martinet (1976 [1962]: 96) explica que los lingüistas que estudian la traducción aspiran a reducir todos los aspectos involucrados en los sistemas gramaticales de las diversas lenguas a un espectro de unidades homogéneas.

Entre los investigadores que elaboraron las primeras tipologías de lenguas, se encuentra Sapir. Este lingüista, en el año 1921, publica *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. Allí presenta una de las primeras tipologías partiendo de la tradicional distinción entre lenguas aislantes, aglutinantes y flexionales (1971 [1921]: 144).

En el año 1981, Comrie publica *Language Universals & Linguistic Typology*. En ese libro, la tipología morfológica de lenguas queda establecida de acuerdo a dos índices. Según el índice de síntesis (número de morfemas por palabra), hay lenguas aislantes y polisintéticas. Según el índice de fusión (segmentación de morfemas en la palabra), hay lenguas aglutinantes y fusionantes (1981: 42-52).

El trabajo con el índice de fusión permite a los estudiantes comprender el funcionamiento sincrónico diferente de lenguas de diversas familias lingüísticas. Una lengua de la familia indoeuropea, como el español o el portugués, es fusionante. En cambio, una lengua de la familia quechua es aglutinante. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en el diferente funcionamiento de los verbos en ambas lenguas.

Morfológicamente, un verbo flexionado en español puede presentar los siguientes morfemas flexivos (RAE ASALE, 2009: 185): a) raíz, b) vocal temática (VT), c) morfema de tiempo y modo (TM) y d) morfema de persona y número (PN). Realizada esa segmentación en la primera persona plural del Pretérito Imperfecto del Modo Indicativo del verbo regular “amar”, “nosotros amábamos”, se tiene la siguiente segmentación:

(1)     am-     á-     ba-     mos  
          Raíz    VT     TM     PN

Si hacemos esta operación con la primera persona singular del Pretérito del Perfecto Simple del Modo Indicativo del mismo verbo, “yo amé”, se tiene, según una forma de segmentación morfológica, el siguiente análisis:

(2)     am-     é  
          Raíz    VT-TM-PN

Según esta segmentación, la vocal “é” constituye una amalgama de tres segmentos flexivos. Por casos como este, el español se clasifica como lengua fusionante. Tres informaciones verbales se fusionan en una sola vocal.

Si se toma la misma persona en el mismo tiempo del verbo “querer”, “yo quise”, tenemos la siguiente segmentación:

(3)     quis-     e  
          Raíz    VT-TM-PN

Este verbo flexionado presenta, además de la amalgama ya mencionada, una irregularidad en la raíz denominada pretérito fuerte (RAE ASALE, 2009: 239). Estos fenómenos ocurren porque el español, en lo que se refiere a su funcionamiento verbal, es una lengua flexiva. En contraste, las variedades de la familia quechua en este mismo aspecto son afijantes y aglutinantes. En lenguas de este tipo no hay flexión verbal. Hay, en el caso del quechua, un paradigma de sufijos de persona y número estables que se aplican para todos los tiempos y para todos los verbos. También existe un sufijo de tiempo para cada tiempo verbal que se aplica a todas las personas de ese paradigma. De este modo, el fenómeno de verbos irregulares es desconocido en las diferentes variedades del quechua.

Se puede analizar los sufijos verbales del verbo quechua, de un modo análogo al análisis morfológico del verbo español, en “*tiyarqani*” que se traduce como “(yo) vivía”. En este caso, el análisis por sufijos de la primera persona singular del Pasado experimentado (Zariquiey y Córdova, 2008: 162) es el siguiente:

(4)      *tiya-*    *rqa-*    *ni*  
           *vivir*    *PAS*    *1.SG*  
 (Yo) vivía

(Dato tomado de Zariquiey y Córdova, 2008: 162)

En el Pasado experimentado quechua, el sufijo “*rqa*” se utiliza en todas las personas y el paradigma de sufijos de PN se mantiene estable como en todos los tiempos verbales de esta lengua indígena.

Además, en el espacio curricular “Teoría de aprendizaje de una segunda lengua”, con los estudiantes que aprenden la gramática del quechua y del guaraní, se utiliza una metodología tipologista (Croft, 1990: 14) porque se realizan las siguientes cuatro actividades para la traducción escrita:

- a) segmentación morfológica y glosamiento de los textos en quechua o ava guaraní. Se efectúa según las convenciones elaboradas por la Universidad de Leipzig<sup>12</sup>;
- b) traducción literal y libre;
- c) identificación de los aspectos semántico-pragmáticos y morfo-sintácticos que se desea focalizar y
- d) análisis contrastativo de las construcciones morfosintácticas o procedimientos utilizadas en la codificación de los fenómenos seleccionados en el español y en la lengua indígena.

De este modo, los estudiantes acceden a identificar fenómenos sintáctico-morfológicos presentes en una lengua pero ausentes en otra<sup>13</sup>. Para ejemplificar esta metodología tipologista, se presenta el caso (5) en ava guaraní.

(5)      *äka-rasi*                      *pegua*  
           *cabeza-dolor*              *FIN*  
 Para (el) dolor (de) cabeza

(Dato tomado de Romero, 2008: 61)

En este ejemplo, la primera línea es un sintagma posposicional en ava guaraní. En esta línea se realizan las segmentaciones morfológicas respetando los principios de estructuración interna de las palabras en cada lengua. La segunda línea es el glosamiento según las convenciones de Leipzig. Esta operatoria permite distinguir las categorías léxicas de las categorías funcionales según la terminología formalista. Las categorías léxicas son las que remiten a realidades externas al sistema gramatical, por lo tanto, designan cosas, personas, acciones, cualidades, propiedades, modos de actuar, etc. Son palabras como *casa*, *volar*, *detrás*, *paciencia*, *unicornio*, *iniciativa*, etc. Las categorías funcionales son las que manifiestan los conceptos que expresan las propiedades y las relaciones gramaticales: el “género”, el “número”, la “subordinación”, la “cuantificación”, la “persona”, la “reflexividad”, el “caso”, entre otras. Sirven como ejemplos palabras como el determinante artículo los que manifiesta género y número, el pronombre relativo que cuando opera en la subordinación, el pronombre se que expresa reflexividad, etc. (Bosque y Rexach, 2011: 108 ss.). En (5) *pegua* es categoría funcional del ava guaraní porque cumple una función gramatical: opera en relación con otras palabras con las que establece una conexión sintáctica. En cambio, *äka* y *rasí* son categorías léxicas porque tienen un contenido descriptivo inherente.

12 Estas convenciones fueron consultadas en <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf> [Consulta: 10/04/2021].

13 Por ejemplo, se puede reconocer la topicalización clausal (Tomlin et al., (2000 [1997]: 141) presente en el quechua pero ausente en el español. Esta metodología también nos permite comparar dos variantes quechuas diferentes. Por ejemplo, los hablantes del quechua jujeño casi no utilizan sufijos de evidencialidad (Aikhenvald, 2004: 3) o validacionales (Cerrón Palomino, 1994: 131).

La tercera línea de (5) es una traducción literal. Al momento de traducir, el sintagma posposicional en ava guaraní se presenta como sintagma preposicional en español. En este momento, el traductor comprende lo que los tipologistas (Comrie, 1981: 87) llaman “parámetro del orden de las palabras”. Además, el traductor identifica un aspecto morfo-sintáctico del ava guaraní: la ausencia del determinante artículo y de una preposición que sí se utilizan en español y que se escriben entre paréntesis cuando se hace la traducción.

Finalmente, el traductor examina estas estrategias de codificación (ausencia de artículos, uso de sintagma posposicional) como propias del ava guaraní. De ese modo, se han cumplimentado los cuatro momentos de la metodología tipologista.

## 2. Actividad gramatical desde la perspectiva generativista

A continuación, se expone una actividad elaborada desde la lingüística generativista. Según Chomsky (1997 [1986a]: 16), existe una dotación biológica innata para el lenguaje humano: la Gramática Universal (GU). En las sucesivas etapas de su programa investigativo se ha atribuido a la GU un contenido diferente. Uno de esos contenidos son los principios y parámetros que serán analizados a continuación.

Chomsky (1992 [1988]: 59) afirma que, si bien las lenguas del mundo parecen ser radicalmente distintas unas de otras, deben ser vaciadas en el mismo molde y que sus propiedades esenciales deben ser determinadas por los principios fijos de la GU. Si esto no fuese así, no sería posible para un niño aprender una lengua.

Su teoría de los principios y parámetros (PP)<sup>14</sup>, además de explicar la adquisición de una lengua por parte de un niño, facilita la enseñanza-aprendizaje de la traducción. Los parámetros son opciones entre valores determinados de manera innata por la GU. Su fijación tiene repercusiones en una parte significativa de una gramática. Con los estudiantes de quechua y ava guaraní, se trabaja, entre otros, con el Parámetro de la Posición del Núcleo (Chomsky, 1992 [1988] 61-62).

Según Chomsky, se puede imaginar la facultad del lenguaje como una red compleja dotada de un conmutador consistente en una serie de interruptores que pueden estar en una de dos posiciones. El sistema solo funciona si los interruptores estén colocados en una u otra posición. Entonces, el niño cuya madre habla quechua irá adquiriéndolo según los parámetros fijados por la lengua andina. Así, el quechua es, según el parámetro mencionado en el párrafo anterior, una lengua cuyo Núcleo se posiciona al final como lo muestra (6). En esto se diferencia del español que es lengua con Núcleo inicial.

(6)      jisp'ay            poqoy-            kuna-            wan  
             Orina            madura-            PL-            COM  
             con orin(as) maduras

(Dato tomado del Corpus de quechua jujeño)

En (6), la primera línea presenta un sintagma quechua posposicional con las correspondientes segmentaciones. En este caso, el Núcleo “-wan” se ubica en posición final. En la variedad quechua jujeña, cuando los farallonenses utilizan el comitativo<sup>15</sup> -wan, que significa “con”, lo pronuncian con la aféresis o pérdida de “wa-”. De modo que, en lugar de pronunciar [poqoy-kuna-wan] dicen [poqoy-kuna-n]<sup>16</sup>. En la tercera línea, la traducción al español muestra un sintagma preposicional, en el que la palabra “con” es el Núcleo inicial.

14 Chomsky desarrolla la Teoría de PP en *Lectures on government and binding*, en *La nueva sintaxis. Teoría de la rección y el ligamiento* (1988 [1982]), en *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I* (1992 [1988]), etc.

15 En terminología tipologista, el comitativo es una función similar al instrumentalizador.

16 El fenómeno de la aféresis de “wa” es un fenómeno fonético registrado en la variedad quechua jujeña.

Una actividad similar con la lengua ava guaraní permite trabajar con este sintagma posposicional:

(7)      che-r-o                      pe  
             POS 1.SG-REL-casa      LOC  
 En mi casa

(Dato tomado de Romero, 2008: 60)

El análisis muestra que esta variedad tupi guaraní también construye este tipo de sintagmas con Núcleo final.

### 3. Análisis de las actividades gramaticales

Los ya expuestos aportes teóricos y metodológicos de las lingüísticas tipologista y generativista son utilizados en el espacio “Teoría de aprendizaje de una segunda lengua” del IESI. Para ello, tales actividades forman parte de secuencias didácticas completas para aprender temas gramaticales específicos. La implementación de actividades, como las recién expuestas, favorece la traducción escrita de oraciones y de textos en lenguas indígenas. Además, constituye una experiencia factible de ser replicada en otros niveles del sistema educativo.

El espacio curricular recién aludido es anual y se dicta con una o dos clases al mes. En ese espacio temporal tan restrictivo, la utilización de las cuatro actividades del dispositivo tipologista, por ejemplo, permite que los estudiantes sean competentes en la distinción de palabras léxicas y funcionales tanto en el español como en la lengua indígena. Esa diferenciación es importante para reconocer particularidades morfológicas de la lengua quechua como los morfemas validacionales –m y –mi (Cerrón Palomino, 1994: 131). Se trata de un fenómeno inexistente en una lengua de raíz indoeuropea, como el español. Alcanzar esa comprensión requiere de un proceso contrastivo permanente que precisamente es habilitado por la metodología tipologista.

Esta metodología permite también a los estudiantes del quechua acceder a la comprensión de temas específicos como el uso de los nominalizadores *-q*, *-sqa* y *-na* que son utilizados tanto para la nominalización, en la derivación deverbativa (Cerrón Palomino, 1994: 99-100), como para la subordinación, en oraciones subordinadas adjetivas, complementarias<sup>17</sup> y adverbiales (166-170). Se trata de un fenómeno gramatical complejo propio del quechua.

A los estudiantes del ava guaraní, los procedimientos de segmentación y glosamiento les permiten aprender las características de las oraciones predicativas ecuacionales (Bloomfield, 1964 [1933]: 204) tan frecuentes en esa lengua. Se trata de oraciones que no presentan el verbo copulativo<sup>18</sup>. Enseñar estos temas gramaticales del quechua y del guaraní requiere de secuencias didácticas completas en las que se incorporan actividades de improntas tipologista y generativista.

En diversos niveles de la educación formal en Jujuy ya se trabaja con lenguas de la familia indoeuropea (inglés, francés, portugués, etc.) y se puede ampliar el espectro para incluir la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas. Como esta modificación implicará trabajar con lenguas de familias lingüísticas americanas, los docentes necesitan utilizar otros marcos epistémicos gramaticales. Además, la educación intercultural bilingüe ya se desarrolla en comunidades originarias pero el estudio de las lenguas indígenas también puede brindarse a los estudiantes monolingües de cualquier institución educativa jujeña.

Hoy la formación en las competencias comunicativa, traductora, pluricultural y plurilingüe es responsabilidad solo de los profesores de Lenguas extranjeras y de los idóneos en quechua y ava guaraní. La incorporación de las lenguas indígenas podría provocar un trabajo interdisciplinar que involucre a los docentes de Lengua y Literatura en español y demás especialistas del área lingüística en

<sup>17</sup> A estas oraciones subordinadas, la Nueva gramática de la lengua española (RAE ASALE, 2009: 3223) las denomina oraciones sustantivas u oraciones completivas.

<sup>18</sup> Un ejemplo de oración predicativa ecuacional en ava guaraní es:

iKuae	sandía	jêe	kavi!
DEM	sandía	dulce	bien

iEsta sandía (es) bien dulce!

cada nivel educativo. Desde una lógica en la que cada docente se centra en la gramática descriptiva de su propia lengua se postula avanzar a una lógica cooperativa de trabajo interlingüístico entre formadores que trabajan con diferentes sistemas lingüísticos.

La presente propuesta implica que los docentes formen tanto en hablar y escribir como en leer y escuchar textos en diversas lenguas simultáneamente. Esto requerirá de procesos de enseñanza-aprendizaje del sistema gramatical del español y de las otras lenguas desde perspectivas epistémico-lingüísticas comunes. El ser plurilingüe puede constituirse entonces en una de las futuras competencias de los jóvenes y adolescentes del sistema educativo jujeño. Si la enseñanza y el aprendizaje del español se realizan simultáneamente con los mismos marcos epistemológicos utilizados con las segundas lenguas, la formación gramatical de corte tipologista y generativista será tan necesaria como el Análisis del Discurso o la Lingüística textual.

Se aprende otras lenguas a partir del sistema gramatical de la lengua materna, el español para la mayoría de los estudiantes jujeños. Las experiencias desarrolladas en el IESI muestran que las personas que dominan gramática del español aprenden más rápido la gramática de una lengua indígena. Se afirma esto porque para que haya aprendizaje de fenómenos específicos de otra lengua (sean los nominalizadores quechuas o las oraciones predicativas ecuacionales del ava guaraní, por ejemplo) se requiere del contraste sistemático con estructuras gramaticales del español.

Las distintas teorías lingüísticas han elaborado diversas gramáticas entendidas, entre otras posibles conceptualizaciones, como la descripción del sistema de una lengua. En Jujuy, la enseñanza gramatical está circunscripta mayoritariamente a la gramática funcionalista. Esta es herencia de la formación recibida por los docentes en los profesorados y las universidades argentinas a cargo de catedráticos españoles. Favorecer el desarrollo de la competencia traductora implicará el ingreso de dispositivos gramaticales tipologistas y generativistas en las prácticas áulicas de nuestros sistemas educativos. Ellos permitirían un trabajo conjunto entre docentes de español, de lenguas originarias y de lenguas extranjeras porque hay principios comunes o unidades homogéneas a todas las lenguas del mundo.

### III. Conclusiones

En Jujuy, como en otras jurisdicciones, hay lenguas originarias vivas en comunidades pequeñas. Elaborar una propuesta curricular provincial para los distintos niveles educativos, que atienda a la realidad pluricultural y plurilingüe, requiere de marcos epistémicos lingüísticos como el tipológico o el generativista que pasarían a compartir espacio con el funcionalismo actual.

Desde una lógica interlingüística, los dispositivos tipologistas propician la distinción entre lenguas flexivas y afijantes, facilitan la segmentación, el glosamiento, la distinción entre traducción literal y libre, entre otros resultados positivos. Por otro lado, trabajos desde la perspectiva generativista favorecen el reconocimiento de categorías léxicas y funcionales o de la distinta parametrización del español, de las lenguas indígenas y de las extranjeras.

Se expusieron dispositivos teórico-metodológicos, relacionados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas, como un aporte para la permanente revisión de los documentos curriculares que orientan la formación lingüística tanto de docentes como de estudiantes de la provincia de Jujuy. De este modo, se brinda un insumo para la reconfiguración de la política y la planificación lingüística de Jujuy de los próximos decenios.

Desde la década del noventa, la mayoría de los documentos curriculares en Lengua y Literatura y en Lenguas extranjeras vienen desarrollando competencias relacionadas con la comprensión y producción textual. Contextualizados en una sociedad pluricultural y plurilingüe y que muestra una visibilización indígena creciente, se propone formar niños, adolescentes y jóvenes en competencias comunicativas, traductorales, plurilingües y pluriculturales. Ante esta variedad de competencias, es necesario aclarar que los ejemplos presentados en este artículo se han circunscripto al desarrollo de la competencia traductora, y en algún sentido, también al desarrollo de la competencia comunicativa.

La formación permanente de sujetos plurilingües permitirá que los adolescentes y jóvenes accedan a cursar, con perspectiva de mayor éxito, posgrados en las disciplinas científicas y técnicas que elijan. También les permitirá un ejercicio de una ciudadanía mucho más potenciada en un contexto globalizado. Finalmente, propiciará la vitalidad de las lenguas indígenas, salvándolas de la situación de vulnerabilidad en las que se encuentran actualmente.

## Referencias bibliográficas

- A.A.V.V. (2015), "The Leipzig Glossing Rules: conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses". Extraído el 10/04/2021 de: <https://www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules>.
- Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford: University Press.
- Bellos, D. (2012 [2011]). *Un pez en la higuera. Una historia fabulosa de la traducción*. Barcelona: Ariel.
- Bloomfield, L. (1964 [1933]). *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Andrés.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2011). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Calvet, L. (1997 [1996]). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Cassin, B. (2014). *Más de una lengua*. Buenos Aires: FCE,
- Censabella, M. (2010). *Las lenguas indígenas de la Argentina. Una mirada actual*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cerrón Palomino, R. (1994). *Quechumara. Estructuras paralelas de las lenguas quechua y aimara*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Comrie, B. (1981). *Language universals & Linguistic Typology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Croft, W. (1990). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1988 [1982]). *La nueva sintaxis. Teoría de la rección y el ligamiento*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Chomsky, N. (1992 [1988]). *El lenguaje y los problemas del conocimiento. Conferencias de Managua I*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Chomsky, N. (1997 [1986a]) *El conocimiento del lenguaje*. Barcelona: Edit. Altaya.
- Del Valle, J. y Meihinho-Guede, V. (2016). "Ideologías lingüísticas". En Gutiérrez-Rexach, J. *Enciclopedia de lingüística hispánica*. (pp. 622-631). London-New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gamboa Belisario, L. (2004). "Sobre la traducción como destreza de mediación y la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE". *Revista Electrónica de Didáctica /Español Lengua Extranjera* N° 2, 1-12.
- Consejo Educativo de la Nación Quechua. (2019). *Qhichwa Suyup Simi Pirwa*. Diccionario de la Nación Quechua. Extraído el 24/07/2020 de: <http://www.proeibandes.org>.

- Fishman, J. (1974 [1964]). "Conservación y desplazamiento del idioma como campo de investigación (Reexamen)". En Garvin, P. y Lastra de Suárez, Y. (pp. 375-423). *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Palacios, M.; Hecht, A. y Enriz, N. (2015). "Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo". *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. XII N° 12, 1-25
- Hornberger, N. (2006). "Frameworks and Models in Language Policy and Planning Research". In Ricento, T. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method* (pp. 24-41). Oxford: Blackwell
- Juanatey, M. (2020). Relaciones entre eventos y referencialidad en quichua santiagueño: de la gramática al discurso. (Tesis doctoral). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Mamaní, E. (2011). *Contrapunto de voces en la realidad sociolingüística de Tilcara Jujuy-Argentina*. La Paz: Plural editores.
- Martinet, A. (1976 [1962]). *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Madrid: Edit. Gredos.
- Messineo, C. y Cúneo, P. (2015). "Las lenguas indígenas de la Argentina. Diversidad sociolingüística y tipológica". En Messineo, C. y Hecht, A., (editoras). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística de la Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moreno Cabrera, J. (1995). *La lingüística teórico-tipológica*. Madrid: Edit. Gredos.
- RAE ASALE. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Rodríguez Ramalle, T. (2005). *Manual de sintaxis del español*. Madrid: Castalia.
- Romaine, S. (1996 [1994]). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Romero, J. (2008). *Gramática elemental del idioma guaraní*. Camiri: La Misión Unión Evangélica de Sud América (UESA).
- Rona, J. (1974 [1970]). "La concepción estructural de la Sociolingüística". En Garvin, P. y Lastra de Suárez, Y. pp. 203-216). *Antología de estudios de Etnolingüística y Sociolingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Saussure, F. de. (2004 [2002]). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- Sapir, E. (1971 [1921]). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura económica.
- Tomlin, R.; Forrest, L.; Pu, M. y Kim, M. (2000 [1997]). "Semántica del discurso". En Van Dijk, T. (comp). *El discurso como estructura y proceso*. (pp. 107-170). Barcelona: Edit. Gedisa.
- Varela, L. (2007). "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?". *Anuario de Indicadores Culturales del Instituto de Políticas Culturales UNTREF: Indicadores culturales*, 164-173.
- Zariquiey, R. y Córdova, G. (2008). *Qayna, qunan, paqarin. Una introducción práctica al quechua chanca*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

## Convenciones de glosamiento de segundas lenguas

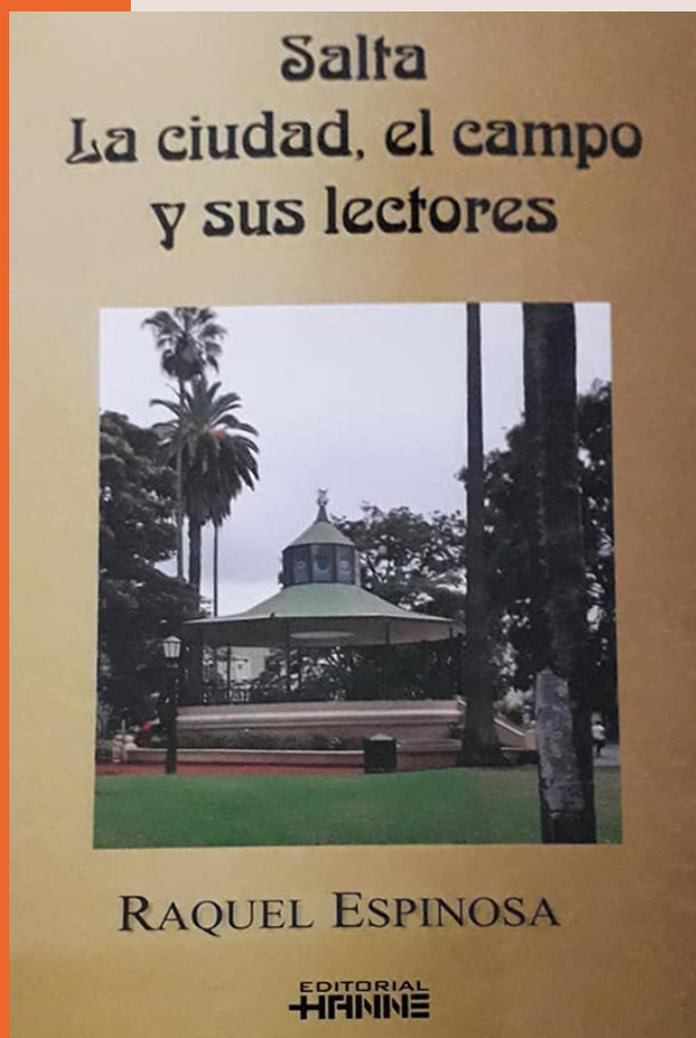
1	primera persona
COM	comitativo
DEM	demostrativo
FIN	finalidad
LOC	locativo
PAS	pasado
POS	posesivo
PL	plural
REL	relacional
SG	singular

**Marcelo Fortunato Zapana** es doctor en el Área Lingüística por la Universidad de Buenos Aires y master en Estudios Literarios por la Universidad Nacional de Salta. Se desempeña como docente en la Universidad Nacional de Salta. Es autor de *El contrapunto coplero de la Quebrada y Puna jujeñas* (2011) y de *La rueda coplera. Investigación con el Sistema procesual de ejecución* (2017).

# Reseñas

# Salta. La ciudad, el campo y sus lectores, de Raquel M. Espinosa

**Olga Alicia Armata**  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina  
olarm19@gmail.com



Situada en el noroeste argentino, Salta es una provincia con características geomorfológicas, históricas, socioeconómicas, políticas y culturales peculiares. Es objeto de estudio de investigaciones que, inscriptas en las ciencias sociales y naturales, examinan las expresiones que la individualizan en el conjunto de las que integran la región: Jujuy, Tucumán, Catamarca, Santiago del Estero. Prueba de ello es justamente Salta. La ciudad, el campo y sus lectores de Raquel Espinosa, quien, desde su rol de investigadora, indaga con sagacidad la cultura local en sus diferentes manifestaciones y presenta a los destinatarios un producto innovador y atractivo tanto por los tópicos que desarrolla como por el estilo que adopta.

El volumen responde en su configuración a un eje semántico vertebrador fundado en la dualidad ciudad-campo. Antinomia de amplia difusión en el canon literario nacional se enriquece con la incorporación de un tercer componente, los lectores, en quienes lo urbano y lo rural impactan de manera disímil en función de los valores simbólicos que esos espacios comportan. Así se conforma una tríada en la que cada uno de los constituyentes permite desvelar la esencia provinciana en sus principales facetas.

“La Ciudad” y “El campo” son los títulos de los capítulos en los que se estructura la obra. Cada uno comprende un conjunto de artículos distribuidos de manera dispar. Corresponden al primero, diez apartados de los cuales ocho se centran en la capital provincial, y muestran edificios públicos (plazas, iglesias, cabildo), privados (residencias particulares), medios de transporte (coches de plaza, trenes, automóviles), además de signos arquitectónicos que devienen en símbolos. De los apartados restantes, uno atañe a Esteco, “infierno temido para los colonizadores españoles en sus sueños de descubrimientos y fundaciones” (2020:69) y otro, a las transformaciones que sufre el paisaje como consecuencia de las luchas independentistas. De este modo la autora presenta dos ciudades: la de antes, la colonial y la de ahora, la del progreso, según considere las décadas del '40 – '50 o del '60 – '70 respectivamente.

En cuanto a la segunda sección, “El Campo”, incluye quince artículos de los cuales once se circunscriben a áreas geográficas específicas: Frontera del Este, Chaco y Valle de Lerma (Cerrillos y La Merced). Además, refieren a cuestiones vinculadas con la organización de la población, la distribución y posesión de la tierra, las creencias y mitos, y las concesiones dadas a los terratenientes en el aprovechamiento de bienes naturales. Los cuatro últimos apartados abordan un tópico específico: la pandemia en la cual se imponen determinadas prácticas relacionadas tanto con la indumentaria como con la recreación.

El interés particular de Raquel Espinosa por la temática de “las tapadas” se evidencia en los apartados finales correspondientes a los Capítulos I y II en los cuales plantea el rol que le cupo a la mujer durante la independencia. También destaca la belleza femenina, su mirada seductora y su vestimenta original que, sin dejar de ser sugestiva, oculta la identidad de quien la porta.

La obra es producto de un exhaustivo relevamiento en la prensa local durante el período comprendido entre las últimas décadas del siglo XIX y la segunda mitad del XX. Ese registro comprende los diarios *La Reforma*, *La Provincia*, *El Cívico*, *El Bien Público*, *La Conciliación*, *La Razón*, *El Intransigente*, de los cuales solo el último se difunde en la actualidad. De ese corpus textual, la investigadora extrae notas, editoriales, publicidades, textos de opinión a partir de los cuales desarrolla tópicos diversos que conciernen a la existencia de los salteños en el ámbito urbano y rural. Para ello recurre a fuentes diversas procedentes de distintas áreas del conocimiento: literatura, historia, geología, sociología, cinematografía, artes cuya confluencia deviene en una mirada multidisciplinar que involucra producciones de períodos y culturas diferentes. Esto revela la rigurosidad académica de quien escudriña con perspicacia archivos periodísticos y material bibliográfico con un doble propósito que implica, por un lado, despertar la fascinación por un pasado lejano que aún pervive y, por otro, estimular el deseo de familiarizarse con expresiones culturales que superan los localismos y que conciernen más bien a la existencia humana universal. Todo ello se patentiza en una prosa cuidada con un estilo conciso y original en el cual los procedimientos narrativos y descriptivos dispuestos de manera estratégica facilitan la configuración de artículos expositivo-argumentativos sobrios y, al mismo tiempo, amenos.

*Salta. La ciudad, el campo y sus lectores* invita a los destinatarios a descubrir la Salta de antes, la del tiempo pretérito opuesta a la Salta de ahora, a la del progreso, que, desde luego, no es la del siglo XXI, aunque algunas de las problemáticas que acuciaban a los habitantes de aquella época tanto en la ciudad como en el campo permanezcan aún vigentes. Es, sin duda, un libro de consulta obligatoria para quienes se interesen por conocer el pasado de la tierra de Güemes y también para quienes indaguen la prensa escrita en tanto expresión de lo que acontece en un momento histórico preciso en el cual Salta se debate entre su condición de aldea y de urbe, producto del progreso que paulatinamente se instala sin que la provincia pierda la matriz colonial que la caracteriza.



Espinosa, Raquel M. (2020)

*Salta. La ciudad, el campo y sus lectores*. Salta: Editorial Hanne

**Olga Alicia Armata** es profesora, licenciada en Letras y magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Salta, y especialista en Lingüística por la UCASAL. Es directora del Proyecto 2309 “La prensa gráfica y digital en Salta. Discurso socio-político” del CIUNSa. Integra el Comité de la Maestría en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Humanidades de la UNSa. Es miembro de la Comisión Directiva del Instituto del Folklore y Literatura Regional “Augusto Raúl Cortazar” dependiente de esa Facultad. Dicta cursos de perfeccionamiento y postgrado sobre temáticas concernientes a lexicología, lexicografía, semántica, pragmática y análisis del discurso. Participa de reuniones científicas en las cuales da cuenta de los avances relacionados con investigaciones sobre discurso periodístico en Salta.

# Acerca de RELEN

- Consignas y Normas de Redacción
- Ficha evaluación de Artículos
- Declaración de buenas prácticas de la Revista
- Declaración de originalidad

# Consignas y normas de redacción revista RELEN

La convocatoria para presentación de artículos es permanente



Las propuestas deben ser enviadas al sitio de la Revista:

[www.relen.net.ar](http://www.relen.net.ar)

Informes:

relenunsa@gmail.com

## Recomendaciones generales a tener en cuenta para el envío de propuestas

- Leer bien las Consignas y Normas de redacción
- Adjuntar, en otro archivo, una biodata (hasta 150 palabras aproximadamente)
- Adjuntar, en archivo PDF, la Declaración de originalidad
- Indicar únicamente las referencias bibliográficas utilizadas en la redacción del artículo
- Seguir las mismas consignas indicadas para los Artículos, en el caso de enviar Dossiers y/o Reseñas y/o Entrevistas

## Artículos

- Los artículos postulados deben ser originales e inéditos.
- No deben ser sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y evaluación.
- Preferentemente de un solo autor.
- La extensión debe ser entre 3000 y 9000 palabras (incluidos mapas, gráficos, fotografías, cuadros, bibliografía y notas), hoja A4, Arial 11, Interlineado 1,5 y alineación justificada.
- Márgenes: 3 cm (superior e izquierdo) y 2 cm (inferior y derecho).
- No se debe utilizar subrayado, ni mayúsculas ni negritas.
- El título del artículo no deberá ser demasiado largo, se sugiere alrededor de 15 palabras, en negrita, Arial 12, alineación centrada, primera letra en mayúscula, el resto en minúscula, sin punto final.
- Los Subtítulos en negrita, Arial 11, sin subrayar y sin punto final, al margen izquierdo, separados del texto precedente mediante interlineado doble.
- Incluir los datos del autor debajo del título del artículo a la derecha, con interlineado sencillo, nombres y apellidos completos (en negrita, Arial 11), su institución, ciudad y país (Arial 10), correo electrónico (Arial 10).
- Todo el texto debe estar con formato de párrafo justificado.
- Los autores deben completar la Declaración de Originalidad y remitirla firmada, en archivo PDF al correo de la revista: relenunsa@gmail.com

## Dossiers

- Los dossiers deben presentar artículos dedicados a un tema en particular, que permitan reflexionar sobre diferentes problemáticas relacionadas con las lenguas, sean maternas o extranjeras.
- Para ello, los docentes investigadores interesados que registren distintas pertenencias institucionales, podrán enviar propuestas con la coordinación de un editor especialista en el tema elegido, quien será el encargado de la gestión y organización de las contribuciones que darán forma al dossier.
- Estos trabajos, que también deberán cumplir con las normas de redacción ya establecidas, serán sometidos a evaluación de pares, igual que los artículos.
- El editor deberá enviar un resumen del tema elegido, que incorpore títulos y resúmenes de los artículos cuyos autores colaborarán con la propuesta e incluya sus datos biográficos en forma muy breve.

## Resumen

- El resumen, de alrededor de 250 palabras, Arial 10, interlineado sencillo, deberá ser presentado en la lengua del trabajo en la primera hoja del artículo, después del título y de los datos del autor, precedido de la palabra Resumen.
- Debe ser un texto independiente que pueda dar cuenta del contenido del artículo.
- Cuando la lengua del trabajo sea extranjera, el autor deberá acompañar título, resumen y palabras clave en español.
- Si el autor lo desea, además del resumen en español, puede acompañar el mismo en las lenguas contempladas en la revista.
- En caso de estar vinculado a una investigación, podrá seguir el siguiente orden: Introducción: problema y objetivos; Método: datos, procedimientos; Resultados (observaciones, hallazgos, posibles soluciones al problema planteado); Conclusión/ discusión: implicancias y probables aplicaciones de los hallazgos obtenidos.
- Deberá incluir hasta cinco palabras clave, separadas por comas.

## Imágenes

Los cuadros, mapas y gráficos deberán incluirse en el cuerpo del texto. Las fuentes de las que proceden se indicarán al pie de los mismos.

## Notas

Las notas son de carácter explicativo. A partir del comando: Referencias, Insertar nota al pie, las notas deben aparecer enumeradas correlativamente a pie de página en Arial 8, interlineado sencillo, sin sangría, alineación justificada. No serán utilizadas para citar fuentes bibliográficas. Solamente se dedicarán a aclaraciones o puntualizaciones y se cuidará reducirlas al mínimo.

## Normas de citación

Las citas y referencias bibliográficas seguirán el formato APA (American Psychological Association), incluido el formato de puntuación, cuyas normas pueden consultarse en el siguiente vínculo: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Referencias Bibliográficas

En este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida en el artículo mediante citas directas e indirectas siguiendo las normas APA.

### Para la elaboración de las referencias es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Deben organizarse de manera alfabética por la primera letra del apellido
- Cuando son varias referencias del mismo autor, se ordenan cronológicamente
- En caso de dos o más apellidos iguales, se procede a organizar de manera alfabética por las letras del nombre.
- Si el nombre de un autor se reitera, no debe reemplazarse por guiones o líneas sino que debe consignarse nuevamente
- Cuando hay varias obras de un mismo autor, deben enumerarse en orden cronológico, es decir por el año, de menor

- a mayor.
- Se inserta un espacio libre entre referencia y referencia.
  - Los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias NO van entrecomillados
  - Los nombres de los autores llevan sólo la inicial
  - Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes.
  - Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión “pp.”
  - Los Autores son los responsables del contenido de los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen.
  - Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

## Reseñas

Las **reseñas** deben dar la visión panorámica de una obra (libro, película u otra publicación, etc.) o de un evento destacando las características más sobresalientes para transmitir una opinión fundada y crítica que pueda orientar al público lector según la perspectiva del autor. Deben redactarse según las indicaciones de formato para los artículos. Las reseñas responden al esquema *introducción, desarrollo y cierre* y no presentan subtítulos.

Se sugiere el siguiente orden:

- Identificar la obra: título de la obra o evento, ficha técnica si se trata de un libro (autor/es, editorial, lugar y año de publicación, número de páginas, ISBN), así como también, el medio de acceso.
- Presentar la obra, especificar los destinatarios que fueron contemplados, describir la estructura o, en el caso de una actividad, la organización de la misma.
- Describir el contenido; análisis de forma crítica.
- Identificar al autor de la reseña.
- Acompañar la imagen de la portada de la obra, si es posible.

## Entrevistas

El reporte de la entrevista, con el audio correspondiente, debe ser presentado con un resumen en el que constarán los datos del entrevistador, entrevistado, lugar, fecha, etc. así como también los objetivos e ideas principales de la misma. Puede contener fragmentos textuales seleccionados previamente que despertarán en el lector su interés por escuchar la grabación.

**Comité Editorial  
RELEN**

# Publikationsrichtlinien der Zeitschrift RELEN

Einreichungen jederzeit möglich



Beiträge sind an die Webseite der Zeitschrift zu senden:

[www.relen.net.ar](http://www.relen.net.ar)

**Rückfragen:**

relenunsa@gmail.com

## Allgemeine Empfehlungen zur Beitragseinreichung

- Richtlinien und Hinweise zur Manuskriptverfassung aufmerksam lesen.
- Kurze Biografie (bis zu etwa 150 Wörtern) in einer eigenen Datei senden.
- Die Erklärung der Erstveröffentlichung als PDF-Datei senden.
- Nur Quellen angeben, die im Manuskript verwendet wurden.
- Falls es sich um Rezensionen oder Interviews handelt, beachten Sie bitte die angegebenen Hinweise für Manuskripte.

## Manuskripte

- Das eingereichte Manuskript soll originell und unveröffentlicht sein.
- Beiträge dürfen während des Begutachtungsverfahrens nicht andernorts zur Publikation eingereicht werden.
- Bevorzugt werden diejenigen Manuskripte, die von einem Autor verfasst wurden.
- Der Umfang beträgt zwischen 3000 und 9000 Wörtern (einschließlich Assoziogramme, Grafiken, Abbildungen, Übersichtstabellen, Literaturverzeichnis, und Fußnoten), Blatt A4, Arial 11, Zeilenabstand 1,5, Blocksatz.
- Seitenränder: 3 cm (oben und links) und 2 cm (unten und rechts).
- Unterstreichung, Großschreibung oder Fettdruck werden nicht verwendet.
- Der Titel des Manuskripts soll nicht zu lang sein, es empfiehlt sich, einen Titel von etwa 15 Wörtern, im Fettdruck, Arial 12 und zentriert zu formulieren. Der erste Buchstabe wird groß geschrieben, der Rest mit Kleinbuchstabe und ohne Endpunkt.
- Untertiteln sind im Fettdruck, Arial 11, ohne Unterstreichung und ohne Endpunkt, linksbündig, mit doppeltem Zeilenabstand vom vorhergehenden Text zu verfassen.
- Angaben des Autors werden unter dem Titel der Arbeit, rechts und mit einfachem Zeilenabstand angegeben. Bitte erwähnen Sie vollständige Vornamen und Nachnamen (im Fettdruck, Arial 11), Institution, Stadt und Land (Arial 10) und E-Mail-Adresse (Arial 10).
- Der ganze Text wird im Blocksatz ausgerichtet.
- Das Formular für die Erklärung der Erstveröffentlichung wird vom Autor ausgefüllt, unterschrieben und als PDF-Datei an die E-Mail der Zeitschrift relenunsa@gmail.com gesendet.

## Dossiers

- Dossiers bestehen aus Beiträgen, die sich auf ein bestimmtes Thema beziehen und ermöglichen, über die verschiedenen Themenbereiche bezüglich der Mutter- oder Fremdsprachen nachzudenken.
- Dazu sind Beiträge von Forschenden aus unterschiedlichen akademischen Institutionen herzlich willkommen. Die eingereichten zusammengehörenden Beiträge unterstehen einem/er Koordinator/in, der/die über hervorragende Fachkenntnisse zum ausgewählten Thema verfügen sollte und für die Leitung und das Organisieren der Beiträge des Dossiers verantwortlich ist.
- Wie im Falle von den einzelnen Beiträgen werden die Beiträge des Dossiers gemäß den festgelegten Schreibhinweisen

verfasst und dem Peer-Review unterzogen.

- Wir bitten den/die Koordinator/in einen Abstract des ausgewählten Themas zu senden, auf dem Titel, Abstract jedes Beitrags und eine kurze Biografie jedes Autors oder jeder Autorin stehen, der/die an dem Dossier teilnimmt.

## Abstract

- Der Umfang für den Abstract beträgt etwa 250 Wörter. Arial 10, einfachen Zeilenabstand und dieselbe Sprache des Beitrags verwenden. Er steht auf der ersten Seite nach dem Titel und den Angaben des Autors mit der Überschrift Abstract.
- Er wird als einen unabhängigen Text aufgefasst, in dem der Inhalt des Manuskripts wiedergespiegelt wird.
- Falls die Arbeit in einer Fremdsprache verfasst wird, werden Titel, Abstract und Stichwörter auch auf Spanisch übersetzt.
- Wenn sich der Autor es wünscht, kann er den Abstract auf alle oder einige der Fremdsprachen, die die Zeitschrift berücksichtigt, zusammen mit dem Abstract auf Spanisch auch senden.
- Wenn die Arbeit einer Forschung gehört, wird die folgende Reihenfolge beachtet: Einleitung: Fragestellung und Ziele; Methode: Daten, Verfahren; Ergebnisse (Analyse, Resultate, mögliche Lösungen der Fragestellung); Schlussfolgerung/ Diskussion: Folgen und mögliche Anwendungen der Resultate.
- Bis zu fünf durch Kommas getrennten Stichwörtern angeben.

## Bilder

Übersichtstabellen, Assoziogramme und Grafiken werden in den Text eingegliedert und deren Quellen werden unmittelbar darunter gestellt.

## Fußnoten

Fußnoten haben eine erläuternde Funktion. Anhand des Befehls: Hinweise, Fußnote einfügen werden Fußnoten am unteren Rand der Seite durchgehend nummeriert bzw. in Arial 8, einfachem Zeilenabstand, ohne Absatzeinzug und im Blocksatz angegeben. Fußnoten werden nicht verwendet, um Quellen anzugeben. Sie eignen sich nur zu Erklärungen oder genauen Darlegungen und werden gemäßigt verwendet.

## Zitierregeln

Zitaten, Literaturverzeichnis und Zeichensetzung erfolgen gemäß den Zitierrichtlinien nach APA (American Psychological Association). Normen sind unter folgendem Link abrufbar: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Literaturverzeichnis

Hier werden nur diejenigen Quellen eingefügt, die im Manuskript durch direkte oder indirekte Zitaten nach dem APA-Richtlinien genannt wurden.

## Das Literaturverzeichnis erfolgt gemäß den folgenden Hinweisen:

- Es wird alphabetisch ausgehend vom ersten Buchstaben des Nachnamen aufgelistet.
- Bei Quellen mit mehreren gleichen Autoren wird es chronologisch einsortiert.
- Zwei oder mehreren gleichen Nachnamen werden alphabetisch ausgehend von dem ersten Buchstaben des Vornamens eingeordnet.
- Wenn der Name des Autors wiederholt wird, wird er noch einmal erwähnt und nicht durch Trennungsstriche ersetzt.
- Wenn mehrere Werke desselben Autors vorhanden sind, werden sie nach steigenden Jahreszahlen chronologisch sortiert.
- Zwischen den Quellen ist ein Zeilenabstand zu rechnen.
- Titeln von Manuskripten, Buchkapiteln und Vorträgen werden NICHT in Anführungszeichen gesetzt.
- Vornamen werden nur mit dem Anfangsbuchstabe angegeben.
- Will man das originelle Ausgabejahr eines Werkes von dem vom Autor ausgewählten Ausgabejahr unterscheiden, erfolgt dann die Letzte zwischen Klammern und die originelle Ausgabe zwischen eckigen Klammern.
- Seitennummern eines Zeitschriftenbeitrags werden am Ende der Quelle angegeben, aber Seitennummern des Kapitels werden hingegen zwischen Klammern nach dem Buchtitel mit der Abkürzung "pp." eingetragen.
- Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt der Arbeiten und die richtige Verwendung der im Manuskript zitierten Quellen.
- Bei der Verwendung von Urheberrechtmaterialien sind Sie dafür verantwortlich, über die jeweiligen Berechtigungen zum Gebrauch, zur Vervielfältigung und Veröffentlichung von Übersichtstabellen, Grafiken, Assoziogrammen, Bildern, usw. zu verfügen.

## Rezensionen

Rezensionen müssen den Überblick eines Werkes (Buch, Film, u.a.m) oder einer Veranstaltung darlegen, auf denen die hervorragendsten Merkmalen betont werden, um eine begründete und kritische Meinung zu äußern, damit Leser und Leserinnen einen Eindruck über das Werk nach dem Standpunkt des Autors haben können. Sie werden gemäß den Hinweisen für Manuskripte verfasst, folgen dem Schema Einleitung-Hauptteil-Schluss und beinhalten keine Untertiteln.

Es empfiehlt sich, die nachstehende Reihenfolge zu beachten:

- Angaben des Werkes: Titel des Werkes oder der Veranstaltung, technisches Merkblatt falls es sich um ein Buch handelt (Autor/en, Verlag, Ort und Ausgabejahr, Seitenanzahl, ISBN), sowie Zugangsart.
- Werk darstellen und Adressaten nennen, Struktur oder Gestaltung -im Falle einer Veranstaltung- beschreiben.
- Den Inhalt beschreiben; die Analyse soll kritisch sein.
- Den Autor der Rezension erwähnen.
- Falls es möglich ist, das Bild des Werkes dem Manuskript beifügen.

## Interviews

Der Bericht des Interviews und das Audiomaterial werden mit einer Zusammenfassung eingereicht, auf der die Angaben des/der Interviewers/in, des/der Interviewpartners/in, des Orts, des Datums, usw. sowie Ziele und Schwerpunkte des Interviews stehen. Er kann noch wörtliche Auszüge beinhalten, die vorher ausgewählt wurden, um die Interesse der Leser und Leserinnen für das Zuhören des Interviews zu wecken.

**Redaktionsausschuss  
RELEN**

# Consignes et normes de rédaction revue RELEN

L'appel à présentation de travaux est permanent



Les propositions doivent être envoyées sur le site web de la revue:

[www.relen.net.ar](http://www.relen.net.ar)

Renseignements:

[relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

## Recommandations générales à prendre en compte pour la soumission de propositions

- Lire bien les lignes directrices et les normes éditoriales.
- Joindre, dans un autre fichier, une donnée biographique (jusqu'à 150 mots environ)
- Joindre, en fichier PDF, la Déclaration d'originalité
- Indiquer seulement les références bibliographiques utilisées dans la rédaction de l'article.
- Suivre les mêmes instructions que celles indiquées pour les articles, dans le cas de soumission de Recensements et/ou d'Entretiens.

## Articles

- Les articles postulés doivent être originaux et inédits.
- Ils ne doivent pas être soumis simultanément à aucun autre processus d'évaluation. Préférentiellement d'un seul auteur.
- L'extension doit être de 3000 à 9000 mots (les cartes, les graphiques, les photographies, les tableaux, la bibliographie et les notes compris), feuille A4, Arial 11, Interligne 1,5, alignement justifié.
- Marges : 3 cm (supérieure et gauche) et 2 cm (inférieure et droite).
- Il ne faut pas utiliser des mots soulignés, ni en majuscules, ni en caractères gras.
- Le titre de l'article ne doit pas être trop long, on suggère à peu près 15 mots, en gras, Arial 12, alignement centré, première lettre en majuscule, le reste en minuscule sans point final.
- Les sous-titres en gras, Arial 11, sans souligner et sans point final, sur la marge de gauche, séparés du texte précédent par un double interligne.
- Inclure les données de l'auteur sous le titre de l'article à droite, avec un simple interligne, les noms et prénoms complets (en gras Arial 11), l'institution, ville et pays (Arial 10), email (Arial 10).
- Tout le texte doit être dans un format de paragraphe justifié.
- Les auteurs doivent compléter la Déclaration d'Originalité et l'envoyer signée, en format PDF à l'adresse électronique de la revue: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

## Dossiers

- Vous êtes tenus de présenter les dossiers avec des articles consacrés à un sujet en particulier, qui permettront de réfléchir sur différentes problématiques liées aux langues, soient maternelles ou étrangères.
- Pour ce faire, veuillez les enseignants-chercheurs intéressés, qui enregistrent différentes affiliations institutionnelles, envoyer des propositions avec la coordination d'un éditeur spécialiste du thème choisi qui sera le responsable de la gestion et l'organisation des contributions qui formeront le dossier.
- Ces travaux, qui devront accomplir avec les normes de rédaction déjà établies, feront l'objet d'une évaluation des pairs, de même que les articles.
- L'éditeur est tenu d'envoyer un résumé du sujet élu, contenant des titres et des résumés des articles dont les auteurs collaboreront à la proposition en insérant leurs données biographiques très brièvement.

## Résumé

- Le résumé, d'environ 250 mots, Arial 10, interligne simple, doit être présenté dans la langue du travail dans la première page de l'article, après le titre et les données de l'auteur, précédé du mot Résumé.
- Il doit être un texte indépendant qui puisse rendre compte du contenu de l'article.
- Lorsque la langue du travail est étrangère, l'auteur devra accompagner le titre, le résumé et les mots clés en espagnol.
- Si l'auteur le souhaite, en plus du résumé en espagnol, il peut l'accompagner dans les langues envisagées dans la revue.
- Si le travail est lié à une recherche, on pourra suivre l'ordre suivant : Introduction : problème et objectifs ; Méthode : données, procédures ; Résultats (observations, résultats, solutions possibles au problème) ; Conclusion / discussion : implications et applications probables des résultats obtenus.
- On doit inclure jusqu'à cinq Mots-clés séparés par des virgules.

## Images

Les tableaux, les cartes et les graphiques doivent être inclus dans le corps du texte. Les sources dont ils proviennent seront indiquées au bas des tableaux, des cartes et des graphiques.

## Notes

Elles sont explicatives. À partir de Références, Insérer une note au pied de page, les notes doivent être énumérées corrélativement au pied de la page, Arial 8, interligne simple, sans retrait, alignement justifié. Elles ne seront pas utilisées pour citer des sources bibliographiques. Elles ne seront utilisées que pour des éclaircissements ou des clarifications et on essaiera de les réduire au minimum.

## Normes de citations

Les citations et références bibliographiques suivront le format APA (American Psychological Association), y compris le format de notation, dont les règles peuvent être consultées dans le lien suivant : <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Références bibliographiques

Dans cette section, seule la bibliographie contenue dans l'article sera incluse dans les citations directes et indirectes en suivant les normes A.P.A

### **Pour l'élaboration des références, il est nécessaire de prendre en compte les éléments suivants :**

- Elles doivent être classées alphabétiquement par la première lettre du nom
- Quand il y a plusieurs références du même auteur, elles sont classées chronologiquement
- Dans le cas de deux noms identiques ou plus, on procède à l'organisation alphabétique des lettres du prénom.
- Si le nom d'un auteur est répété, il ne doit pas être remplacé par des tirets ou des lignes, mais il doit être consigné à nouveau.
- Lorsqu'il y a plusieurs ouvrages du même auteur, ils doivent être classés par ordre chronologique, c'est-à-dire par an,

du plus ancien au plus actuel.

- Un espace libre est inséré entre les références.
- Les titres d'articles, de chapitres de livres et des communications ne sont pas mis entre guillemets
- Les prénoms des auteurs portent uniquement l'initiale
- Quand on veut différencier l'année d'édition originale d'un ouvrage et celle de l'édition que l'auteur a utilisée, on le fait entre parenthèses en général, avec indication de l'original entre crochets.
- Le nombre de pages d'articles de revues est indiqué à la fin de la référence, tandis que ceux des chapitres sont placés entre parenthèses après le nom du livre, précédé de l'expression "pp".
- Les auteurs sont responsables du contenu des articles et de l'utilisation correcte des références bibliographiques citées.
- S'ils utilisent du matériel qui n'est pas de leur propriété, il est de leur responsabilité de disposer des autorisations pour l'utilisation, la reproduction et la publication de tableaux, de graphiques, de cartes, de photographies, etc.

## Recensements

Les recensements doivent donner la vision panoramique d'une œuvre (un livre, un film ou une autre publication, etc.) ou de un événement en détachant les caractéristiques les plus remarquables pour transmettre une opinion fondée et critique pouvant orienter le public lecteur selon la perspective de l'auteur. Ils doivent être rédigés selon les indications de format pour les articles. Les descriptions répondent au schéma : introduction, développement et fermeture. Ils ne présentent pas de sous-titres.

L'ordre suivant est suggéré :

- Identifier l'œuvre : le titre de l'œuvre ou de l'événement, la fiche technique s'il s'agit d'un livre (auteur/s, éditorial, lieu et année de publication, numéro de pages, ISBN), ainsi qu'aussi, le milieu d'accès.
- Présenter l'œuvre, spécifier les destinataires envisagés, décrire la structure ou, dans le cas d'une activité, l'organisation de celle-ci.
- Décrire le contenu ; analyse critique.
- Identifier l'auteur de la description.
- Le texte peut être accompagné de l'image de la couverture de l'ouvrage.

## Entretiens

Le compte rendu de l'entretien, avec l'audio correspondant, doit être présenté par un résumé avec les données de l'interviewer, de l'interviewé, le lieu, une date, etc. ainsi que les objectifs et les idées principales. Il peut contenir les fragments textuels sélectionnés préalablement qui éveilleront chez le lecteur son intérêt d'écouter l'enregistrement.

**Comité Editorial  
RELEN**

# Submission guidelines

## Call for submissions is permanently open



Proposals must be sent to the Journal's website:

[www.relen.net.ar](http://www.relen.net.ar)

For more information, write to:

relenunsa@gmail.com

### Author guidelines

- Please read the Submission Guidelines carefully.
- Provide your biodata in a separate file (up to 150 words).
- Attach the Statement of Originality file in PDF format.
- Provide a reference list including only those works cited in the article.
- Follow the same author guidelines for Reviews and Interviews submission.

### Original Articles

- Articles are original and not previously published.
- The articles are not under any other submission or evaluation process.
- Articles are preferably single-authored.
- Manuscripts are between 3,000 and 9,000 words in length (including maps, graphs, photographs, bibliography and notes). Suggested page size is A4, font is set to Arial 11, text is justified and spaced at 1.5 between lines.
- Margins: 3 cm (top and left) and 2 cm (bottom and right).
- Do not use capitalization, boldface or underlining for emphasis.
- Article title is preferably no more than 15 words in length, boldfaced, set in Arial 12, centered. Only the first word is capitalized, and it does not end with a full stop.
- Section headings are written in boldface, Arial 11, without underlining or full stop. Text margin is set to the left, separated from the previous section by double space between lines.
- Author information is included below the article title. It is written to the right, using single spacing between lines. The names of the authors are written in the following order: first name, middle name initial, and surname (in boldface, Arial 11). Names are followed by the author's institution, city and country (Arial 10) and email address (Arial 10).
- Main text is justified.
- Authors should fill in and sign the Statement of Originality and submit it in PDF format to: relenunsa@gmail.com

### Dossiers

- Dossiers should present articles dedicated to a particular topic, which allow for the reflection on different issues related to languages, whether mother or foreign ones.
- For this reason, interested researcher-teachers with different institutional affiliations will be able to submit proposals under the coordination of an editor specialized in the chosen topic. These editors will, in turn, be in charge of managing and organizing the contributions that will form the dossier.
- The works, which must also comply with the established writing regulations, will be submitted to peer evaluation, just like the articles.
- The editor must send a summary of the chosen topic, which includes titles and abstracts of the articles whose authors will collaborate with the proposal, and include their biographical data very briefly.

## Abstract

- The abstract should be about 250 words. Use Arial, font size 10, and single space between lines. Write the abstract in your working language, in the first page of the article, after the main title and the author information, headed by the word Abstract.
- It should be an independent text which can briefly describe the content of the article.
- When the author's working language is not Spanish, the title, the abstract and the key words should be translated into Spanish.
- The abstract may also be written in all the other languages accepted by the journal.
- If the article is a report of a research project, write it with the following structure: Introduction: problem and objectives; Method: data, procedures; Results (observations, findings, possible solutions for the presented problem); Conclusion/ discussion: implications and potential applications of results.
- Use up to five key words, separated by commas.

## Images

Tables, maps and graphs are included in the body of the main text. Please indicate the sources at the end of each legend.

## Notes

Notes are used as explanatory devices. In Word, footnotes should be created by clicking References > Insert Footnote. Footnote format is Arial, font size 8, single space between lines, no indentation, justified text. Footnotes are not used to cite bibliographical references. They should only be used when strictly necessary to include explanations. Please be careful to use them to the minimum.

## Citation guidelines

Citations, references and punctuation follow the APA (American Psychological Association) format. For more information, visit: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Bibliographical References

Provide a reference list of the articles referred to in the paper (do not list any sources that you have not mentioned in your paper) following APA guidelines.

### When writing the References section, you should:

- Organize references in alphabetical order, considering the first letter of authors' surname.
- Write references to a single author in chronological order.
- When two or more authors have the same surname, write them in alphabetical order considering the first letter of their names.
- Do not write dashes in place of surnames if a single author is cited several times, for different works.
- List works by a single author in chronological order, from the oldest to the newest.
- Insert an extra space between references.
- Do not use quotation marks for titles in articles, book chapters, or presentation reports.

- Use only the first letter of authors' names after the surname.
- Write the original year of publishing of a work between brackets and the publishing year used by the author cited between square brackets.
- Write the page numbers of journal articles at the end of the reference line. The page numbers of book chapters should be written immediately after the title, preceded by the expression "p."
- Remember that the authors are responsible for the content of their articles and the correct use of references.
- Get permission to use, reproduce and publish tables, graphs, maps, photographs, etc. for which you do not own the copyright.

## Reviews

Reviews should provide an overview of a work (book, film or other publication, etc.) or an event. It should highlight the most outstanding characteristics and convey a well-founded and critical opinion that can guide readers to understand the author's perspective. Writing reviews follows the same guidelines for writing articles. Reviews should have the following structure: introduction, main body and conclusion, and they do not include section headings.

The following order is suggested:

- Identify the work: include title; bibliography card, if it is a book (author/s, publishing house, place and date of publishing, number of pages, ISBN); and how it was accessed.
- Introduce the work: specify addressed readers, describe structure or, in the case of an activity, the steps in which it was organized.
- Describe the content: write a critical analysis.
- Identify the review's author.
- Include the cover illustration, whenever possible.

## Interviews

Include a report of the interview, with the corresponding audio, and a summary containing information about the interviewer, the interviewee, place, date, etc., as well as the main objectives and ideas. You can also include previously selected fragments to awaken the reader's interest in listening to the whole interview.

**Editorial Board**  
**RELEN**

# Consegne e norme di redazione rivista RELEN

## La convocazione per la presentazione degli articoli è permanente



Le proposte devono essere inviate al sito della Rivista:

[www.relen.net.ar](http://www.relen.net.ar)

**Informazioni:**

relenunsa@gmail.com

### Raccomandazioni generali da considerare per l'invio delle proposte

- Leggere bene le Consegne e le Norme di redazione
- Allegare, in un altro file, una biodata (fino a 150 parole circa)
- Allegare, in un file in formato PDF, la Dichiarazione di originalità
- Indicare unicamente i riferimenti bibliografici utilizzati nella stesura dell'articolo
- Rispettare le stesse consegne indicate per gli Articoli nel caso si inviassero Ressegne e/o Interviste

### Articoli

- Gli articoli proposti devono essere originali ed inediti. Non devono essere sottoposti simultaneamente a nessun altro processo di proposta e valutazione.
- Preferibilmente di un solo autore.
- L'estensione deve essere compresa tra le 3000 e le 9000 parole (compresi carte geografiche, grafici, fotografie, quadri, bibliografia e note), foglio A4, Arial 11, Interlineato 1,5, allineazione giustificata.
- Margini: 3 cm (superiore e sinistro) e 2 cm (inferiore e destro).
- Non si deve utilizzare né sottolineato né maiuscole né grassetto.
- Il titolo dell'articolo non dovrà essere troppo lungo, si suggerisce di 15 parole circa, in grassetto, Arial 12, allineazione centrata, prima lettera maiuscola, il resto minuscola senza punto finale.
- Sottotitoli in grassetto, Arial 11, senza sottolineare e senza punto finale, sul margine sinistro, separati dal testo precedente mediante interlineato doppio.
- Inserire i dati dell'autore sotto il titolo dell'articolo a destra, con interlineato semplice, nomi e cognomi completi (in grassetto, Arial 11), l'istituzione alla quale appartiene, città e paese (Arial 10), posta elettronica (Arial 10).
- Tutto il testo deve avere un formato di paragrafo giustificato.
- Gli autori devono completare la Dichiarazione di originalità e rinviarla firmata, in un file in formato PDF all'indirizzo di posta elettronica della rivista: relenunsa@gmail.com

### Dossier

- I dossier devono presentare articoli dedicati a un tema in particolare, che permetta di riflettere sulle diverse problematiche collegate alle lingue, siano esse materne o straniere.
- Perciò i docenti ricercatori interessati nel far registrare diversi domini istituzionali, potranno inviare proposte con la coordinazione di un editore specializzato nell'argomento scelto, il quale sarà l'incaricato della gestione e dell'organizzazione degli apporti che daranno forma al dossier.
- Questi lavori, che dovranno rispettare anche le norme di redazione già stabilite, saranno sottoposti alla valutazione di pari; ciò vale anche per gli articoli.
- L'editore dovrà inviare un riassunto del tema scelto, che comprenda titoli e sommari degli articoli, i cui autori collaboreranno con la proposta, e includa i loro dati biografici in forma molto ridotta.

## Riassunto

- Il Riassunto, di circa 250 parole, Arial 10, interlineato semplice, dovrà essere presentato nella lingua del lavoro nella prima pagina dell'articolo, dopo il titolo e i dati dell'autore, preceduto dalla parola "Riassunto".
- Deve essere un testo indipendente, che possa render conto del contenuto dell'articolo.
- Quando la lingua del lavoro sia straniera, l'autore dovrà accompagnare titolo, riassunto e parole chiave in spagnolo.
- Se l'autore lo desidera, oltre al sommario in spagnolo, potrà inviare quest'ultimo anche nelle lingue contemplate nella rivista.
- Nel caso di essere vincolato ad una ricerca, potrà seguire il seguente ordine: Introduzione: problema e obiettivi; Metodo: dati, procedimenti; Risultati (osservazioni, scoperte, possibili soluzioni al problema proposto); Conclusione/discussione: implicanze e probabili applicazioni delle scoperte ottenute.
- Si dovranno inserire fino a cinque parole chiave separate da virgole.

## Immagini

Quadri, carte geografiche e grafici dovranno essere inseriti nel corpo del testo. Le fonti di provenienza dovranno essere indicate a piè di esse.

## Note

Le note sono di carattere esplicativo. A partire dal comando: Riferimenti, Inserire nota a piè, le note dovranno apparire numerate correlativamente a piè di pagina in Arial 8, interlineato semplice, senza capoverso, allineazione giustificata. Non verranno usate per citare fonti bibliografiche. Verranno adibite solamente a chiarimenti o puntualizzazioni e si cercheranno di ridurre al minimo.

## Norme di citazione

Le citazioni e i riferimenti bibliografici seguiranno il formato APA (American Psychological Association), compreso il formato di punteggiatura, le cui norme si possono consultare nel seguente sito: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Riferimenti Bibliografici

In questa sezione verrà inserita soltanto la bibliografia contenuta nell'articolo per mezzo di citazioni dirette ed indirette seguendo le norme A.P.A.

### Per l'elaborazione dei riferimenti è necessario tener conto di quanto segue:

- Devono essere organizzati in ordine alfabetico dalla prima lettera del cognome
- Quando ci sono più riferimenti dello stesso autore, devono essere ordinati cronologicamente
- Nel caso di due o più cognomi uguali, si procede ad organizzare in modo alfabetico dalle lettere del nome.
- Se il nome di un autore si ripete, non si deve sostituire con trattini o linee, ma si deve scrivere di nuovo.
- Quando ci sono varie opere di uno stesso autore, devono enumerarsi in ordine cronologico, ovvero dall'anno, da minore a maggiore.
- Si deve inserire uno spazio libero fra un riferimento e l'altro.
- I titoli degli articoli, capitoli di libri e relazioni NON vanno fra virgolette.
- I nomi degli autori portano solo l'iniziale.

- Quando si vorrà distinguere l'anno di edizione originale di un'opera e quello dell'edizione che l'autore ha utilizzato, si deve indicare fra parentesi in generale, con indicazione dell'originale fra parentesi graffe.
- I numeri delle pagine degli articoli nelle riviste vanno alla fine del riferimento, mentre quelli dei capitoli si mettono fra parentesi di seguito del nome del libro, preceduti dall'espressione "pp."
- Gli Autori sono i responsabili del contenuto dei lavori ed il corretto uso dei riferimenti bibliografici che verranno citati.
- Se si utilizza materiale che non sia di proprietà degli autori, è di loro responsabilità essere in possesso delle autorizzazioni per l'uso, riproduzione e pubblicazione di quadri, grafici, carte geografiche, fotografie, ecc.

## Rassegne

Le rassegne devono offrire la visione panoramica di un'opera (libro, film, altra pubblicazione, ecc.) o di un evento evidenziandone le caratteristiche più distintive per trasmettere un'opinione fondata e critica, in modo tale da poter orientare il pubblico lettore verso la prospettiva dell'autore. Si devono scrivere secondo le indicazioni di formato per gli articoli. Le rassegne rispondono allo schema: introduzione, sviluppo e chiusura; e non presentano sottotitoli. .

Viene suggerito il seguente ordine:

- Identificare l'opera: titolo dell'opera o evento, scheda tecnica se si tratta di un libro (autore/i, editoriale, luogo e anno di pubblicazione, numero di pagine, ISBN), così come, il mezzo di accesso.
- Presentare l'opera, specificarne i destinatari che sono stati contemplati, descriverne la struttura o, nel caso di un'attività, l'organizzazione di essa.
- Descriverne il contenuto; analisi in modo critico.
- Identificare l'autore della rassegna.
- Il testo può essere accompagnato dall'immagine della copertina dell'opera.

## Interviste

Il rapporto dell'intervista, con il corrispondente audio, deve essere presentato con un riassunto (sommario) nel quale si presenteranno i dati dell'intervistatore, dell'intervistato, luogo, data, ecc. così come gli obiettivi e le idee principali di essa. Può contenere frammenti testuali selezionati per destare nel lettore l'interesse per l'ascolto della registrazione.

Comitato Editoriale  
**RELEN**

# Normas de redação da revista RELEN

## A convocatória para apresentação de trabalhos é permanente



As propostas devem ser enviadas ao site da Revista:

[www.relen.net.ar](http://www.relen.net.ar)

**Informação:**

relenunsa@gmail.com

### Recomendações gerais a ter em conta para o envio de propostas

- Ler bem as normas de redação
- Anexar, num outro arquivo, uma biodata (até 150 palavras aproximadamente)
- Anexar, em arquivo PDF, a Declaração de originalidade
- Indicar unicamente as referências bibliográficas utilizadas na redação do artigo
- Seguir as mesmas pautas indicadas para os artigos, no caso de enviar Resenhas e/ou Entrevistas

### Artigos

- Os artigos postulados devem ser originais e inéditos.
- Não devem ser submetidos em forma simultânea a nenhum outro processo de postulação e avaliação.
- Preferentemente de um só autor.
- A extensão deve ser entre 3000 y 9000 palavras (incluídos mapas, gráficos, fotografias, quadros, bibliografia e notas), folha A4, fonte Arial 11, espaço 1,5 e alinhado à esquerda e à direita.
- Margens: 3 cm (superior e esquerdo) e 2 cm (inferior e direito).
- Não se deve utilizar sublinhado, maiúsculas e negritas.
- O título do artigo não deverá ser muito longo, sugere-se ao redor de 15 palavras, em negrita, Arial 12, alinhado no centro, primeira letra em maiúscula, o resto em minúscula, sem ponto final.
- Os Subtítulos em negrita, Arial 11, sem sublinhar e sem ponto final, na margem esquerda, separados do texto precedente através de alinhado duplo.
- Incluir os dados do autor abaixo do título do artigo à direita, com espaço simples, nomes e sobrenomes completos (em negrita, Arial 11), instituição, cidade e país do autor (Arial 10), e-mail (Arial 10).
- Todo o texto deve estar com formato de parágrafo alinhado horizontalmente à direita e à esquerda.
- Os autores devem completar a Declaração de Originalidade e remite-la assinada, em arquivo PDF ao correio da revista: relenunsa@gmail.com

### Dossiês

- Os dossiês devem apresentar artigos dedicados a um determinado tema, que nos permitam refletir sobre diferentes problemas relacionados com os idiomas, sejam eles nativos ou estrangeiros.
- Para este efeito, os professores-pesquisadores interessados que registram diferentes afiliações institucionais podem enviar propostas com a coordenação de um editor especializado no tema escolhido, que será responsável pela gestão e organização das contribuições que darão forma ao dossiê.
- Esses trabalhos, que também devem estar em conformidade com as normas de redação já estabelecidas, serão submetidos à avaliação por pares, assim como os artigos.
- O editor deve enviar um resumo do tema escolhido, incorporando títulos e resumos dos artigos cujos autores irão colaborar com a proposta e incluir seus dados biográficos de forma muito breve.

## Resumos

- O resumo, de aproximadamente 250 palavras em Arial 10, espaço simples, deverá ser apresentado na língua do trabalho na primeira folha do artigo, depois do título e dos dados do autor, precedido da palavra Resumo.
- Deve ser um texto independente que possa dar conta do conteúdo do artigo.
- Quando a língua do trabalho seja estrangeira, o autor deverá acompanhar título, resumo e palavras chave em espanhol.
- Se o autor o deseja, além do resumo em espanhol, pode acompanhá-lo nas línguas contempladas na revista.
- No caso de estar vinculado a uma pesquisa, poderá seguir a seguinte ordem: Introdução, problema e objetivos; Método: dados, procedimentos; Resultados (observações, descobertas, possíveis soluções ao problema apresentado); Conclusão/ discussão: implicações e prováveis aplicações dos resultados obtidos.
- Deverá incluir até cinco palavras-chave, separadas por vírgulas.

## Imagens

Os quadros, mapas e gráficos deverão incluir-se no corpo do texto. As fontes das que procedem se indicarão em notas de rodapé.

## Notas

A partir do comando: Referências, Inserir nota de rodapé, as notas devem aparecer enumeradas correlativamente no rodapé da página em Arial 8, espaçamento simples, sem sangria, espaçamento justificado. Não serão utilizadas para citar fontes bibliográficas. Somente se dedicarão a esclarecimentos e pontualizações e se cuidará reduzi-las ao mínimo.

## Normas de citações

As citações e referências bibliográficas seguirão o formato APA (American Psychological Association), incluído o formato de pontuação, cujas normas podem ser consultadas também em: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Referências bibliográficas

Nesta parte se incluirá unicamente a bibliografia contida no artigo através de citações diretas e indiretas seguindo as normas A.P.A.

### Para a elaboração das referências é necessário ter em conta o seguinte:

- Devem organizar-se de maneira alfabética pela primeira letra do sobrenome
- Quando são várias referências do mesmo autor, se ordenam cronologicamente
- No caso de dois ou mais sobrenomes iguais, procede-se a organizar de maneira alfabética pelas letras do nome.
- Se o nome de um autor se reitera, não deve ser substituído por hifens ou linhas. Em vez disso deve novas alusões ao autor.
- Quando tem-se várias obras de um mesmo autor, devem enumerar-se em ordem cronológica, ou seja, pelo ano, de

menor a maior.

- Insere-se um espaço livre entre referência e referênciã.
- Os títulos de artigos, capítulos de livros e exposições não vão entre aspas.
- Os nomes dos autores apresentam-se somente com a inicial
- Quando se deseje diferenciar o ano de edição original de uma obra e o da edição que o autor utilizou, geralmente faz-se entre parênteses com indicação do original entre colchetes.
- Os números de páginas de artigos em revistas vão sobre o final da referência, enquanto que os dos capítulos se situam entre parênteses depois do nome do livro, precedidos pela expressão “pp.”
- Os Autores são os responsáveis do conteúdo dos trabalhos e do correto uso das referências bibliográficas aí citadas.
- No caso de utilizar-se material que não seja de propriedade dos autores, é sua responsabilidade contar com as autorizações para o uso, reprodução e publicação de quadros, gráficos, mapas, fotografias, etc.

## Resenhas

As resenhas devem dar a visão panorâmica de uma obra (livro, filme ou outra publicação, etc.) ou de um evento destacando as características mais destacáveis para transmitir uma opinião fundada e crítica que possa orientar ao público leitor segundo a perspectiva do autor. Devem redatar-se segundo as indicações de formato para os artigos. As resenhas seguem um esquema de introdução, desenvolvimento e finalização e não apresentam subtítulos.

Sugere-se a seguinte ordem:

- Identificar a obra: título da obra ou evento, ficha técnica no caso de tratar-se de um livro (autor/es, editora, lugar e ano de publicação, número de páginas, ISBN), assim como o meio de acesso.
- Apresentar a obra, especificar os destinatários que foram contemplados, descrever a estrutura ou, no caso de ser uma atividade, a organização da mesma. Descrever o conteúdo; análise de forma crítica.
- Identificar o autor da resenha.
- O texto pode estar acompanhado por uma imagem relacionada à obra, por exemplo, a capa.

## Entrevistas

Informação sobre a entrevista, com o áudio correspondente, deve ser apresentado com um resumo onde constarão os dados do entrevistador, entrevistado, lugar, data, etc. além dos objetivos e ideias principais. Pode conter fragmentos textuais selecionados previamente que buscarão despertar o interesse do leitor pela da gravação.

Comitê Editorial  
**RELEN**



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**FICHA PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS**

<b>Título artículo</b>	
<b>Evaluador</b>	
<b>Institución</b>	

**ASPECTOS A EVALUAR**

(Indique brevemente su opinión con respecto a cada uno de los ítems siguientes)

<b>Interés y actualidad del tema</b>	
<b>Adecuación de la fundamentación conceptual y pertinencia del marco teórico</b>	
<b>Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología</b>	
<b>Originalidad del enfoque</b>	
<b>Pertinencia e interés de la bibliografía utilizada</b>	
<b>¿La bibliografía citada en el cuerpo del texto se encuentra en las referencias bibliográficas?</b>	

**RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR** (Marque y fundamente lo que recomienda)

<b>1º) Publicar</b>		
<b>2º) Publicar con modificaciones</b>		(¿Qué modificaciones propone?)
<b>3º) NO publicar</b>		(Fundamente su opinión)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**FORMULAR FÜR BEWERTUNG DER BEITRÄGE**

<b>Überschrift</b>	
<b>Beurteiler</b>	
<b>Einrichtung</b>	

**ZU BEWERTENDE ASPEKTE**

(Geben Sie kurz ihre Meinung zu den nachstehenden Punkten)

<b>Interesse und Aktualität des Themas</b>	
<b>Angemessenheit der begrifflichen Begründung und Relevanz der angegebenen Theorie</b>	
<b>Wenn es sich um eine Untersuchung handelt: klare Darstellung und Relevanz der Methodik</b>	
<b>Originalität des Ansatzes</b>	
<b>Relevanz und Interesse der benutzten Bibliographie</b>	
<b>Bibliographie: Ist die im Textkörper angegebene Bibliographie in den Literaturhinweise zu finden?</b>	

**EMPFEHLUNG DES BEURTEILERS** (Kreuzen Sie an und begründen Sie ihre Empfehlung)

<b>1<sup>o</sup>) Veröffentlichung</b>		
<b>2<sup>o</sup>) Veröffentlichung mit Veränderungen</b>		(Welche Veränderungen werden vorgeschlagen?)
<b>3<sup>o</sup>) KEINE Veröffentlichung</b>		(Begründen Sie ihre Entscheidung)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

### FICHE D'ÉVALUATION D'ARTICLES

<b>Titre de l'article</b>	
<b>Évaluateur</b>	
<b>Institution</b>	

#### ASPECTS À EVALUER

(Indiquez brièvement votre opinion sur chacun des points suivants)

<b>Intérêt et actualité du sujet</b>	
<b>Adéquation de la base conceptuelle et pertinence du cadre théorique</b>	
<b>S'il s'agit d'une recherche : présentation claire et pertinente de la méthodologie</b>	
<b>Originalité de l'approche</b>	
<b>Pertinence et intérêt de la bibliographie utilisée</b>	
<b>La bibliographie citée dans le corps du texte se trouve-t-elle dans les références bibliographiques?</b>	

#### RECOMMANDATION DE L'ÉVALUATEUR (Cochez et justifiez ce que vous recommandez)

<b>1º) Publier</b>	<input type="checkbox"/>	
<b>2º) Publier avec des modifications</b>	<input type="checkbox"/>	(Quelles modifications proposez-vous?)
<b>3º) Ne pas publier</b>	<input type="checkbox"/>	(Justifiez votre opinion)



**INIL (LANGUAGES RESEARCH INSTITUTE)**  
**RELEN JOURNAL (LANGUAGE STUDIES JOURNAL)**

**ARTICLE EVALUATION FORM**

<b>Title</b>	
<b>Reviewer</b>	
<b>Affiliation</b>	

**ASPECTS TO CONSIDER**

(Briefly state your opinion in relation to each of the following items)

<b>Novelty (Does the article make an interesting, important contribution?)</b>	
<b>Adequacy of literature review and relevance of theoretical framework</b>	
<b>Clear and relevant methodology (if it is an original research)</b>	
<b>Originality of approach</b>	
<b>Relevance and interest of cited bibliography</b>	
<b>Are all the bibliographic references cited in the article included in the References section?</b>	

**REVIEWER'S RECOMMENDATION** (Please tick choices as appropriate and support your answers)

<b>1º) Accept submission</b>	<input type="checkbox"/>	
<b>2º) Revisions required</b>	<input type="checkbox"/>	(Which changes do you suggest?)
<b>3º) Decline submission</b>	<input type="checkbox"/>	(Support your recommendation)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
RIVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

### **SCHEDA DI VALUTAZIONE DEGLI ARTICOLI**

<b>Titolo articolo</b>	
<b>Esaminatore</b>	
<b>Istituzione</b>	

### **ASPETTI DA VALUTARE**

(Indichi brevemente la sua opinione riguardo ognuna delle seguenti voci considerate)

<b>Interesse e attualità dell'argomento</b>	
<b>Adeguamento della fondatezza concettuale e pertinenza del quadro teorico</b>	
<b>Se si tratta di una ricerca: presentazione chiara e pertinenza della metodologia</b>	
<b>Originalità dell'approccio teorico</b>	
<b>Pertinenza e interesse della bibliografia utilizzata</b>	
<b>La bibliografia citata nel corpo del testo si trova nei riferimenti bibliografici?</b>	

### **RACCOMANDAZIONI DELL'ESAMINATORE** (Indichi e giustifichi ciò che raccomanda)

<b>1°) Pubblicare</b>		
<b>2°) Pubblicare con modificazioni</b>		(Quali modificazioni propone?)
<b>3°) NON pubblicare</b>		(Giustifichi la sua opinione)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM LÍNGUAS)**  
**REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LÍNGUAS)**

### FICHA PARA AVALIAÇÃO DE ARTIGOS

<b>Título do artigo</b>	
<b>Avaliador</b>	
<b>Instituição</b>	

#### ASPECTOS A AVALIAR

(Indique brevemente sua opinião com respeito a cada um dos itens seguintes)

<b>Interesse e atualidade do tema</b>	
<b>Adequação da fundamentação conceitual e pertinência do marco teórico</b>	
<b>Si se trata de uma pesquisa: apresentação clara e pertinência da metodologia</b>	
<b>Originalidade do enfoque</b>	
<b>Pertinência e interesse da bibliografia utilizada</b>	
<b>A bibliografia citada no corpo do texto se encontra nas referências bibliográficas?</b>	

#### RECOMENDAÇÃO DO AVALIADOR (Marque e fundamente o que recomenda)

<b>1º) Publicar</b>		
<b>2º) Publicar com modificações</b>		(Que modificações propõe?)
<b>3º) NÃO publicar</b>		(Fundamente sua opinião)

# Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN



*Las Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta están presentes en los fundamentos de la Revista RELEN ya que la misma tiene como fines “la promoción, la difusión y la preservación de la cultura [...] en contacto permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas de la región y del país”.*

Compartiendo estas Bases del Estatuto, RELEN también es “prescindente en materia ideológica, política y religiosa, entendiendo los problemas sociales, políticos e ideológicos, estudiándolos científicamente” y “es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promueve la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión”.

## Prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes

### Director/a, Co-Director/a

- Son los responsables legales del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial.
- Proponen la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista.
- Aseguran la transparencia en el manejo de fondos y recursos si los hubiere.

### Comité Editorial

- Integrado por docentes-investigadores locales y/o extranjeros, el Comité Editorial es el encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista. Deberá realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de las normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos y que no estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista.
- El Comité deberá prestar atención a la detección de plagios, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación y, además, recomendará los evaluadores que tendrán a su cargo la evaluación de los artículos asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.
- También deberá mantener comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

### Comité Científico Nacional y Comité Científico Internacional

- Se comprometen a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.
- Asesorar para la mejora, actualización y definición de los lineamientos editoriales de la revista.
- De acuerdo al perfil de la revista podrá solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.
- Estos comités podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo a las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

### Autoras/es:

- Deben garantizar la originalidad de su contribución la que deberá ser inédita, es decir no haber sido publicada, total ni parcialmente por ningún medio y tampoco ser sometida a evaluación simultánea en otra revista.
- Es de su estricta responsabilidad ética evitar o hacerse cargo de conflictos de intereses que pudieran surgir de su colaboración. Ni incurrir en ningún tipo de plagio, respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible.
- Son responsables directos de la veracidad de lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.
- La presentación de una colaboración es expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.
- Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista. Los autores tienen derecho a retirar su contribución ante el incumplimiento de los tiempos y procesos de evaluación declarados públicamente en la plataforma de la revista.

### **Evaluadoras/es:**

- Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.
- Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el disenso en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.
- Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.
- Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpla la condición de anonimato respecto a los autores de la contribución a evaluar.
- Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a éste código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses, lo comunicará al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.
- Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometen a cumplir con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

# Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN



*Die Grundlagen der Satzung der Universität Salta gelten auch als Grundlagen für die Zeitschrift RELEN, da diese das Ziel anstrebt, „die Kultur zu fördern, zu verbreiten und zu bewahren [...] in permanenter Verbindung mit dem universellen Gedanken und schenkt Aufmerksamkeit auf die Probleme der Region und des Landes“.*

Im Einklang mit den Grundlagen der Satzung ist RELEN „von Ideologie, Politik und Religion unabhängig, sie versteht aber die sozialen, politischen und ideologischen Problemen, untersucht sie wissenschaftlich“ und „hat mit gesellschaftlichen Sektoren und Dogmen nichts zu tun. Sie fördert eine kritische Einstellung und gewährleistet die Meinungsfreiheit“.

## Über die Aufgaben, Verantwortungen und Gewährleistungen der sich an der Zeitschrift beteiligten Leuten.

### Leiter/-in, Mitleiter/-in

- Sie sind für die Leitung der Zeitschrift rechtlich verantwortlich, sie gewährleisten die Kommunikation zwischen den Ausschüssen, geben Abkommen bekannt, schlichten Konflikte, unterstützen und koordinieren die Bestimmungen der Zeitschriftspolitik.
- Sie schlagen vor, die Anzahl der Mitglieder im Wissenschaftlichen Ausschuss und dem Redaktionsausschuss gemäß der Leistung und dem Engagement der Mitglieder in Bezug auf das Profil und das Ziel der Zeitschrift zu erhöhen oder zu verringern.
- Sie gewährleisten die Transparenz bei der Verwaltung von Geldmitteln und Ressourcen.

### Redaktionsausschuss

- Er besteht aus Forschenden und Lehrenden aus Argentinien oder dem Ausland, bestimmt die Zeitschriftspolitik und gewährleistet die Verbreitung und Erfüllung der Aufgaben der Zeitschrift. Andere Funktionen betreffen die Überprüfung der Beiträge, d.h. Angemessenheit zur Thematik und zum Profil der Zeitschrift, Beachtung der Richtlinien seitens der Autoren/-innen und Anpassung an die Zeitschriftsbereichen. Ferner wird es auch gewährleistet, dass die Artikel originell und unveröffentlicht sind und nicht gleichzeitig von einer anderen Zeitschrift bewertet werden.
- Der Redaktionsausschuss achtet auf Plagiat. Wenn ein Plagiatfall entdeckt wird, ist es genügender Anlass dazu, das Bewertungsverfahren abzubrechen.
- Er benennt die Gutachter, die für die Bewertung der Artikel verantwortlich sind, gewährleistet die Vertraulichkeit der Autorenangaben und vermeidet jede Art von Interessenkonflikt.
- Weiterhin soll der Ausschuss eine flüssige Kommunikation mit den Autoren während dem Peer-Review-Verfahren aufrecht erhalten, indem er die Gutachter auf dem Laufenden hält.

## Nationaler Wissenschaftlicher Ausschuss und internationaler Wissenschaftlicher Ausschuss.

- Sie verpflichten sich, die Qualität der Zeitschriftinhalte ständig zu überprüfen.
- Sie beraten, um die Redaktionsrichtlinien der Zeitschrift zu verbessern, sie auf den neuesten Stand zu bringen und sie festzulegen.
- In Hinblick auf das Profil der Zeitschrift können sie die Zusammenarbeit von Fachleuten beantragen, um eine Diskussion oder eine bestimmte Problematik zu verbreitern.
- Zudem können diese Ausschüsse die Beiträge gemäß den Vertraulichkeits- und Anonymitätsnormen des Doppelblind-Verfahrens auf Antrag von dem Redaktionsausschuss begutachten.

### **Autoren/-innen:**

- Sie sollen die Originalität der Beiträge gewährleisten. Die Beiträge sollen nicht vorher veröffentlicht worden sein, das heißt sie können nicht völlig oder teilweise von keiner anderen Stelle veröffentlicht werden und auch nicht gleichzeitig von einer anderen Zeitschrift bewertet werden.
- Es liegt in Ihrer strengen ethischen Verantwortung, Interessenkonflikte, die sich aus ihrer Beteiligung ergeben können, zu vermeiden oder damit umzugehen. Sie sollen kein Plagiat begehen, die Institutionen oder Personen, die an den Beiträgen teilgenommen oder bei ihnen zusammengearbeitet haben, respektieren und ihnen die Anerkennung zollen.
- Sie sind für die Wahrhaftigkeit des Artikelinhalts, für den Schutz der vertraulichen Information, wie zum Beispiel die Identität der Informanten oder institutionellen Angaben, direkt verantwortlich.
- Die Einreichung eines Beitrags bedeutet die Zustimmung der Leitlinien, der Politik und der Entscheidungen der Zeitschrift.
- Die Autoren sollen die Fristen einhalten, die auf der Online-Plattform der Zeitschrift festgelegt und bekannt gegeben wurden
- Sie sind dazu berechtigt, ihre Beiträge wegen Nicht-Einhaltung der Fristen und des Bewertungsverfahrens, die auf der Online-Plattform bekannt gegeben wurden, zurückzunehmen.

### **Gutachter/-innen:**

- Die Gutachter/-innen bewerten nur diejenigen Beiträge aus den Bereichen, mit denen sie bewiesene Erfahrung haben und lehnen jede Bewertung ab, die ihrer Ausbildung und Erfahrung nicht entspricht.
- Die Bewertungen und Begutachtungen erfolgen in einem Rahmen ohne Diskriminierung wegen Ideologie, Geschlecht, Rasse und Religion oder jeden anderen Dogma, die die Meinungsverschiedenheit innerhalb des Respekts und der kritischen und gemeinsamen Konstruktion verhindern.
- Die Begutachtungen werden immer begründet und haben das Ziel, die Beiträge zu verbessern, indem Empfehlungen gegeben werden oder das Einverständnis mit dem eingereichten Beitrag ausgedrückt wird.
- Die Gutachter/-innen haben die ethische Verpflichtung, die Beteiligung abzulehnen, wenn die Anonymitätsbedingung des zu bewertenden Beitrags aus Gründen, die sich dem Einfluss der Zeitschrift und/oder der Beteiligten entziehen, nicht erfüllt werden kann.
- Falls die Gutachter/-innen einen Verstoß gegen die Ethikrichtlinien oder einen Interessenkonflikt in den Beiträgen auffinden, sollen sie es den Redaktionsausschuss mitteilen, damit die jeweiligen Maßnahmen gemeinsam ergriffen werden.
- Bei der Beteiligung an dem Bewertungsverfahren verpflichten sie sich dazu, die festgelegten Fristen, die auf der Online-Plattform bekannt gegeben wurden, einzuhalten.

# Déclaration Éditoriale de Bonnes Pratiques de RELEN



*Les Bases du Statut de l'Université Nationale de Salta se retrouvent dans les fondements de la Revue RELEN, puisque celui-ci a comme but «la promotion, la diffusion et la préservation de la culture (...) en contact permanent avec la pensée universelle en accordant une attention particulière aux problèmes de la région et du pays».*

En partageant ces Bases, RELEN, elle aussi «n'accepte pas de contraintes en matière idéologique, politique ou religieuse, en acceptant les problèmes sociaux, politiques et idéologiques, en les étudiant scientifiquement» et «elle est étrangère à tout intérêt sectoriel ou à toute conception dogmatique. Elle promeut l'attitude critique, en assurant en son sein la plus grande liberté d'expression».

## Les pratiques, les responsabilités et les garanties des parties intervenantes

### Directeur/e, Co-Directeur/e

- Ils sont les responsables légaux du fonctionnement de la revue, garantissent la communication entre les comités, font connaître les accords, servent de médiateurs, accompagnent et coordonnent les redéfinitions de la politique éditoriale.
- Ils proposent l'élargissement ou la réduction du comité scientifique et du comité éditorial, conformément l'exercice des fonctions de leurs membres et leur engagement envers le profil et les fonctions de la revue.
- Ils assurent la transparence d'éventuels fonds et ressources dans la gestion.

### Le Comité Éditorial

- Il est composé d'enseignants-chercheurs du pays et des pays étrangers, il est chargé de définir les politiques éditoriales et garantir leur diffusion et compréhension quant aux fonctions de la revue. Il devra contrôler les contributions : pertinence de la thématique avec le profil de la revue, accomplissement des normes par les auteurs/es et l'adéquation aux sections, en garantissant que les textes soient originaux et non publiés et qu'ils ne soient pas évalués simultanément par une autre revue.
- Le Comité devra faire attention à la détection des plagiat, si jamais un plagiat est détecté ceci sera cause suffisante pour finir le processus d'entrée à évaluation des articles en assurant la confidentialité des renseignements des auteurs/es des contributions et tout ce qui puisse attirer un conflit d'intérêts.
- Il devra également maintenir une communication fluide avec les auteurs/es pendant le processus d'évaluation en leur communiquant l'état d'avancement du processus.

### Le Comité Scientifique National et le Comité Scientifique International

- Ils s'engagent à évaluer de manière permanente la qualité du contenu de la revue.
- Conseiller pour l'amélioration, l'actualisation et la définition des directives éditoriales de la revue.
- Tenant compte du profil de la revue, ils pourront demander des contributions à des experts pour qu'ils puissent diffuser des discussions ou un problème spécifique.
- Ces comités pourront agir dans l'évaluation des contributions conformément aux règles de confidentialité et d'anonymat du système en double aveugle à la demande du Comité Éditorial.

### Les Auteurs/es:

- Ils doivent garantir l'originalité de leur contribution, qui devra être inédite, c'est-à-dire ne pas avoir été publiée, en tout ou en partie, par aucun moyen et ne pas faire l'objet d'une évaluation simultanée dans d'autres revues.
- C'est de leur stricte responsabilité éthique éviter ou se charger de conflits d'intérêts qui puissent surgir avec leur collaboration ; éviter le plagiat ; respecter et remercier les institutions ou les particuliers qui auraient participé ou collaboré pour que la production présentée soit possible.
- Ils sont responsables directs de la véracité de ce qui est exprimé, de la protection des données confidentielles, par exemple l'identité des informateurs ou des informations institutionnelles.
- La présentation d'une collaboration est l'expression de l'acceptation des normes, des politiques éditoriales et des décisions de la revue.
- Les auteurs/es doivent respecter les délais établis et déclarés publiquement sur la plateforme de la revue. Ils ont le droit de retirer leur contribution en cas de non-respect des délais et des processus d'évaluation y publiés.

### Les Évaluateurs/trices :

- Ils ne donneront leur avis que sur des contributions où ils comptent avec une longue expérience en refusant toute évaluation qui ne correspond pas à leur formation.
- Leurs évaluations et leurs avis seront exempts de préjugés idéologiques, de genre, de race, de culte ou de n'importe quelle autre vision dogmatique qui puisse menacer le dissentiment dans le cadre du respect, d'une construction critique et conjointe.
- Dans tous les cas, les rapports seront fondés sur toutes leurs décisions et ils auront comme but orienter et améliorer les productions en suggérant des modifications ou en expliquant les coïncidences avec la production présentée.
- Les évaluateurs/trices auront l'engagement éthique de refuser leur intervention lorsque -pour des raisons indépendantes de la volonté de la revue et/ou des parties intervenantes- la condition d'anonymat des auteurs ne soit pas accomplie.
- Si les évaluateurs/trices détectent, dans les productions, des manques à ce code éthique, ou n'importe quel autre conflit d'intérêts, ils devront le communiquer au Comité Editorial, le domaine de compétence pour résoudre les mesures à prendre.
- Lorsque les évaluateurs/trices acceptent de participer au processus d'évaluation, ils s'engagent à accomplir les délais établis et publiés sur la plateforme de la revue.

# RELEN's Statement of Best Practice



*The foundations of RELEN Journal include the principles of the National University of Salta's Statute, as it aims at the "the promotion, dissemination and preservation of culture [...] in permanent contact with universal thinking, especially considering the problems of the region and the country".*

By sharing these principles, RELEN is also "neutral in terms of ideological, political and religious matters, and it furthers the understanding of social, political and ideological problems, as well as their scientific analysis" and "is alien to all sector interests or dogmatic conceptions. RELEN promotes a critical attitude, thus guaranteeing a true freedom of expression".

## Practice, Liabilities and Guarantees of Interested Parties

### Director, Co-Director

- They are liable for the journal operations, and they must ensure communication between the committees, announce agreements, mediate in conflicts, accompany and coordinate the redefinitions of the editorial policy.
- They also propose enlarging or reducing the editorial and scientific committees according to the performance and engagement of their members and the journal's profile and roles.
- They ensure transparency in the management of financial resources, if any.

### Editorial Committee

- Its members are local and/or foreign researcher-teachers. It defines editorial policies and guarantees their circulation and understanding in relation to the journal's role. The editorial committee reviews contributions in terms of relevance for the topics and profile of the journal, compliance with the guidelines for authors and adaptation to the sections. In this way, it ensures that the texts are original and unpublished and that they are not being evaluated simultaneously by another journal.
- The Committee must pay attention to the detection of plagiarism, and consider its presence sufficient cause to terminate the process of admission for evaluation. Additionally, it will recommend reviewers for the evaluation of the articles and ensure the confidentiality of the authors' information, their contributions and any conflict of interest.
- Likewise, it will be in close communication with the authors throughout the evaluation process and inform them about its status.

## National and International Scientific Committees

- They commit to evaluate the quality of the journal on a permanent basis.
- They also assist the journal's staff to improve, update and define editorial guidelines.
- Considering the journal's profile, they can request collaboration from specialists in order to disseminate a specific debate or problem.
- These committees may act in the evaluation of contributions according to the confidentiality and anonymity regulations of the double-blind system commissioned by the editorial committee.

## Authors:

- Authors must guarantee the originality of their contribution, which must not be published, either totally or partially by any means, nor be submitted simultaneously for evaluation to another journal.
- Ethical responsibility to avoid or take charge of conflicts of interests that may arise from articles is strictly limited to authors. Authors must be careful not to commit plagiarism, and shall acknowledge contributions from institutions or individuals who have made the production of the article possible.
- They are directly responsible for the veracity of the article content, for the protection of confidential data, such as the identity of informants or institutional data.
- The submission of a collaboration is an expression of acceptance of the rules, editorial policies and decisions of the journal.
- Authors must comply with the deadlines established and declared publicly on the platform of the journal. They have the right to withdraw their contribution in the event of non-compliance with the deadlines and evaluation processes declared publicly on the journal's platform.

## Reviewers:

- Reviewers will only evaluate contributions in which they have proven expertise and reject any evaluation request which does not correspond to their training and expertise.
- Evaluations and opinions will be free of ideological, gender, race and cult biases or any other dogmatic vision which may hinder debate within the framework of respect, critical and joint construction.
- In all the cases, opinions will be based on their decisions and will aim to guide and contribute to the improvement of productions, providing suggestions or explaining the coincidences with the article presented.
- Evaluators will be ethically committed to reject any intervention when, for reasons beyond the control of the journal and / or the parties involved, the anonymity condition is not respected in relation with the authors of the contribution to be evaluated.
- If reviewers detect that productions fail to comply with this code of ethics, or any other potential conflict of interest, they will communicate it to the Editorial Committee, which is the area where they will decide on the measures to be followed.
- By agreeing to participate in the evaluation process, they commit to comply with the deadlines established and declared publicly on the journal's platform.

# Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN



*Le Basi dello Statuto dell'Universidad Nacional de Salta sono presenti nei presupposti della Rivista RELEN, dato che quest'ultima ha come finalità "la promozione, la diffusione e la preservazione della cultura [...] in contatto permanente con il pensiero universale, prestando particolare attenzione ai problemi della regione e del paese".*

Condividendo queste Basi dello Statuto, RELEN è anche "imparziale in materia ideologica, politica e religiosa, comprendendo le problematiche sociali, politiche e ideologiche, studiandole scientificamente" ed "è estranea a qualsiasi interesse settoriale o concezione dogmatica. Promuove la postura critica, assicurando al suo interno la più ampia libertà di espressione".

## Pratiche, responsabilità e garanzie delle parti coinvolte

### Direttore/Direttrice, Co-Direttore/Co-Direttrice

- Sono i responsabili legali del funzionamento della rivista, di garantire la comunicazione tra i comitati, dare a conoscere gli accordi, mediare i conflitti, accompagnare e coordinare le ridefinizioni della politica editoriale.
- Propongono l'ampliamento o la riduzione del comitato scientifico e del comitato editoriale, tenendo in considerazione la prestazione dei suoi integranti e l'impegno assunto con il profilo e le funzioni della rivista.
- Assicurano la trasparenza nell'amministrazione di eventuali fondi o risorse.

### Comitato Editoriale

- Integrato da docenti-ricercatori locali e/o stranieri, il Comitato Editoriale è l'incaricato di definire le politiche editoriali e garantire la sua diffusione e la comprensione relativa alle funzioni della rivista. Dovrà realizzare la revisione degli apporti: pertinenti alla tematica e al profilo della rivista, adempimento delle norme per gli autori e adeguamento alle sezioni, garantendo che i testi siano originali e inediti e che non siano sottoposti a valutazione in forma simultanea in altre riviste.
- Il Comitato dovrà prestare attenzione alla presenza di eventuali plagii, considerandone il rilevamento causa sufficiente per porre fine al processo di ingresso alla valutazione e, inoltre, consiglieranno gli esaminatori che saranno incaricati della valutazione degli articoli, assicurando la confidenzialità dei dati degli autori degli apporti e qualsiasi irregolarità che potrebbe originare un possibile conflitto di interessi.
- Oltre a ciò dovrà mantenere una comunicazione fluida con gli autori durante il processo di valutazione mantenendoli al corrente dello stato del processo.

### Comitato Scientifico Nazionale e Comitato Scientifico Internazionale

- Si impegnano a valutare in forma permanente la qualità del contenuto della rivista.
- Prestare consulenza per il miglioramento, aggiornamento e definizione delle linee guida editoriali della rivista.
- Seguendo il profilo della rivista potrà richiedere la collaborazione di specialisti con la finalità di diffondere un dibattito o una problematica specifica.
- Questi comitati potranno agire nella valutazione degli apporti secondo le normative di confidenzialità e anonimato del sistema doppio cieco per incarico del comitato editoriale.

### **Autrici/Autori:**

- Devono garantire l'originalità dei loro apporti, i quali dovranno essere inediti, ossia che non dovranno già essere stati pubblicati, né totalmente né parzialmente da nessun mezzo e neanche essere sottoposto a una valutazione simultanea in nessun'altra rivista.
- È strettamente di loro responsabilità etica evitare o farsi carico dei conflitti di interesse che possano eventualmente insorgere dalla loro collaborazione, non incorrere in alcun tipo di plagio; rispettare e attribuire i riconoscimenti meritati alle istituzioni o ai singoli che siano intervenuti o abbiano collaborato affinché la produzione presentata fosse possibile.
- Sono responsabili diretti della veridicità di quanto è stato espresso, della protezione dei dati confidenziali, per esempio l'identità degli informanti o dei dati istituzionali.
- La presentazione di una collaborazione è espressione dell'accettazione delle norme, politiche, editoriali e decisioni della rivista.
- Rispetteranno i tempi prestabiliti ed esposti pubblicamente nella piattaforma della rivista. Gli autori hanno il diritto di ritirare i loro apporti nel caso non si rispettino i tempi e i processi di valutazione esposti pubblicamente nella piattaforma della rivista.

### **Esaminatrici/Esaminatori:**

- Gli esaminatori daranno il loro responso solo sugli apporti che abbiano una pertinenza comprovata, rifiutando qualsiasi valutazione che non abbia nessuna corrispondenza con la loro formazione o perizia.
- Le valutazioni e i giudizi saranno liberi da preconcetti ideologici, di genere, razza, culto o qualsiasi altra visione dogmatica, che possa ostacolare il dissenso nell'ambito del rispetto, la costruzione critica e congiunta.
- I giudizi, in tutti i casi, saranno fondati in tutte le decisioni e avranno come obiettivo orientare e collaborare al miglioramento delle produzioni, offrendo suggerimenti o esplicitando le coincidenze con la produzione presentata.
- Sarà impegno etico degli esaminatori rifiutare ogni intervento quando per ragioni estranee alla volontà della rivista e/o delle parti coinvolte non si rispettino le condizioni di anonimato rispetto agli autori dell'apporto da valutare.
- Nel caso gli esaminatori dovessero riscontrare nelle produzioni delle violazioni di questo codice etico, o qualsiasi altro potenziale conflitto di interesse, lo comunicheranno al Comitato Editoriale, essendo quest'ultimo l'ambito in cui congiuntamente si stabiliranno le misure da seguire.
- Nell'accettare l'intervento nel processo di valutazione si impegnano a rispettare i tempi prestabiliti ed esposti nella piattaforma della rivista.

# Declaração editorial de boas práticas de RELEN



*As Bases do Estatuto da Universidad Nacional de Salta estão presentes nos fundamentos da Revista RELEN já que ela tem como fins “a promoção, a difusão e a preservação da cultura [...] em contato permanente com o pensamento universal e presta particular atenção aos problemas da região e do país”.*

Compartilhando estas Bases do Estatuto, RELEN também “tem a investidura para anular questões em matéria ideológica, política e religiosa, entendendo os problemas sociais, políticos e ideológicos, estudando-os cientificamente” e “é alheia a todo interesse de setores ou concepção dogmática. Promove a atitude crítica, assegurando em seu seio a mais ampla liberdade de expressão”.

## Práticas, responsabilidades e garantias das partes intervenientes

### Diretor/a, Co-Diretor/a

- São os responsáveis legais do funcionamento da revista, de garantir a comunicação entre os comitês, dar a conhecer os acordos, ser mediadores perante conflitos, acompanhar e coordenar as redefinições da política editorial.
- São os que vão a propor a ampliação ou a redução do comité científico e do comité editorial, segundo o desempenho de seus integrantes e compromisso com o perfil e funções da revista.
- São os que vão assegurar a transparência na gestão de fundos e recursos caso existam.

### Comité Editorial

- Integrado por docentes-pesquisadores locais e/ou estrangeiros, o Comité Editorial é o encarregado de definir as políticas editoriais e garantir sua difusão e compreensão com respeito às funções da revista. Deverá realizar a revisão das contribuições: pertinência à temática e perfil da revista, cumprimento das normas para os autores e adequação às seções, garantindo que os textos sejam originais e inéditos e que não estejam sendo avaliados em forma simultânea em outra revista.
- O Comité deverá prestar atenção à observação de plágios, considerando-o como causa suficiente para finalizar o processo de ingresso a avaliação e, além disso, recomendará os avaliadores que terão a cargo a avaliação dos artigos assegurando a confidencialidade dos dados dos autores das contribuições e todo indício de conflito de interesses.
- Também deverá manter comunicação fluida com os autores durante o processo de avaliação mantendo-os atualizados sobre o processo.

### Comité Científico Nacional e Comité Científico Internacional

- Comprometem-se a avaliar em forma permanente a qualidade do conteúdo da revista.
- Assessorar para a melhoria, atualização e definição das orientações editoriais da revista.
- De acordo ao perfil da revista poderá solicitar colaborações a especialistas com o fim de difundir um debate ou problemática específica.
- Esses comitês poderão atuar na avaliação das contribuições de acordo às normativas de confidencialidade e anonimato do sistema de pares duplo-cego encarregado ao comité editorial.

**Autoras/es:**

- Devem garantir a originalidade da sua contribuição, a qual deverá ser inédita, isto é, não ter sido publicada, total nem parcialmente por outro meio e também não ter sido submetida a avaliação simultânea em outra revista.
- É de sua estrita responsabilidade ética evitar ou encarregar-se de conflitos de interesses que possam surgir da sua colaboração. Nem cometer nenhum tipo de plágio, respeitar e dar os reconhecimentos merecidos às instituições ou particulares que hajam intervindo ou colaborado para que a produção apresentada seja possível.
- São responsáveis diretos da veracidade do expressado, da proteção de dados confidenciais, por exemplo a identidade de informantes ou dados institucionais.
- A apresentação de uma colaboração é expressão de que aceita-se as normas, políticas editoriais e decisões da revista.
- Cumprirá com os tempos estabelecidos e declarados publicamente na plataforma da revista. Os autores têm direito a retirar sua contribuição ante o não cumprimento dos tempos e processos de avaliação declarados publicamente na plataforma da revista.

**Avaliadoras/es:**

- Os avaliadores só se expedirão sobre contribuições em áreas que tenham pertinência comprovada, rejeitando toda avaliação que não corresponda a sua formação e experiência.
- As avaliações e pareceres deverão estar livres de qualquer viés ideológico, de gênero, raça, culto ou de outra visão dogmática, que obstaculize a diversidade de opiniões num contexto de respeito, a construção crítica e conjunta.
- Os pareceres, em todos os casos, estarão fundamentados em todas suas decisões e terão por objetivo orientar y contribuir à melhora das produções, brindando sugestões ou explicitando as coincidências com a produção apresentada.
- Será compromisso ético dos avaliadores rejeitar toda intervenção quando, por razões alheias à vontade da revista e/ou das partes envolvidas, não se cumpre com a condição de anonimato em relação aos autores da contribuição a avaliar.
- Se os avaliadores detectarem nas produções faltas a este código de ética, ou qualquer outro potencial conflito de interesses, deve comunicar ao Comitê Editorial, sendo este o âmbito onde em conjunto resolverão as medidas a tomar.
- Ao aceitar colaborar no processo de avaliação comprometem-se a cumprir com os tempos estabelecidos e declarados publicamente na plataforma da revista.

## Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN<sup>1</sup>

Yo, ....., de nacionalidad: ....., **DECLARO**  
que el artículo titulado: ..... es  
original, inédito y no ha sido enviado a otras publicaciones.

Asimismo, declaro que todas las referencias mencionadas en el artículo están debidamente incluidas en las referencias bibliográficas y, en los casos necesarios, se cuenta con las autorizaciones correspondientes.

Acepto que **RELEN** establece en sus lineamientos la aprobación del arbitraje académico de revisión por pares y también acepto que el dictamen es inapelable.

Reconozco que **RELEN** es ajena a toda responsabilidad legal y/o económica que sea reclamada por terceros en cuanto a la propiedad intelectual de los textos y las imágenes.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración a los ..... días, del mes de ..... de .....,  
en la Ciudad de .....

.....  
Firma

Nombre y datos del autor  
Correo electrónico  
Dirección postal

---

<sup>1</sup> Complete este documento en formato digital o manuscrito. Las firmas deben hacerse a mano. Escanee y envíe en documento adjunto al correo de la Revista ([relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com))

## Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN<sup>1</sup> gesendeten Artikeln

Ich, ....., Staatsangehörigkeit: ....., **ERKLÄRE**  
dass das Manuskript: .....  
original ist, noch nicht veröffentlicht wurde und auch nicht an andere Zeitschriften gesandt worden ist.

Ich erkläre ausserdem, dass alle im Artikel genannten Literaturhinweise ordnungsgemäß in die Bibliographie aufgenommen wurden und dass man über die eventuell nötigen Genehmigungen verfügt.

Ich bin damit einverstanden, dass **RELEN** in seinen Leitlinien die Genehmigung durch einen akademischen Peer-Review festlegt, und ich akzeptiere auch, dass die Entscheidung endgültig ist.

Ich nehme zur Kenntnis, dass **RELEN** nicht für eine rechtliche und/oder wirtschaftliche Haftung, die von Dritten in Bezug auf das geistige Eigentum an den Texten und Bildern geltend gemacht wird, verantwortlich ist.

Zur Bestätigung des oben erwähnten, unterschreibe ich diese Erklärung am (Datum) ....., in  
der Stadt (Stadt) ....., (Land) .....

.....  
Unterschrift

Personalangaben des Autors  
E-Mail  
Anschrift

---

<sup>1</sup> Füllen Sie diese Erklärung digital oder handschriftlich. Die Unterschriften müssen eigenhändig sein. Scannen Sie das Formular und senden Sie es als angehängte Datei an die E-Mail-Adresse der Zeitschrift ([relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com))

## Déclaration d'originalité des articles envoyés à la Revue RELEN<sup>1</sup>

Je soussigné(e) ..... de nationalité: ..... je **DÉCLARE** que l'article intitulé: ..... est original, non publié et il n'a pas été envoyé à d'autres publications.

Je déclare également que toutes les références mentionnées dans l'article sont dûment incluses dans les Références bibliographiques et, le cas échéant, les autorisations correspondantes sont disponibles.

J'accepte que **RELEN** énonce dans ses lignes directrices l'approbation de l'arbitrage académique de révision par des pairs et j'accepte également que l'avis est définitif.

Je reconnais que **RELEN** est exonérée de toute responsabilité juridique et/ou économique qui pourrait être prétendue par des tiers quant à la propriété intellectuelle des textes et des images.

Pour preuve de ce qui précède, je signe la présente déclaration le ..... (jour-mois-année), dans la ville de ..... (pays) .-

.....  
Signature

Nom et coordonnées de l'auteur  
Adresse électronique  
Adresse postale

---

<sup>1</sup> Complétez ce document en format numérique ou manuscrit. Les signatures doivent être faites à la main. Ensuite, vous devez le scanner (PDF) et l'envoyer en pièce jointe à l'adresse électronique de RELEN ([relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com))

### Statement of originality RELEN Journal<sup>1</sup>

I, (name and surname), ..... from ..... (country of origin), hereby **DECLARE** that ..... the article entitled: ..... is original and it has not been submitted to other journals.

I further declare that all the bibliographic references cited in the article are duly included in the References section, and that permission has been obtained for use of copyrighted material from other sources, when applicable.

I agree that **RELEN** establishes its own evaluation procedures through peer review and that its decision is final.

I acknowledge that **RELEN** will not be held responsible or liable in any way, to you or third parties for copyright infringements.

In witness whereof, I sign this statement on the ..... (day) of ..... (month) of ..... (year), in the city of .....(city).

.....

Signature

Author name and information

E-mail address

Mailing address

<sup>1</sup> Please, fill in this form. Signature must be handwritten. Scan the form and submit it as an attached file to RELEN's email address ([relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com))

## Dichiarazione dell'originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN<sup>1</sup>

Io, ....., di nazionalità: ....., **DICHIARO** che l'articolo titolato: ..... è originale, inedito e non è stato inviato per altre pubblicazioni.

Inoltre, dichiaro che tutta la bibliografia citata nel testo è stata debitamente inclusa nei riferimenti bibliografici e, nei casi necessari, si è in possesso delle autorizzazioni corrispondenti.

Accetto che **RELEN** stabilisca secondo disposizione l'adozione dell'arbitraggio accademico di revisione da parte di pari e accetto anche che il giudizio finale conseguente sia inappellabile.

Riconosco che **RELEN** è estranea a qualsiasi responsabilità legale e/o economica che sia reclamata da terzi a proposito della proprietà intellettuale dei testi e delle immagini.

A conferma di quanto è stato anteriormente esposto, firmo questa dichiarazione il ..... del mese di ..... del ....., nella città di .....

.....  
Firma

Nome e dati dell'autore  
Indirizzo di posta elettronica  
Indirizzo postale

---

<sup>1</sup> Completare questo documento in formato digitale o a mano. Le firme devono essere realizzate a mano. Scannerizzi e invii come allegato all'indirizzo di posta elettronica della rivista ([relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com))

**Declaração de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN<sup>1</sup>**

Eu, ..... de nacionalidade ....., **DECLARO**  
que o artigo intitulado: .....  
é original, inédito e não foi enviado a outras publicações.

Da mesma forma, declaro que todas as referências mencionadas no artigo estão devidamente incluídas nas referências bibliográficas e, quando necessário, possuem as autorizações correspondentes.

Aceito que **RELEN** estabelece em suas diretrizes a aprovação da arbitragem acadêmico de revisão por pares e também aceito que a decisão é definitiva.

Reconheço que **RELEN** se exime de toda responsabilidade jurídica e / ou econômica que venha a ser reclamada por terceiros quanto à propriedade intelectual dos textos e imagens.

Para registro do exposto, assino esta declaração no dia ..... de ..... de ....., nascida de .....  
.....(país).

.....  
Assinatura

Nome e dados do autor

Email

Endereço postal

---

<sup>1</sup> Completar este documento em formato digital ou manuscrito. As assinaturas devem ser feitas à mão. Digitalize e envie um anexo para o correio da revista ([relenusa@gmail.com](mailto:relenusa@gmail.com))



e-ISSN 2618-4222

