

RELEN



ESTUDIOS DE LENGUAS

e-ISSN 2618-4222

VOL.4 - Nº2 - JULIO - DICIEMBRE 2021



Fotografía de María Soledad Morales



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



Volumen 4, Número 2, julio - diciembre 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	https://relen.net.ar
Idiomas	Español, alemán, francés, inglés, italiano, portugués...
Correo electrónico	relenunsa@gmail.com
Teléfono	+54 (387) 6 114 779
Dirección postal	Avenida Bolivia 5150 - 2º Piso - (4400) Salta República Argentina



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
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

Leonardo Cerno
Universidad Nacional de Rosario - CONICET
Santa Fe, Argentina

Geruza Queiróz Coutinho
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Elizabeth Yolanda Carrizo
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Carlos Rico Troncoso
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

María Eugenia Flores
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Eugenia Saldubehere
Universidad Nacional de Córdoba.
Córdoba, Argentina

Carolina Gandulfo
Universidad Nacional del Nordeste
Buenos Aires, Argentina

Ariel Sánchez Wilde
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Alejandro Goldzycher
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de las Artes
Buenos Aires, Argentina

Eleonora Sansberro
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Yamila Irupé Nuñez
Universidad Nacional de Misiones - CONICET
Misiones, Argentina

Alicia Enriqueta Tissera
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Silvina Paz
Universidad Nacional de Formosa
Formosa, Argentina

Comité editorial

Olga Alicia Armata

Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Fernanda Elisa Bravo Herrera

CONICET-ILA Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, 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

Estela Josefina Picón

Universidad Nacional de Salta
Salta, 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 2, julio - diciembre 2022

Sandra Viviana Vázquez
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

RELEN agradece a **María Soledad Morales** por haber confiado su fotografía para la tapa de este volumen, la que será utilizada en la difusión y promoción de su publicación.

El presente número fue editado con ayuda económica de la Secretaría de Extensión mediante la *Convocatoria para el Fortalecimiento de Revistas Científicas en el ámbito de la Universidad Nacional de Salta. Línea 2: Revistas científicas de la UNSa en proceso de consolidación. Año 2021*

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

Presentación	16
--------------------	----

Artículos

L'intégrité académique en classe de langue seconde ou étrangère : que dit la recherche?	23
<i>Mónica Soto y Juliane Bertrand</i>	
De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de inglés	37
<i>Graciela Elizabeth Yugdar Tófalo, María Soledad Lódolo y Mercedes Antonella Belén Alberti</i>	

Dossier

Ideologías, políticas y glotopolíticas. Caminos y experiencias con las lenguas indígenas	55
<i>Coordinadoras: Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores y María Macarena Ossola</i>	
Presentación	56
<i>Ana Victoria Casimiro Córdoba María Eugenia Flores María Macarena Ossola</i>	
“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”: uma experiênciã universitária de ensino da língua guarani	58
<i>Alberto Alvares, Silvana Mendes Lima y Mariana Paladino</i>	
Lexicografía misionera e ideología de género. Una aproximación al género en el guaraní jesuítico	74
<i>Ana Victoria Casimiro Córdoba</i>	
Ritualidad de la lengua guaraní: la agencia del ñee iya	93
<i>María Eugenia Flores y Emanuel Tapia</i>	
Ideologías lingüísticas sobre el proceso de implementación del guaraní en Corrientes. Análisis de la etapa de sensibilización	107
<i>Mónica Marisel Medina y Lorena Cayré Baito</i>	
La enseñanza de la música desde la perspectiva multicultural	125
<i>María Soledad Morales</i>	

Reseñas

Una herramienta para conocer el patrimonio cultural y lingüístico de los Pueblos Originarios de Salta. Aportes desde la antropología para la construcción de la interculturalidad	145
<i>María Macarena Dágata y Zaida Noemí Ailan</i>	

Acerca de RELEN

Consignas y normas de redacción revista RELEN	151
Ficha para evaluación de artículos	174
Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN	180
Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN	192

Inhalt

Über diese Ausgabe

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

Artikel

Akademische Integrität im Zweit- oder Fremdsprachenunterricht: Was sagen die Forschungsstudien?	23
<i>Mónica Soto y Juliane Bertrand</i>	
Von der kommunikativen Kompetenz zu der interkulturellen kommunikativen Kompetenz: Auswirkungen bei der Ausbildung von Englischlehrern	37
<i>Graciela Elizabeth Yugar Tófaló, María Soledad Lódolo y Mercedes Antonella Belén Alberti</i>	

Dossier

Ideologien, Politiken und Glottopolitiken. Wege und Erfahrungen mit indigenen Sprachen	55
<i>Koordinatorinnen Ana Victoria Casimiro Córdoba, María Eugenia Flores und María Macarena Ossola</i>	

Über diese Ausgabe	56
<i>Ana Victoria Casimiro Córdoba María Eugenia Flores María Macarena Ossola</i>	

“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”: Eine universitäre Erfahrung beim Lehren der Guaraní-Sprache	58
<i>Alberto Alvares, Silvana Mendes Lima y Mariana Paladino</i>	

Missionslexikographie und Gender-Ideologie. Eine Annäherung an das Geschlecht im jesuitischen Guaraní	74
<i>Ana Victoria Casimiro Córdoba</i>	

Die Ritualität der Guaraní-Sprache: die Rolle der <i>ñee iya</i>	93
<i>María Eugenia Flores y Emanuel Tapia</i>	

Sprachliche Ideologien im Prozess der Einführung des Guaraní in Corrientes. Analyse der Sensibilisierungsphase	107
<i>Mónica Marisel Medina y Lorena Cayré Baito</i>	

Die Musiklehre aus einer multikulturellen Perspektive	125
<i>María Soledad Morales</i>	

Rezensionen

Ein Werkzeug, um mehr über das kulturelle und sprachliche Erbe der indigenen Völker in Salta zu erfahren	145
<i>María Macarena Dágata y Zaida Noemí Ailan</i>	

über RELEN

Publikationsrichtlinien der zeitschrift RELEN	155
Formular für bewertung der beiträge	175
Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN	182
Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN gesendeten Artikeln	193

Contenus

Présentation

Présentation	18
--------------------	----

Articles

L'intégrité académique en classe de langue seconde ou étrangère : que dit la recherche?	23
---	----

Mónica Soto y Juliane Bertrand

De la compétence communicative à la compétence communicative interculturelle : implications dans la formation des professeurs d'anglais	37
---	----

Graciela Elizabeth Yugdar Tófalo, María Soledad Lódolo y Mercedes Antonella Belén Alberti

Dossier

Idéologies, politiques et glotopolitiques. Chemins et expériences avec les langues indigènes	55
--	----

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

Présentation	56
--------------------	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba María Eugenia Flores María Macarena Ossola

“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive” : une expérience universitaire de l’enseignement de la langue guarani	58
---	----

Alberto Alvares, Silvana Mendes Lima y Mariana Paladino

Lexicographie missionnaire et idéologie de genre. Une approche au genre dans le guarani jésuite	74
---	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Ritualité de la langue guarani : l'agence de ñee iya	93
--	----

María Eugenia Flores y Emanuel Tapia

Idéologies linguistiques sur le processus de mise en œuvre du guaraní à Corrientes. Analyse de la phase de sensibilisation	107
--	-----

Mónica Marisel Medina y Lorena Cayré Baito

L’enseignement de la musique dans une perspective multiculturelle	125
---	-----

María Soledad Morales

Comptes Rendus

Un outil pour connaître le patrimoine culturel et linguistique des peuples originaires de Salta	145
---	-----

María Macarena Dágata y Zaida Noemí Ailan

À propos de RELEN

Consignes et normes de rédaction revue RELEN	159
--	-----

Fiche d’évaluation d’articles	176
-------------------------------------	-----

Déclaration Éditoriale de Bonnes Pratiques de RELEN	184
---	-----

Déclaration d’originalité des articles envoyés à la Revue RELEN	194
---	-----

Contents

Presentation

Presentation	19
--------------------	----

Articles

Academic integrity in the second or foreign language class: What does research say?	23
---	----

Mónica Soto y Juliane Bertrand

From communicative competence to intercultural communicative competence: Implications for the training of English teachers	37
--	----

Graciela Elizabeth Yugdar Tófalo, María Soledad Lódolo y Mercedes Antonella Belén Alberti

Dossier

Ideologies, Policies and Language Policies. Trajectories and Experiences with Indigenous Languages	55
--	----

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

Presentation	56
--------------------	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba María Eugenia Flores María Macarena Ossola

“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”: A University Teaching Experience in Guaraní Language	58
--	----

Missionary Lexicography and gender ideology. An approach to gender in Jesuit Guaraní	74
---	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Rituality of the Guaraní Language: The Agency of <i>ñee iya</i>	93
---	----

María Eugenia Flores y Emanuel Tapia

Language ideologies about the implementation process of Guaraní in Corrientes. Analysis of the awareness rising phase	107
---	-----

Mónica Marisel Medina y Lorena Cayré Baito

The Teaching of Music from a Multicultural Perspective	125
--	-----

María Soledad Morales

Reviews

A tool to learn about the cultural and linguistic heritage of Salta indigenous peoples	145
--	-----

María Macarena Dágata y Zaida Noemí Ailan

About RELEN

Submission guidelines	163
-----------------------------	-----

Article evaluation form	177
-------------------------------	-----

RELEN’s Statement of Best Practice	186
--	-----

Statement of originality RELEN Journal	195
--	-----

Contenuti

Presentazione

Presentazione	20
---------------------	----

Articoli

Integrità accademica nelle lezioni di lingua seconda o straniera: Che cosa dicono gli studi?	23
---	----

Mónica Soto y Juliane Bertrand

Dalla Competenza Comunicativa alla Competenza Comunicativa Interculturale: Implicazioni nella Formazione dei Professori d'Inglese	37
--	----

Graciela Elizabeth Yugdar Tófaló, María Soledad Lódolo y Mercedes Antonella Belén Alberti

Dossier

Ideologie, Politiche e Glottopolitiche. Percorsi ed esperienze con le lingue indigene	55
--	----

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

Presentazione	56
----------------------------	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba María Eugenia Flores María Macarena Ossola

“Jaikuaa, nahanembo’e, jaiko vy ojeupive”: un’esperienza universitaria di insegnamento della lingua guaraní	58
--	----

Alberto Alvares, Silvana Mendes Lima y Mariana Paladino

Lessicografia missionaria e ideologia di genere. Un approccio al genere nel guaraní gesuitico	74
--	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Ritualità della lingua guaraní: valore d’agente del ñee iya	93
--	----

María Eugenia Flores y Emanuel Tapia

Ideologie linguistiche sul processo d’implementazione del guaraní in Corrientes. Analisi della tappa di sensibilizzazione	107
--	-----

Mónica Marisel Medina y Lorena Cayré Baito

L’insegnamento della musica a partire da una prospettiva multiculturale	125
--	-----

María Soledad Morales

Rassegne

Uno strumento per conoscere il patrimonio culturale e linguistico delle popolazioni autoctone di Salta	145
---	-----

María Macarena Dágata y Zaida Noemí Ailan

Di RELEN

Consegne e norme di redazione rivista RELEN	167
--	-----

La convocazione per la presentazione degli articoli è permanente	167
---	-----

Scheda di valutazione degli articoli	178
---	-----

Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN	188
--	-----

Dichiarazione dell’originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN	196
---	-----

Conteúdos

Apresentação

Apresentação	21
--------------------	----

Artigos

Integridade acadêmica na aula de língua segunda ou língua estrangeira: o que dizem os estudos?	23
--	----

Mónica Soto y Juliane Bertrand

Da Competência Comunicativa à Competência Comunicativa Intercultural: Implicações na Formação de Professores de Inglês	37
--	----

Graciela Elizabeth Yugar Tófalo, María Soledad Lódolo y Mercedes Antonella Belén Alberti

Dossiê

Ideologias, Políticas e Glotopolítica. Caminhos e experiências com as línguas indígenas	55
---	----

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

Apresentação	57
--------------------	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba María Eugenia Flores María Macarena Ossola

“Jaikuaa, nahanembo’e, jaiko vy ojeupive”: uma experiência universitária de ensino da língua guarani	58
--	----

Alberto Alvares, Silvana Mendes Lima y Mariana Paladino

Lexicografia missionária e ideologia de gênero. Uma abordagem ao gênero no guarani jesuíta	74
--	----

Ana Victoria Casimiro Córdoba

Ritualidade da língua guarani: a agência do <i>ñee iya</i>	93
--	----

María Eugenia Flores y Emanuel Tapia

Ideologias linguísticas sobre o processo de implementação do guarani em Corrientes. Análise da fase de sensibilização	107
---	-----

Mónica Marisel Medina y Lorena Cayré Baito

O ensino da música a partir de uma perspectiva multicultural	125
--	-----

María Soledad Morales

Resenhas

Uma ferramenta para conhecer o patrimônio cultural e linguístico dos Povos Originários de Salta	145
---	-----

María Macarena Dágata y Zaida Noemí Ailan

Sobre RELEN

Normas de redação da revista RELEN	171
--	-----

Ficha para avaliação de artigos	179
---------------------------------------	-----

Declaração editorial de boas práticas de RELEN	190
--	-----

Declaração de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN	197
--	-----

Presentación

Presentación

En un contexto mundial de crisis sanitaria, que todavía nos afecta, hemos logrado editar el segundo volumen de 2021, al que pueden acceder los lectores libremente a través del sitio web de RELEN¹ y del Portal de Revistas Académicas y Científicas de la Universidad Nacional de Salta².

En la sección *Artículos* contamos con dos trabajos. En el primero de ellos, las autoras reflexionan sobre la manera de enseñar los principios de la integridad intelectual en cursos de idiomas abordando el plagio en el aprendizaje de la lengua. En el segundo, las docentes parten de la competencia comunicativa hacia el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y sus implicancias en la formación docente de los profesores de inglés.

El *Dossier Ideologías Políticas y Glotopolíticas. Caminos y experiencias con las lenguas indígenas* es la continuación del dossier del volumen anterior. Reúne artículos en los que se analizan distintas experiencias con lenguas originarias, especialmente el guaraní.

Para finalizar, en la sección *Reseñas*, se presenta el libro *Patrimonio lingüístico y cultural de los Pueblos Originarios de Salta*, un novedoso manual digital en el que se estudia, desde una mirada antropológica, la diversidad cultural y lingüística de las diferentes comunidades originarias.

Este es el último volumen de RELEN a mi cargo, ya que dejo la Dirección de la revista luego de cuatro años de trabajo intenso durante los cuales se editaron siete volúmenes, un verdadero logro que se consiguió con la ayuda invaluable del equipo editorial, de los técnicos, los colaboradores y especialmente de nuestras colegas del equipo de traducción. Sin su ayuda, no hubiera sido posible cumplir con nuestro propósito de difundir la revista más allá de nuestra Universidad y de nuestro país, en el marco del plurilingüismo, hacia la comunidad académica internacional.

Agradezco a todos los que me acompañaron en estos cuatro años y le deseo el mayor de los éxitos a la nueva Directora, María Celeste Frana, quien seguramente continuará con esta fascinante tarea de llevar adelante una revista científica y académica como RELEN y, además, lo hará a la par del INIL (Instituto de Investigación en Lenguas) de quien depende esta publicación.

Alicia Enriqueta Tissera
Directora

¹ <https://relen.net.ar/index.php/RLN>

² <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php>

Über diese Ausgabe

Im Kontext der globalen Gesundheitskrise, die immer noch präsent ist, konnten wir die zweite Nummer 2021 herausgeben, die den Lesern auf die Webseite von RELEN¹ und das Portal für Akademische und Wissenschaftliche Zeitschriften der Nationalen Universität Salta² frei zur Verfügung steht.

Der Bereich *Artikel* besteht aus zwei Arbeiten. In der ersten besprechen die Autorinnen die Art und Weise der Lehre von den Grundsätzen der intellektuellen Integrität im Fremdsprachenunterricht, indem sie das Plagiat beim Sprachenlernen behandeln. In der zweiten gehen die Dozentinnen von der kommunikativen Kompetenz zur Entwicklung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und deren Auswirkungen auf die Lehrerausbildung von Englischlehrern über

Das *Dossier Ideologien, Politiken und Glottopolitiken: Wege und Erfahrungen mit indigenen Sprachen* bildet die Fortsetzung des in der vorigen Ausgabe veröffentlichten Dossiers. Es enthält Beiträge, in denen verschiedene Erfahrungen mit den indigenen Sprachen - insbesondere mit der Guaraní-Sprache - analysiert werden.

Zum Schluss wird das Buch *Ein Werkzeug, um mehr über das kulturelle und sprachliche Erbe der indigenen Völker in Salta zu erfahren* im Bereich *Rezensionen* vorgestellt. Es handelt sich um ein neuartiges digitales Handbuch über die Analyse der kulturellen und sprachlichen Vielfalt der unterschiedlichen indigenen Gemeinschaften aus anthropologischer Sicht.

Die vorliegende Ausgabe entspricht der letzten Nummer in meiner Verantwortung, da ich die Leitung der Zeitschrift nach vier Jahren intensiver Arbeit - in der sieben Ausgaben herausgegeben wurden - übertrage. Es war ein großer Erfolg, der mit der unschätzbaren Zusammenarbeit des Redaktionsausschusses, des technischen Teams und vor allem unserer Kolleginnen des Übersetzungsteams erzielt wurde. Ohne ihre Hilfe wäre es nicht möglich gewesen, die Zeitschrift über unsere Universität und unser Land hinaus für die internationale akademische Gemeinschaft im Rahmen der Mehrsprachigkeit zu veröffentlichen.

Ich danke allen, die mich im Laufe dieser vier Jahren unterstützt haben und wünsche der neuen Leiterin - María Celeste Frana - den größten Erfolg. Sie wird diese faszinierende Aufgabe, eine wissenschaftliche und akademische Zeitschrift wie RELEN zu leiten, sicher weiterführen und mit dem INIL (Forschungsinstitut für Sprachen) - von dem diese Veröffentlichung abhängt - zusammenarbeiten.

Alicia Enriqueta Tissera
Leiterin

¹ <https://relen.net.ar/index.php/RLN>

² <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php>

Présentation

Dans un contexte mondial de crise sanitaire qui nous affecte encore, nous avons réussi à éditer le deuxième volume de 2021, auquel les lecteurs peuvent accéder librement via le site Web de RELEN¹ et le Portail des revues universitaires et scientifiques de l'Université Nationale de Salta².

Dans la section *Articles*, nous avons deux travaux. Dans le premier, les auteures réfléchissent à la manière d'enseigner les principes de l'intégrité intellectuelle dans les cours de langue en abordant le plagiat dans l'apprentissage de la langue. Dans le second, les enseignantes partent de la compétence communicative pour développer la compétence communicative interculturelle et ses implications dans la formation des enseignants d'anglais.

Le *Dossier Idéologies Politiques et Glotopolitiques. Chemins et expériences avec les langues indigènes* est la suite du dossier du volume précédent. Il rassemble des articles analysant différentes expériences avec des langues autochtones, notamment le guarani.

Enfin, dans la section *Notices*, nous présentons le livre *Patrimoine Linguistique et Culturel des Peuples Originaires de Salta*, un nouveau manuel numérique dans lequel on étudie, d'un point de vue anthropologique, la diversité culturelle et linguistique des différentes communautés autochtones.

Ceci est le dernier volume de RELEN à ma charge, puisque je quitte la direction de la revue après quatre années de travail intense au cours desquelles sept volumes ont été édités; une véritable réussite obtenue avec l'aide inestimable de l'équipe éditoriale, des techniciens, des collaborateurs et surtout de nos collègues de l'équipe de traduction. Sans leur aide, il n'aurait pas été possible d'atteindre notre objectif de diffuser la revue au-delà de notre université et de notre pays, dans le cadre du plurilinguisme vers la communauté académique internationale.

Je remercie tous ceux qui m'ont accompagné au cours de ces quatre années et je souhaite plein succès à la nouvelle Directrice, Maria Celeste Frana, qui poursuivra sûrement cette fascinante tâche de mener à bien une revue scientifique et académique comme RELEN et, en outre, il le fera au pair de l'INIL (Institut de Recherche en Langues) dont dépend cette publication.

Alicia Enriqueta Tissera
Directrice

¹ <https://relen.net.ar/index.php/RLN>

² <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php>

Presentation

In a global context of health crisis, which still affects us, we have managed to publish the second volume of 2021, which readers can freely access through the RELEN¹ website and the Portal of Academic and Scientific Journals of the National University of Salta².

In the *Articles* section, we include two works: in the first of them, the authors reflect on the way of teaching the principles of intellectual integrity in language courses by addressing plagiarism in language learning. In the second, teachers start from the notion of communicative competence and go on with the development of intercultural communicative competence and its implications in the teacher training of English teachers.

The *Dossier Ideologies, Policies and Language Policies. Trajectories and Experiences with Indigenous Languages* is the continuation of the dossier from the previous volume. It brings together articles that analyse different experiences with native languages, especially Guarani.

Finally, in the *Reviews* section, the book “*Linguistic and Cultural Heritage of the Original Peoples of Salta*” is presented. It is a new digital manual in which the cultural and linguistic diversity of the different original communities is studied from an anthropological point of view.

This is the last volume of RELEN in which I participate as a managing editor, since I am leaving the Editorial Board of the journal after four years of intense work, during which seven volumes were published, a true achievement that was possible thanks to the invaluable help of the editorial team, the technicians, collaborators and especially our colleagues from the translation team. Without their help, it would not have been possible to fulfil our purpose of making the journal known beyond the frontiers of our University and our country, within the framework of multilingualism, and towards the international academic community.

I thank everyone who has accompanied me over these four years. I wish the new Managing Editor, María Celeste Frana, every success in the fascinating task of running a scientific and academic journal like RELEN, and leading the INIL (Institute for Research in Languages) on which this publication depends.

Alicia Enriqueta Tissera
Director

¹ <https://relen.net.ar/index.php/RLN>

² <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php>

Presentazione

Nel contesto mondiale di crisi sanitaria, nel quale ci troviamo ancora, abbiamo potuto pubblicare il secondo volume 2021, al quale i lettori possono accedere liberamente attraverso il sito web di RELEN¹ e dal Portale di Riviste Accademiche e Scientifiche dell'Università Nazionale di Salta².

Nella sezione *Articoli* vi sono due lavori. Nel primo, le autrici riflettono sulla maniera di insegnare i principi dell'integrità intellettuale nei corsi di lingue affrontando l'argomento del plagio nell'apprendimento delle lingue. Nel secondo, le docenti partono dalla competenza comunicativa interculturale e dalle sue applicazioni nella formazione docente dei professori d'inglese.

Il *Dossier Ideologie Politiche e Glottopolitiche. Cammini ed esperienze con le lingue indigene* è la continuazione del dossier del volume anteriore. Riunisce articoli nei quali si analizzano diverse esperienze con le lingue native, specialmente il guaraní.

Infine, nella sezione *Rassegne*, si presenta il libro *Patrimonio linguistico e culturale dei Popoli Nativi di Salta*, un innovativo manuale digitale nel quale si studia, da un punto di vista antropologico, la diversità culturale e linguistica delle diverse comunità autoctone.

Quest'ultimo volume di RELEN è a mio carico, visto che lascerò la Direzione della rivista dopo quattro anni durante i quali sono stati pubblicati sette volumi, un grande risultato che è stato raggiunto con l'aiuto inestimabile del grupo editoriale, dei tecnici, dei collaboratori e, specialmente, delle nostre colleghe del grupo di traduzione. Senza il loro aiuto, non sarebbe stato possibile compiere il nostro proposito di diffondere la rivista oltre la nostra Università e il nostro paese, nel quadro del plurilinguismo, verso la comunità accademica internazionale.

Ringrazio tutti coloro che mi hanno accompagnato in questo percorso durato quattro anni e auguro il massimo dei successi alla nuova Direttrice, María Celeste Frana, che sicuramente continuerà con questo affascinante compito di portare avanti una rivista scientifica e accademica come RELEN e, inoltre, lo farà a fianco dell' INIL (Istituto di Ricerca nelle Lingue), dal quale dipende questa pubblicazione.

Alicia Enriqueta Tissera
Direttrice

¹ <https://relen.net.ar/index.php/RLN>

² <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php>

Apresentação

Em um contexto mundial de crise sanitária, que ainda nos afeta, conseguimos publicar o segundo volume de 2021, que os leitores podem aceder livremente através do site web da RELEN¹ e do Portal de Revistas Acadêmicas e Científicas da Universidade Nacional de Salta².

Na seção *Artigos* temos dois trabalhos. No primeiro deles, as autoras fazem uma reflexão sobre como ensinar os princípios da integridade intelectual em cursos de idiomas abordando o plágio na aprendizagem da língua. No segundo, as professoras partem da competência comunicativa para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e suas implicações na formação docente de professores de inglês.

O *Dossiê Política e Ideologias Glotopolíticas. Caminhos e experiências com as línguas indígenas* é a continuação do dossiê do volume anterior. Reúne artigos que analisam diferentes experiências com línguas originárias, especialmente o guarani.

Finalmente, na seção *Resenhas*, é apresentado o livro *Patrimônio Linguístico e Cultural dos Povos Originários de Salta*, um manual digital inovador no qual a diversidade cultural e linguística das diferentes comunidades originárias é estudada do ponto de vista antropológico.

Este é o último volume da RELEN sob a minha responsabilidade, pois estou deixando a Diretoria da revista após quatro anos de intenso trabalho durante os quais foram publicados sete volumes, uma verdadeira conquista alcançada com a inestimável ajuda do comitê editorial, dos técnicos, dos colaboradores e principalmente de nossas colegas da equipe de tradução. Sem a sua ajuda, não teria sido possível cumprir o nosso propósito de divulgar a revista para além da nossa Universidade e do nosso país, no âmbito do plurilinguismo, para a comunidade acadêmica internacional.

Agradeço a todos aqueles que me acompanharam nestes quatro anos e desejo o maior sucesso à nova Diretora, María Celeste Frana, quem certamente continuará com esta fascinante tarefa de realizar uma revista científica e acadêmica como RELEN e, além disso, o fará junto ao INIL (Instituto de Pesquisa em Línguas) de quem depende esta publicação.

Alicia Enriqueta Tissera
Diretora

1 <https://relen.net.ar/index.php/RLN>

2 <http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php>

Artículos

L'intégrité académique en classe de langue seconde ou étrangère : que dit la recherche?

Mónica Soto

Université de Québec à Montréal
Québec, Canada
soto.monica@uqam.ca

Juliane Bertrand¹

Université de Québec à Montréal
Québec, Canada
bertrand.juliane@uqam.ca

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 14/05/21
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 25/06/21



L'intégrité académique en classe de langue seconde ou étrangère : que dit la recherche?

Résumé

Les études démontrent que beaucoup d'étudiants universitaires ne connaissent pas toutes les formes de plagiat et que, même en sachant qu'un comportement est du plagiat, les étudiants qui rédigent en langues seconde ou étrangère ne disposent pas toujours des stratégies et compétences langagières pour bien reformuler les propos qu'ils veulent citer. Afin d'entamer une réflexion sur la façon d'enseigner, dans le cadre d'un cours de langue, les principes de l'intégrité intellectuelle d'une façon courte, ludique et efficace qui tienne compte du niveau langagier de l'apprenant, les auteures se sont penchées sur ce que disent les recherches antérieures au sujet du plagiat en langue. L'article se divise en cinq volets, suivis d'une discussion. D'abord, il sera question de définir différentes formes d'emprunts textuels pour déterminer lesquelles sont du plagiat, puis de voir si les approches du plagiat sont avant tout culturelles ou développementales. Ensuite, seront exposées des perceptions des enseignants et des étudiants universitaires en langue par rapport à l'intégrité académique. Enfin, l'article propose une brève description de quelques outils pour la prévention du plagiat et la promotion de l'intégrité. Ce travail est la première étape d'un projet qui sera complété par une phase de mise en pratique.

Mots-clés : Intégrité académique, plagiat, langue seconde, langue étrangère, université.

Integridad académica en clase de lengua segunda o extranjera: ¿Qué dicen los estudios?

Resumen

Los estudios de investigación demuestran que muchos estudiantes universitarios no reconocen todas las formas de plagio y que, incluso sabiendo que incurren en plagio, los estudiantes que redactan en lengua segunda o en lengua extranjera no siempre disponen de las competencias y estrategias lingüísticas para reformular correctamente los textos que desean citar. Con el objetivo de iniciar una reflexión sobre la manera de enseñar, en un curso de idiomas, los principios de la integridad intelectual de una forma corta, lúdica y eficaz que tenga en cuenta el nivel de competencia lingüística del aprendiente, las autoras analizaron las investigaciones anteriores sobre el plagio en el aprendizaje de un idioma. El artículo se divide en cinco apartados y concluye con una reflexión. En primer lugar, se abordan las diferentes formas de préstamo textual para determinar cuáles se consideran como plagio, y así verificar si los enfoques del plagio son ante todo cultural o de desarrollo. Después se exponen la percepción de los docentes y de los estudiantes universitarios en idiomas en relación con el plagio. Finalmente, el artículo propone una breve descripción de algunas herramientas para prevenir el plagio y promover la integridad académica. Este trabajo constituye la primera fase de un proyecto que se completará posteriormente con una aplicación práctica.

Palabras claves: Integridad académica, plagio, lengua segunda, lengua extranjera, nivel universitario.

¹ Les auteures tiennent à remercier Isabelle Wouters pour son soutien dans la recension des écrits, financé grâce à une subvention du comité de la recherche de l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal.

Akademische Integrität im Zweit- oder Fremdsprachenunterricht: Was sagen die Forschungsstudien?

Abstract

Forschungsstudien zeigen, dass viele Studierende nicht alle Formen von Plagiat erkennen und dass Studierende, die in einer zweiten oder fremden Sprache schreiben – selbst wenn sie sich des Plagiats bewusst sind –, nicht immer über die sprachlichen Fähigkeiten und Strategien verfügen, um die Texte, die sie zitieren wollen, korrekt umzuformulieren. Um eine Reflexion darüber anzuregen, wie man in einem Sprachkurs die Prinzipien der intellektuellen Integrität auf kurze, spielerische und effektive Art und Weise lehren kann, wobei das Sprachkompetenzniveau der Lernenden berücksichtigt wird, analysierten die Autorinnen frühere Forschungen zum Thema Plagiat beim Sprachenlernen. Der Artikel ist in fünf Abschnitte unterteilt und schließt mit einer Reflexion. Zunächst werden die verschiedenen Formen der Textentlehnung erörtert, um festzustellen, welche als Plagiat gelten, und somit zu überprüfen, ob die Ansätze des Plagiats in erster Linie kulturell oder entwicklungsbedingt sind. Anschließend werden die Wahrnehmungen von Universitätslehrkräften und -Studierenden von Sprachen im Zusammenhang mit dem Plagiat dargestellt. Abschließend werden einige Instrumente zur Verhinderung von Plagiat und zur Förderung der akademischen Integrität kurz beschrieben. Diese Arbeit ist die erste Phase eines Forschungsprojekts, das später mit einer praktischen Anwendung abgeschlossen werden soll.

Stichwörter: Akademische Integrität, Plagiat, Zweitsprache, Fremdsprache, Hochschulniveau

Academic integrity in the second or foreign language class: What does research say?

Abstract

Research studies show that many university students do not recognize all forms of plagiarism. It has also been demonstrated that, even when knowing that they are plagiarizing, students who write in a second or foreign language do not always have the linguistic skills and strategies to rephrase correctly the texts that they wish to cite. The authors of this article analysed previous research on plagiarism in language learning processes. The objective was starting to reflect on the way a language course is taught and the principles of intellectual integrity in a brief, playful and efficient way, considering the level of learners' language competence. The article is divided into five sections, and it concludes with a reflection. In the first place, textual borrowing forms will be addressed in order to determine which of them can be considered a way to plagiarism. In this way, we expect to verify whether plagiarism approaches are primarily cultural or developmental. Then, the plagiarism-related perceptions of instructors and language university students are presented. Finally, this article proposes a brief description of some computer-assisted tools to prevent plagiarism and promote academic integrity. This work is part of the first phase of a project that will later be completed with a practical application.

Key words: academic integrity, plagiarism, second language, foreign language, university level.

Integrità accademica nelle lezioni di lingua seconda o straniera: Che cosa dicono gli studi?

Riassunto

Gli studi di ricerca dimostrano che molti studenti universitari non riconoscono tutte le forme di plagio e che, pur sapendo che lo stanno commettendo, molti di essi, che scrivono in una lingua seconda o in una lingua straniera, non posseggono sempre le competenze e le strategie linguistiche per riformulare correttamente i testi che desiderano citare. Con l'obiettivo di dare inizio a una riflessione sulla maniera di insegnare, in un corso di lingua, i principi dell'integrità intellettuale in un modo breve, ludico ed efficace, che consideri il livello di competenza linguistica del discente, le autrici hanno analizzato le ricerche precedenti sul plagio nell'apprendimento di una lingua. L'articolo si divide in cinque sezioni e si conclude con una riflessione. In primo luogo, si considerano le diverse forme di prestito testuale per determinare quali si considerano come plagio, verificando così se gli approcci al plagio sono prima di tutto di natura culturale o di sviluppo. Poi si espongono le impressioni dei docenti e degli studenti universitari di lingue in relazione al plagio. Infine, l'articolo propone una breve descrizione di alcuni strumenti per prevenire il plagio e promuovere l'integrità accademica. Questo lavoro è da considerarsi come la prima fase di un progetto che si completerà posteriormente con un'applicazione pratica.

Parole chiave: Integrità accademica, plagio, lingua seconda, lingua straniera, livello universitario

Integridade acadêmica na aula de língua segunda ou língua estrangeira: o que dizem os estudos?

Resumo

As pesquisas mostram que muitos estudantes universitários não reconhecem todas as formas de plágio e que, mesmo sabendo que cometem plágio, os alunos que escrevem em uma segunda língua ou língua estrangeira nem sempre têm as competências e estratégias linguísticas para reformular corretamente os textos que desejam citar. Com o objetivo de iniciar uma reflexão sobre como ensinar, em um curso de línguas, os princípios da integridade intelectual de uma forma curta, lúdica e eficaz que tenha em conta o nível de competência linguística do aprendiz, os autores analisaram as pesquisas anteriores sobre o plágio na aprendizagem de uma língua. O artigo está dividido em cinco seções e conclui com uma reflexão. Em primeiro lugar, são abordadas as diferentes formas de empréstimo textual para determinar quais são consideradas como plágio e, assim, verificar se as abordagens ao plágio são ante tudo culturais ou de desenvolvimento. Depois, é exposta a percepção de professores e estudantes universitários em idiomas em relação ao plágio. Finalmente, o artigo propõe uma breve descrição de algumas ferramentas para prevenir o plágio e promover a integridade acadêmica. Este trabalho constitui a primeira fase de um projeto que será concluído posteriormente com uma aplicação prática.

Palavras-chave: integridade acadêmica, plágio, segunda língua, língua estrangeira, nível universitário

Introduction

Selon le Portrait des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec (GT-PDCI², 2019, p. 33-43), un peu moins de 50 % des répondants savent identifier les deux meilleures techniques pour citer leurs sources en respectant l'intégrité intellectuelle. L'étude montre que, bien que la quasi-totalité des étudiants universitaires (94 %) savent que le copier-coller des mots d'un autre auteur est une forme de tricherie, seuls 36 % d'entre eux sont capables d'identifier correctement toutes les formes de plagiat dans une liste. Ainsi, tout en reconnaissant que certains cas de plagiat sont liés à un manque volontaire d'éthique de la part de l'étudiant, il semble que plusieurs cas pourraient s'expliquer par une méconnaissance de tout ce qu'englobe l'intégrité académique. L'analyse des résultats de l'enquête citée ci-dessus et d'une revue de la littérature sur l'intégration des compétences informationnelles dans les programmes d'études universitaires (GT-PDCI, 2017) souligne que les répondants auraient besoin d'être guidés dans le cadre de leur formation pour mieux comprendre les fondements et les pratiques permettant de s'informer et d'éviter le plagiat.

S'il y a un consensus de plus en plus clair sur l'importance d'intégrer la formation aux compétences informationnelles – dont un volet touche la prévention du plagiat – à la salle de classe, les recherches portant sur la façon dont elle s'articule lors de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère sont encore rares. Par exemple, une des stratégies pour éviter le plagiat proposées sur Infosphère, la plateforme du réseau de l'Université du Québec (UQ) pour aider à la rédaction des travaux, consiste à paraphraser un texte en restructurant substantiellement les phrases de celui-ci et en cherchant des synonymes, tout en indiquant la source. Or, un apprenant qui a encore un faible niveau dans la langue qu'il apprend n'a pas accès à un grand nombre de structures de phrases ou de synonymes pour réaliser efficacement cette reformulation. Il importe donc que des stratégies soient développées pour aider cet apprenant à apprendre à citer sans plagier dans la nouvelle langue.

Le présent article constitue la première étape d'une recherche plus large qui vise à répondre à la question suivante : Comment enseigner, dans le cadre d'un cours de langue, les principes de l'intégrité intellectuelle d'une façon courte, ludique et efficace qui tienne compte du niveau langagier de l'apprenant ? Il sera ici question d'exposer la revue de la littérature portant sur le traitement du plagiat dans un contexte de langue seconde (L2) ou étrangère (LÉ), afin de conclure avec des pistes axées sur le développement et l'utilisation d'outil pour sensibiliser les apprenants de L2 ou LÉ à l'intégrité académique.

² GT-PDCI : Groupe de travail de la Promotion du développement des compétences informationnelles

1. Emprunts textuels, plagiat et créacollage

Bien qu'il existe toutes sortes de formes d'infraction académique, la forme la plus souvent étudiée du plagiat est celle qui a trait à l'emprunt textuel abusif. Selon Bergadaà (2019, p. 1), qui étudie le plagiat depuis de nombreuses années, ce phénomène « est un "fait social total" qui engage l'ensemble de la société en transcendant les intérêts des individus ». Pour elle, l'absence de références aux sources, parmi d'autres formes de tricherie, prive le lecteur de la possibilité d'émettre de nouvelles hypothèses, interprétations, de nouveaux arguments. Elle affirme que l'acte de plagier « rompt le lien même de la connaissance humaine entre son passé et son futur » et que tous les intervenants sont concernés.

Or, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de faire preuve d'une certaine prudence avant d'apposer l'étiquette de plagiat sur un emprunt. Ainsi, le Council of Writing Program Administration (2003) a écrit que l'auteur éthique est celui qui essaie de rendre acte de ses sources. Par conséquent, un élève qui essaie, même maladroitement, de donner crédit à ses sources ne plagie pas. Par contre, on peut dire qu'il a échoué au critère de citer adéquatement (Stapleton, 2012, p. 127). Donc, la notion d'intention est importante pour déterminer s'il y a plagiat ou non et quel type de sanction doit être apporté.

Dans le même esprit, Stapleton (p. 126) cite Shi (2004, p. 178), qui a identifié trois types d'emprunts textuels : les emprunts avec citation, les emprunts avec référence à l'auteur et les emprunts sans référence à l'auteur. Ces emprunts peuvent se réaliser à travers une copie exacte, de légères modifications ou une reformulation syntaxique complète. Dans certains cas, il peut être extrêmement difficile de déterminer si un emprunt donné est un cas de plagiat ou non³. Étant donné que tous les emprunts ne correspondent pas nécessairement à un plagiat ni au même type de plagiat, Stapleton émet une mise en garde contre les logiciels de détection du plagiat lorsqu'ils sont utilisés dans une visée punitive. Il donne l'exemple de Turnitin⁴, en disant que celui-ci ne donne pas réellement un pourcentage de plagiat. Ce que le logiciel fait, c'est identifier quel pourcentage d'un texte est copié intégralement d'un site web. Cela ne tient pas compte du fait que la citation soit entre guillemets ou non ni du fait que l'auteur originel soit nommé ou non. Ainsi, une fois le pourcentage de texte copié obtenu, il faut un jugement humain pour déterminer si chacun des emprunts textuels est accompagné de marques suffisantes pour démontrer l'intention de l'auteur du nouveau texte d'accorder la paternité des idées à ses sources.

Toujours dans cet esprit s'est développé un paradigme qui consiste à parler de créacollage⁵ plutôt que d'emprunt textuel. Selon Monney et al. (2019, p. 40), il s'agit de stratégies permettant de jumeler des compétences informationnelles, rédactionnelles et de référencement documentaire pour faciliter le traitement cognitif de la tâche. Parmi ses défenseurs, plusieurs chercheurs se sont penchés particulièrement sur l'action de rédiger un travail universitaire en langue seconde. Par exemple, Pennycook (1996) dit que ce type de comportement est particulièrement marqué chez ceux qui écrivent dans une L2, car ils ont peur de modifier maladroitement ce qui est déjà bien formulé par un natif. Pecorari (2003) signale qu'il est normal de retrouver dans un tel travail la fusion de la voix de l'auteur débutant et celle de l'auteur reconnu, car le processus d'appropriation du contenu du discours en parallèle avec le processus d'appropriation des traits langagiers pour exprimer ledit contenu est complexe.

2. Le plagiat : phénomène culturel ou développemental ?

Avant de se demander comment enseigner la prévention du plagiat dans un cours de langues, il faut clarifier dans quel cadre on entend le plagiat. En s'appuyant sur plusieurs études antérieures, Lei et Hu (2014, p. 552-553) ont identifié trois grands axes dans lesquels le plagiat peut être considéré dans le domaine de l'interculturel. D'abord, plusieurs chercheurs s'intéressent au plagiat dans une perspective entièrement culturelle, selon laquelle le plagiat serait un phénomène *perçu* différemment d'une culture à l'autre; ce type de chercheurs prétend, par

³ Lorsque les cas de plagiat sont avérés, et d'après une étude sur plus de 300 cas répartis sur quinze ans, Bergadaà (2006, p. 6) a recensé et détaillé quatre types de plagieurs : manipulateur, bricoleur, tricheur et fraudeur.

⁴ Basée aux Pays-Bas, l'entreprise Turnitin se présente comme une solution pour aider « les étudiants à préserver l'originalité de leur travail » et pour aider les enseignants à détecter « tous les types de fraudes, même les plus sophistiqués » (<https://www.turnitin.com/fr>).

⁵ Dans les travaux en anglais, on trouve tantôt le terme *patchwriting*, tantôt le terme *scrabbooking*, avec des nuances fines qui ne seront pas approfondies ici.

exemple, que la société américaine n'accepterait pas du tout le plagiat, tandis que la tradition chinoise l'encouragerait⁶. À l'inverse, les tenants d'une perspective culturelle tempérée présentent le plagiat comme un phénomène décrit différemment dans diverses cultures; pour eux, ce qu'on inclut dans le plagiat ne couvre pas le même spectre dans une culture et dans une autre, mais ce qui est reconnu comme du plagiat n'est pas plus accepté. Tout en étant mutuellement exclusives, ces deux perspectives font ressortir que le plagiat est un enjeu intrinsèquement lié à la culture dans laquelle il est produit.

Il importe ici de signaler que la notion de culture ne se rapporte pas uniquement à l'identité nationale. Un premier divage important serait lié à la division traditionnelle entre les cultures occidentales – généralement axées sur une économie capitaliste – et orientales. Par exemple, après avoir mené des entrevues auprès d'étudiants internationaux provenant de plusieurs pays asiatiques aux États-Unis, Thompson et al. (2017, p. 149) écrivent que ces étudiants disent que, dans leurs cultures asiatiques, le savoir est vu davantage comme un héritage qui doit être transmis des sages vers les jeunes et que cela ne va pas tellement avec l'idée de droits d'auteur, qui est très occidentale. Ces étudiants ont souvent une vision négative des sanctions contre le plagiat, car ils trouvent que les universités américaines sont plus intéressées à punir des malfaiteurs qu'à former des étudiants. Un autre divage serait lié à la culture disciplinaire. D'après certains travaux (ex. Gallant, 2008; cité par Thompson et al., 2017, p. 138) qui recensent les pratiques liées au plagiat de plusieurs universités, il ressort que les universités partagent généralement la même définition des actes de plagiat. Par contre, leur traitement est différent auprès de divers départements d'une même université. Par exemple, en mathématiques ou en informatique, les étudiants sont encouragés à s'inspirer de modèles et à reproduire de longs segments de codes et de commandes; dans les sciences humaines, s'inspirer d'un modèle sans le citer est vu comme malhonnête. Dans un même ordre d'idée, et pour revenir au domaine des langues, il n'est pas rare que des étudiants de cycles supérieurs rédigeant leurs travaux dans une langue autre que leur langue maternelle paient un réviseur pour corriger les coquilles dans leur travail avant leur dépôt final et ce, sur la recommandation explicite de leur direction de recherche, tandis que les enseignants de langue seconde ou étrangère spécifient souvent dans leur plan de cours ou consignes de travaux qu'aller chercher une telle aide extérieure est une forme de plagiat⁷.

Mais si la notion de plagiat est construite culturellement, que ce soit dans une perspective stricte ou tempérée, faut-il en conclure que l'étudiant universitaire adulte est le produit d'une culture et ne peut donc plus modifier ses comportements? Le troisième axe d'études sur le plagiat identifié par Lei et Hu (2014, p. 552-553) suggère que non. Il s'agit de la perspective de sociabilisation, selon laquelle le plagiat est un phénomène développemental. Au lieu d'expliquer le plagiat par des différences culturelles, les chercheurs qui s'intéressent à cet axe tentent de comparer les perceptions sur le plagiat des enseignants et des étudiants à différents stades de leur développement. Ils croient qu'une sociabilisation académique pertinente permet de modifier au fil du temps les savoirs sur les pratiques de plagiat, les croyances sur les causes du plagiat et les attitudes envers les sanctions à appliquer et ce, tant chez les enseignants que chez les étudiants.

Une telle approche considère qu'une des fonctions de l'université est d'enseigner à différencier les comportements académiques appropriés de ceux qui ne le sont pas. Ce type d'enseignement présente toutefois un risque. D'après Vardi (2012, p. 923), dans les études sur le plagiat, il y a une tendance à indure à la fois le mauvais comportement académique et des cas de non-respect d'une norme imposée (par exemple, l'absence de guillemets pour une citation directe, même si l'auteur est nommé). Cela pourrait être dû à la tendance des professeurs à enseigner à leurs étudiants à suivre les normes de leur discipline. Mais la tendance à insister sur le respect de normes pour bien paraphraser et citer pourrait détourner l'apprenant du développement d'un vrai esprit critique pour former sa pensée sur les textes. Donc, l'enseignement du plagiat devrait être accompagné d'un enseignement de la pensée critique. C'est dans cet esprit que des auteurs comme Boisvert et al. (2012) signalent l'importance de mieux documenter l'impact réel des pratiques émergentes menées par les bibliothèques universitaires et les enseignants pour préparer les étudiants à mieux faire face aux défis du numérique, l'un d'entre eux étant la diffusion éthique de l'information.

La présente recherche part du postulat que les perspectives culturelle et développementale ne sont pas mutuellement exclusives. Ainsi, tout en reconnaissant que la culture d'origine d'un apprenant de langue – tant dans le sens du milieu social dans lequel il a grandi que

⁶ Notons que le choix de pays retenus dans l'exemple n'est pas aléatoire. Une longue tradition de recherche s'est penchée sur la tendance au plagiat des étudiants internationaux d'origine chinoise qui fréquentent les campus nord-américains (Lei et Hu, 2014, p. 552; d'après Currie, 1998, Introna et al., 2003, et Shi, 2004).

⁷ Ainsi, toutes les disciplines semblent partager la notion que la sollicitation d'une aide non autorisée est une forme de plagiat, mais il y a une différence culturelle dans le type d'aide pouvant être autorisée.

du domaine disciplinaire dans lequel il se spécialise – puisse expliquer certains de ses comportements liés au plagiat, il est probable qu'un cours de langue puisse contribuer à augmenter la sociabilisation académique de l'étudiant. Après tout, un cours de langue seconde ou étrangère permet d'augmenter son étendue langagière et de réfléchir aux façons appropriées ou non d'émettre son avis dans la langue cible, ce qui amorce inévitablement une réflexion sur la façon dont il le fait dans sa propre langue. Ces points rejoignent justement les trois principaux enjeux identifiés par Thompson et al. (2017, p. 137; d'après Lipson, 2008) pour aider les étudiants étrangers à éviter le plagiat dans leur université d'accueil : la maîtrise langagière, la compréhension du droit ou non de donner son opinion sur le matériel étudié et la compréhension de ce qui est inclus dans l'intégrité académique.

3. Les pratiques des enseignants en langue par rapport au plagiat

La vision enseignante sur le plagiat a évolué au fil du temps. Pecorari et Petrić (2014, p. 273) remarquent que, dans les premiers travaux qui abordent l'étude du plagiat en L2, ce fait n'est pas considéré en soi comme une tricherie, mais plutôt comme un phénomène à analyser pour mieux le comprendre. Si l'intention de tricher est parfois présente en L1, elle le serait beaucoup moins en L2, où ce qui pourrait s'apparenter à du plagiat repose principalement sur deux causes : la culture et la faible compétence en écriture. Dans le même esprit, Petrić (2004, dans Pecorari et Petrić, 2014, p. 276) propose d'éliminer la mention de plagiat vers une dénomination « éthiquement neutre ». Dès lors, un grand nombre de dénominations sont apparues dans le milieu du corps professoral, ce qui crée parfois, des confusions entre ceux qui ne partagent pas ces appellations, raison pour laquelle le nom de plagiat est toujours présent en L2. Finalement, parmi de nombreuses études auprès du corps professoral pour savoir ce qu'ils considèrent comme du plagiat, celle de Sutherland-Smith (2005, dans Pecorari et Petrić, 2014, p. 279) conclut qu'il n'y a pas unanimité dans le groupe de professeurs sondés pour décider si l'intention est un élément important à considérer pour confirmer un cas de plagiat : la majorité pense que la distinction entre plagiat intentionnel et involontaire est importante, mais certains disent que toute copie est du plagiat et que l'intention est toujours présente. Malgré ces distinctions, selon Pecorari et Petrić (2014) l'ensemble de professionnels qui sont confrontés au plagiat sont d'accord pour souligner que la solution « réside dans l'éducation plutôt que dans des mesures punitives » (p. 281 [traduction libre]).

Puisque le plagiat en classe de langue peut s'expliquer en partie par le choc entre la culture de l'apprenant et la culture entourant la langue cible, ainsi que par la difficulté cognitive du travail d'appropriation des idées en parallèle à l'appropriation de la langue, il n'est pas surprenant que la majorité des enseignants de langue attribuent le plagiat à des capacités incomplètes des étudiants, alors que les étudiants, eux, ont plutôt tendance à justifier le plagiat par des facteurs externes, particulièrement la pression subie pour performer (Lei et Hu, 2014, p. 553; d'après Bachat et Bahous, 2010, Wilkinson, 2009, et Yazici et al., 2011).

Pour vérifier à quelle point la perspective culturelle joue un rôle dans ce que les enseignants universitaires en langue considèrent comme du plagiat, Lei et Hu (2014) ont mené une étude pour comparer 112 enseignants d'anglais langue étrangère, tous des Chinois natifs, dans des universités chinoises. Pour l'analyse, ces enseignants ont été divisés en deux groupes : ceux qui n'avaient aucune expérience à l'extérieur de la Chine vs ceux qui avaient déjà étudié ou travaillé dans un pays anglo-saxon et qui, par conséquent, avaient vécu une expérience de sensibilisation au plagiat dans une perspective nord-américaine⁸. Ils n'ont pas observé de différences statistiques entre les deux groupes au niveau de leurs croyances sur les causes du plagiat ni au niveau de leur tolérance envers le plagiat. Tous les types de plagiat mentionnés dans l'étude étaient considérés comme inacceptables, sauf le plagiat lié aux faibles compétences académiques qui était perçu comme plus ou moins acceptable. De même, les deux groupes ont dénoncé l'attitude de non-condamnation du plagiat. Là où une différence a été observée entre les deux groupes, c'est au moment d'identifier des formes subtiles de plagiat. Les enseignants ayant vécu en milieu anglophone avaient une connaissance allant de bonne à modérée, tandis que ceux n'en ayant pas avaient une connaissance de modérée à limitée. Cette différence appuie les idées qu'il y a une dimension culturelle à la perception de ce qu'est le plagiat, qu'il ne s'agit pas tant d'une différence dans son acceptabilité qu'une différence dans sa définition et, enfin, qu'une sociabilisation académique peut aider à modifier la perception du plagiat.

⁸ Les chercheurs utilisent cet adjectif, mais reconnaissent toutefois que, dans bien des cas, l'expérience en milieu anglo-saxon n'a pas eu lieu en Amérique du Nord, mais plutôt dans des États tels que Singapour, où l'anglais a un statut de langue officielle au même titre que des langues asiatiques.

Puisque des différences existent dans la perception du spectre de ce qu'est le plagiat, serait-il pertinent, pour mieux sociabiliser académiquement ses étudiants, qu'un enseignant en classe de langue s'interroge à la fois sur ce qui est décrit comme du plagiat dans sa propre société d'origine, dans la ou les cultures liées à la langue qu'il enseigne, ainsi que dans le système dans lequel il enseigne ? Il pourrait ainsi aider ses étudiants à mieux développer les compétences critiques qui devraient accompagner les côtés plus techniques de l'éducation au plagiat.

4. Les pratiques des étudiants en L2 ou LÉ par rapport au plagiat

Il est difficile de bien documenter les pratiques des étudiants universitaires par rapport au plagiat. Au niveau des types de plagiat les plus fréquents, Ménard (2010) reprend les statistiques dévoilées par une université québécoise, l'UQAM⁹. Pour une population globale de 40 000 étudiants ont été accordées 212 sanctions de plagiat, touchant ainsi moins de 1 % de la population étudiante. Les principales formes d'infractions académiques identifiées sont le copier-coller (75,5 % des cas), l'utilisation de matériel non autorisé lors d'un examen, incluant une copie de l'examen (8 % des cas), et l'auto-plagiat (2,8 % des cas). Par ailleurs, 4,7 % des sanctions concernent des cas de récidive, c'est-à-dire des étudiants déjà pénalisés pour le même type d'infraction, donc déjà bien sociabilisés à l'intégrité académique et sachant pleinement qu'ils étaient en train de commettre une infraction. Les statistiques dévoilées par Ouimet (2015) montrent que, dans la même université, les cas de plagiat découverts concernent le plus souvent des étudiants d'origine étrangère – donc davantage susceptible de rédiger des travaux dans une langue autre que leur langue maternelle – que des étudiants locaux. Ainsi, les étudiants d'origine étrangère représentent 30 % de la population de l'université, mais ils sont coupables de 73 % des infractions académiques répertoriées. Notons que, contrairement à certaines études dans la perspective culturelle pure qui pointent particulièrement du doigt les populations asiatiques, c'est chez les étudiants originaires du continent africain que le pourcentage de cas de plagiat dépasse le plus largement le pourcentage de la population étudiante.

Pour ce qui concerne les perceptions et les pratiques des étudiants de langue par rapport au plagiat, Lei et Hu (2014, p. 553) indiquent que la recherche montre que dans les cours d'ESL (enseignement d'une L2), c'est la perspective de sociabilisation qui explique le plus la présence ou l'absence de plagiat. Il y a moins de plagiat quand il y a une sociabilisation académique. À l'inverse, dans les cours d'EFL (enseignement d'une LÉ), l'impact de la socialisation académique n'est pas démontré. La différence pourrait s'expliquer par deux causes : un écart dans l'exposition des étudiants à la notion de plagiat et un écart dans la nécessité de communiquer réellement dans la langue étudiée pour réussir sa scolarité ou son insertion professionnelle.

Cela dit, il importe de garder en tête une question importante : si l'impact de la sociabilisation académique n'a pas été démontré en LÉ, est-ce parce qu'il n'existe pas ou parce que la quasi-totalité des études antérieures se sont axées sur le plagiat chez les étudiants apprenants à rédiger des travaux académiques en anglais langue seconde ? En effet, comme le montrent les exemples ci-dessous, la grande majorité des études recensées portent sur des apprenants de l'anglais dans des milieux académiques anglophones.

Dans une université américaine, Chen et Van Ullen (2011; cités par Thompson et al., 2017, p. 139) ont comparé les savoirs sur le plagiat d'étudiants internationaux de cycles supérieurs avant et après deux ateliers portant sur le processus de recherche et le plagiat dans la rédaction de travaux en anglais. Ils ont ensuite divisé les résultats en deux groupes et n'ont pas identifié de différences statistiques entre les asiatiques et les non-asiatiques. Cela affaiblit aussi l'hypothèse culturelle pure, selon laquelle le plagiat est souvent associé aux étudiants asiatiques. Il semble qu'avec une formation adéquate, ils développent leurs savoirs autant que les autres groupes. Thompson et al. (p. 143) ont refait le même type de protocole, mais en comparant cette fois trois groupes de participants : des étudiants internationaux d'origine asiatique ayant participé à des ateliers sur l'intégrité académique en contexte nord-américain, des étudiants locaux (états-uniens) inscrits à un programme de cycles supérieurs et des étudiants internationaux d'origine asiatique n'ayant pas participé aux ateliers. Ces trois groupes ont passé le même test dans lequel ils lisaient des mises en situation et devaient dire s'il y avait une situation de plagiat. Une note sur 100 a été attribuée à chaque participant selon le nombre de mise en situation bien évaluée. La moyenne des résultats pour le groupe d'asiatiques ayant participé aux ateliers sur le plagiat est identique à celle des étudiants états-uniens, 88,7 %, mais celle des asiatiques n'ayant pas reçu d'ateliers est plus faible, soit 80,3 %. Les erreurs de ces étudiants se sont surtout produites dans des mises en situation où une paraphrase

⁹ UQAM : Université du Québec à Montréal.

aurait dû être considérée comme du plagiat parce qu'elle collait trop à la structure syntaxique du texte d'origine. Il semble donc s'agir d'un type de plagiat pour lequel un enseignement peut aider les locuteurs non natifs à mieux reconnaître ce qu'est du plagiat pour éviter d'en produire à leur tour. Quoi qu'il en soit, les étudiants n'ayant reçu aucune formation pour éviter le plagiat dans leur L2 étaient malgré tout capables de reconnaître la grande majorité des comportements inappropriés, ce qui montre que les enseignants de langue errent au moins en partie quand ils attribuent le plagiat à une cause culturelle. Toutefois, il faut garder en tête que les deux recherches précédentes mesurent les savoirs des étudiants non natifs sur le plagiat. Est-ce que le fait de savoir ce qu'est du plagiat mène à une diminution des actes de plagiat ?

Stapleton (2012, p. 129-130) apporte des pistes de réponse à cette question. Son étude compare deux groupes d'étudiants en anglais langue étrangère à Hong Kong. L'un des groupes a été sensibilisé au plagiat, s'est fait informer que tous les travaux seraient révisés par l'enseignant avec le logiciel de détection du plagiat Turnitin et a été formé à la façon de faire soi-même la vérification. L'autre groupe n'a reçu aucune information sur le plagiat. Les cas de formes identiques identifiés par Turnitin ont été triés en trois catégories : copies textuelles sans intention de plagiat (ex. : citation entre guillemets), formes communes coïncidentielles (ex. : phrases très communes, proverbes) et plagiat prototypique avec intention de tricher. Il ressort que les étudiants du groupe informé sur le plagiat laissent moins de formes identiques dans leurs travaux (entre 0 et 12 %, par rapport à 1 à 44 % pour les étudiants non avertis). Donc, le fait d'être avisés qu'il y aura une vérification du plagiat encourage les étudiants de langue étrangère à moins copier du texte intégral. Cela touche surtout les formes communes coïncidentielles; les étudiants qui révisent leurs textes avec Turnitin font plus d'effort pour inventer des formulations créatives. Il n'y a eu aucune différence statistique entre les deux groupes pour le nombre de copies textuelles sans intention de plagiat, telles que les citations directes et les reformulations avec mention des sources. Par contre, il y a une différence statistique significative pour le nombre de plagiat prototypique. Le groupe averti plagie moins. La recherche signale toutefois que, dans les deux groupes, le nombre d'étudiants qui n'ont aucun plagiat prototypique dans leurs travaux est supérieur à 50 %. Donc, les enseignants de LÉ devraient garder en tête que la majorité des étudiants n'ont pas l'intention de plagier, mais qu'une sociabilisation académique reste utile.

Dans le même esprit, des études portant sur les étudiants internationaux au Royaume-Uni montrent que le fait d'axer les cours d'anglais seulement sur la connaissance de la langue ne permet pas de préparer les étudiants à rédiger sans plagier. Il faut aussi discuter de la vision culturelle de ce qu'est le savoir pour que les apprenants d'une L2 puissent se faire une idée de comment l'utiliser de manière intégrée académiquement (Thompson et al., 2017, p. 139, d'après Gow, 2014; Gu & Brooks, 2008).

5. Les outils existants pour la prévention du plagiat en cours de langues

La section précédente a déjà permis d'évoquer quelques outils utilisés pour prévenir le plagiat en classe de langue, par exemple des ateliers de sensibilisation à l'intégrité académique (Thompson et al., 2017) ou des logiciels comme Turnitin permettant à l'étudiant d'apprendre à détecter les traces de potentiel plagiat dans ses textes (Stapleton, 2012). De son côté, Tsedryk (2013) mise sur l'enseignement explicite de la paraphrase pour permettre aux apprenants de FLS de développer une compétence paraphrastique essentielle pour éviter les copier-coller malhabiles souvent assimilés à du plagiat. Ce type d'enseignement présente différentes règles pour un paraphrasage efficace, et il inclut des aspects sémantiques, lexico-syntaxiques et syntaxiques.

L'université citée en exemple au début de la section 4 offre déjà certains outils pour former ses étudiants, tels que le guide *Infosphère* et le site web du PDCL. Toutefois, selon Peters (citée dans GT-PDCL, 2017, p. 10), les formations générales offertes par les bibliothèques ont un résultat limité, car les activités pour sensibiliser au plagiat doivent être « en lien avec les travaux et les besoins précis des étudiants ». Dans cet esprit, des initiatives de maîtres de langue ont mené à la mise sur pied d'un guide thématique sur le plagiat adapté pour les étudiants de niveau B2 en français langue seconde. Ce guide a été préparé dans le cadre d'une collaboration avec une bibliothécaire, et il présente, sous la forme de deux onglets distincts, une liste de comportements associés au plagiat et une liste de solutions pour les éviter (Michaud, Desaulniers et Bertrand, 2018). Le guide est utilisé dans le cadre d'un cours axé sur la préparation d'un travail de recherche documentaire en français. Une telle approche axée sur une collaboration entre les enseignants et les bibliothécaires rejoint ce que proposent Adam et al. (2018).

Un autre outil, intitulé *Can't say you didn't know*¹⁰, a été conçu par les programmes d'anglais langue seconde de l'UQAM. Il s'agit d'un questionnaire à choix multiples qui présente différentes situations et demande à l'étudiant de décrire s'il s'agit ou non de plagiat. Par exemple, « It is not possible to plagiarize yourself¹¹. » Après avoir répondu à un énoncé, l'étudiant obtient une rétroaction immédiate qui inclut un renvoi à un article du règlement institutionnel ou à un outil de référence pertinent, selon le cas. D'après Dewart et Rosales (2018, p. 19), le questionnaire a été conçu en s'appuyant sur le modèle ADDIE d'ingénierie pédagogique (Branch, 2010) et sur les travaux de McGovern, Pulford, Siddique (2016). Dewart et Rosales rapportent que, dans les cinq premières sessions suivant l'implantation du questionnaire, aucun cas de plagiat n'a été signalé dans les programmes visés, contrairement à 20 cas dans l'année précédant l'implantation.

6. Discussion sur les pratiques en classe de L2 et LÉ

La revue de la littérature montre que, dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes ou étrangères, il y a certains cas où il est difficile de déceler si un travail appartient à un seul auteur, et cela dès le niveau débutant. Le recours à des personnes qui maîtrisent la langue seconde ou étrangère et qui agissent comme des auteurs non autorisés ou, encore plus actuel, le recours à des traducteurs automatiques signale le besoin, dans les cours de langue, de familiariser les étudiants aux stratégies pour éviter le plagiat. Il ne suffit pas que l'apprenant sache qu'il est nécessaire de reformuler le texte d'un autre, encore faut-il qu'il sache comment manier la langue pour le faire d'une façon jugée acceptable compte tenu de son niveau langagier.

Les pratiques de terrain appuient fortement ce que montre la revue de la littérature. Par exemple, lors de la tenue d'un comité où un étudiant en langue demande la modification d'une note, il avoue à plusieurs reprises qu'il ne maîtrise pas suffisamment la langue étudiée et, de ce fait, qu'il a demandé de l'aide à un ami qui avait de bonnes compétences communicationnelles dans cette langue afin de faire corriger son travail. Il semble évident que, pour cet étudiant, ce qu'il vient de faire ne constitue pas un cas de plagiat. Il en va de même lorsque les universités comptent avec un service de soutien linguistique pour les étudiants. Certains étudiants se font corriger une première version de leurs travaux, mais n'en informent pas l'évaluateur concerné, parce que cette pratique n'est généralement pas considérée comme du plagiat en dehors du domaine disciplinaire des langues secondes et étrangères. Pour l'étudiant éthique au sens du Council of Writing Program Administration (2003), la mention détaillée des consignes pour la réalisation d'un travail devrait suffire à décourager de telles pratiques, donc il appartient à l'enseignant de langue de faire la socialisation académique adéquate. Cela permet ensuite d'identifier avec plus de certitude les véritables cas de plagiat.

Cependant, la ligne est fragile entre une telle infraction académique et le recours à une personne qui aide l'étudiant à identifier ses faiblesses, mais sans corriger le texte à sa place. Après tout, préparer les étudiants à utiliser leur langue seconde ou étrangère dans le cadre d'une saine collaboration en équipe est aussi un enjeu des cours de langue. Une autre ligne mince est le traitement à faire de l'utilisation de traducteurs en ligne. D'un côté, apprendre à utiliser ces outils peut élargir l'accès à de grandes quantités de sources d'information dans des langues qui ne sont pas maîtrisées par l'étudiant. Par contre, selon Ferrero (2017, p. 36), un emploi négatif de ceux-ci est devenu de plus en plus fréquent lorsqu'il s'agit de présenter des travaux dans sa propre langue maternelle. Le recours à du matériel numérique en plusieurs langues incite à commettre ce qu'il appelle le *plagiat translingue*, un phénomène qui amène à traduire une source et à la réutiliser comme sienne dans un travail. Le texte d'origine est difficilement repérable par les logiciels de détection du plagiat, qui recherchent les mots exacts et non leur traduction. Cette réalité a conduit le chercheur à établir des approches pour détecter la tricherie.

Dans le cas de cours de langue, bien que la littérature ne renseigne presque nullement sur le plagiat lié à l'utilisation de traducteurs en ligne (sauf pour le cas de l'anglais), la pratique démontre que c'est tentant pour certains étudiants d'aller traduire des phrases qu'ils ne savent pas comment exprimer et même, de rédiger dans la langue maternelle un texte complet et de le soumettre à un traducteur en ligne. Cette façon d'agir est détectable par des indices très nets, certains de ces indices ont été répertoriés par Boubée et Simonnot (2019, p. 3) : un style d'écriture hétérogène, un niveau de syntaxe et d'orthographe également hétérogène, un plan de travail décousu, un changement de la police, etc. D'autres indices importants sont le recours à du vocabulaire plus avancé que ce qu'a appris l'étudiant.

¹⁰ *Vous ne pouvez pas dire que vous ne le saviez pas.*

¹¹ « Il n'est pas possible de se plagier soi-même. »

Conclusion

Cette revue de la littérature concernant la problématique du plagiat a permis d'avoir une vision plus claire sur l'état de la question. De nombreux chercheurs ont réfléchi à la meilleure façon de prévenir les infractions de nature académique en langue seconde et étrangère. Ils ont exposé la position des institutions devant ce phénomène grandissant et ont montré qu'elles misent depuis peu plutôt sur l'éducation que sur les punitions. La vision essentielle de principaux acteurs a aussi été étudiée, celle des étudiants et enseignants. Les premiers tenteront de justifier d'une manière légitime ou non leurs actes en invoquant la culture ou la pression du système. Les enseignants, entre autres, sont invités à assumer leurs rôles et responsabilités et miser, d'une part, sur des pratiques qui décourageront ces infractions, et d'autre part, sur l'éducation afin de prévenir les mauvaises actions.

Les références consultées ont également permis de répertorier les efforts réalisés afin de contrer les infractions académiques. Les institutions universitaires ont rédigé des règlements pour punir ces actions, mais, depuis, plusieurs approches alternatives ont surgi afin de les comprendre, voire même, les prévenir. À ce sujet, les institutions ont mis les bibliothèques à contribution, proposant depuis un certain temps des séances de formation ou des centres d'aide à l'écriture et des sites comme *Infosphère* qui multiplient les conseils adressés aux étudiants afin de prévenir le plagiat et de les outiller dans leurs compétences informationnelles. Des études sur l'efficacité des logiciels anti-plagiat ont démontré les limites de ces outils, mais il est important de souligner que lorsque les étudiants eux-mêmes ont recours à ces logiciels afin de vérifier si leurs travaux respectent les règles de l'écriture académique, ceci constitue un outil de conscientisation pour ceux qui ont des problèmes dans la rédaction. Il est également important de souligner l'apport des outils tels que *Can't say you didn't know*.

La prochaine étape de cette recherche abordera l'étude de cas de plagiat dans l'environnement de classes de langues afin de développer des activités efficaces et ludiques qui décourageront les mauvaises pratiques. Entre temps, d'autres mesures seront mises en place ou renforcées afin de conscientiser les étudiants en langue seconde ou étrangère aux bénéfices de l'intégrité académique.

Références bibliographiques

- Adam, T., Burgess, C., McPhee, K., Olson, L. et Sich, C. (2018). Collaboratively creating a programmatic information literacy strategy: Challenges and opportunities. *Partnership : The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 13(1), 21. <https://doi.org/10.21083/partnership.v13i1.4063>
- Bacha, N. N., et Bahous, R. (2010). Student and teacher perceptions of plagiarism in academic writing. *Writing & Pedagogy*, 2, 251-280. <https://doi.org/10.1558/wap.v2i2.251>
- Bergadaà, M. (2006). *Du plagiat à la normalité*. Université de Genève. <https://responsable-unige.ch/assets/files/ETAT-DE-LA%20SITUATION-SELON-LES-ETUDIANTS-jan2006.pdf>
- Bergadaà, M. (2019). *Fraude et Plagiat : quand en parler, c'est déjà agir*. https://irafpa.org/wp-content/uploads/2019/10/texte_bergadaa_HESS-copie.pdf
- Branch, R. M. (2010). *Instructional design: the ADDIE approach*. New York, NY: Springer.
- Boisvert, D., Gonthier, M.-È. et Lévesque, J.-Y. (2012). Les dispositifs mobiles de lecture/écriture et les compétences informationnelles en contexte universitaire. *Documentation et bibliothèques*, 58(1), 28-37. <https://doi.org/10.7202/1028932ar>
- Boubée, N. et Simonnot, B. (2019). *La prévention par la détection? Le recours aux logiciels de détection de similarité*. http://w4.uqo.ca/mpeters/wp-content/uploads/2019/03/20190222_Webinaire_Prevention_par_d%C3%A9tection.pdf

- Chen, Y.-H., & Van Ullen, M. K. (2011). Helping international students succeed academically through research process and plagiarism workshops. *College and Research Libraries*, 72(3), 209-235. https://scholarsarchive.library.albany.edu/ulib_fac_scholar/11/
- Council of Writing Program Administration. (2003). *Defining and Avoiding Plagiarism: The WPA Statement on Best Practices*. http://wpacouncil.org/aws/CWPA/pt/sd/news_article/272555/_PARENT/layout_details/false
- Currie, P. (1998). Staying out of trouble: Apparent plagiarism and academic survival. *Journal of Second Language Writing*, 7, 1-18. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90003-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90003-0)
- Dewart, R., & Rosales, E. (2018). Can't say you didn't know – Obliging students to be informed about plagiarism. *WorldCALL 2018 Conference Proceedings* (p. 18-21). Concepción (Chili): Universidad de Concepción.
- Ferrero, J. (2017). *Similarités textuelles sémantiques translingues : vers la détection automatique du plagiat par traduction*. (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01721390/>
- Gallant, T. B. (2008). *Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative*. San Francisco, CA: Wiley Bass.
- Gow, S. (2014). A cultural bridge for academic integrity? Mainland Chinese master's graduates of UK institutions returning to China. *International Journal for Educational Integrity*, 10, 70-83. <https://doi.org/10.21913/IJEI.v10i1.935>
- GT-PDCI. (2017). *Stratégies d'appui à l'intégration des compétences informationnelles dans les programmes d'études universitaires*. <http://ptc.quebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/strategieappui-pdci-2017.pdf>
- GT-PDCI. (2019). *Portrait des compétences informationnelles des étudiants du réseau de l'Université du Québec*. <http://ptc.quebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/portrait-ci-etudiants-reseau-ug-2019.pdf>
- Gu, Q., & Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *Science Direct System*, 36, 337-352. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.01.004>
- Introna, L., Hayes, N., Blair, L., & Wood, E. (2003). *Cultural attitudes towards plagiarism*. Lancaster, UK: Lancaster University.
- Lei, J., & Hu, G. (2014). Chinese university EFL teachers' perceptions of plagiarism. *Higher Education*, 70(3), 551-565. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9855-5>
- Lipson, C. (2008). *Succeeding as an international student in the United States and Canada*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McGovern, C., Pulford, A., & Siddique, S. (2016, April). *The five paths to preventing plagiarism*. TESOL International Convention, Baltimore, MD, USA.
- Ménard, S. (2010, 23 juin). 212 tricheurs épinglés. *Le Journal de Montréal*. <https://www.journaldemontreal.com/2010/06/23/212-tricheurs-epingles>
- Michaud, G., Desaulniers, A. et Bertrand, J. (2018). L'enseignement des langues par la tâche : le cas d'un cours visant les compétences informationnelles. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 11, <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/4000>.

- Monney, N., Peters, M., Boies, T. et Raymond, D. (2019). Évaluer la compétence de référencement documentaire chez des étudiants de premier cycle universitaire : pratiques déclarées d'enseignants universitaires. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 16(2), 39–55. <https://www.erudit.org/en/journals/ritpu/2019-v16-n2-ritpu05109/1067059ar.pdf>
- Ouimet, L.-P. (2015, 18 janvier). Qui sont ces étudiants qui trichent au risque de se faire pincer? *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/702297/etudiants-uqam-triche-plagiat-etrange>
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of second language writing*, 12(4), 317-345. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.004>
- Pecorari, D., et Petrić, B. (2014). Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47(3), 269-302. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000056>
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL quarterly*, 30(2), 201-230. <https://doi.org/10.2307/3588141>
- Petrić, B. (2004). A pedagogical perspective on plagiarism. *NovELTy*, 11(1), 4-18.
- Shi, L. (2004). Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21, 171–200. <https://doi.org/10.1177/0741088303262846>
- Stapleton, P. (2012). Gauging the effectiveness of anti-plagiarism software : An empirical study of second language graduate writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.10.003>
- Sutherland-Smith, W. (2005). Pandora's box: Academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(1), 83–95.
- Thompson, L. W., Bagby, J. H., Sulak, T. N., Sheets, J., & Trepinski, T. M. (2017). The cultural elements of academic honesty. *Journal of International Students*, 7(1), 136-153. <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/249/192>
- Tsedryk, A. (2013). *Didactique de la paraphrase : Évaluation et développement de la compétence paraphrastique chez l'apprenant de français langue seconde*. [thèse de doctorat inédite]. Dalhousie University, Halifax. DSpace. <http://hdl.handle.net/10222/16013>
- Université du Québec à Montréal. [s.d.]. Éviter le plagiat. *Infosphère*. Récupéré le 17 décembre 2019 de <http://www.infosphere.uqam.ca/rediger-un-travail/eviter-plagiat>
- Université du Québec à Montréal. [s. d.]. *FLS – Compétences informationnelles – Le plagiat*. Récupéré le 17 décembre 2019 de <http://guides.bibliotheques.uqam.ca/themes/160-FLS---Competencesinformationnelles---Le-plagiat>
- Vardi, I. (2012). Developing students' referencing skills : A matter of plagiarism, punishment and morality or of learning to write critically? *Higher Education Research & Development*, 31(6), 921-930. <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.673120>
- Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20, 98–105. <https://eric.ed.gov/?id=EJ864328>

Yazici, A., Yazici, S., & Erdem, M. S. (2011). Faculty and student perceptions on college cheating: Evidence from Turkey. *Educational Studies*, 37, 221–231.

<https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506321>

Mónica Soto est maître de langue à l'UQAM depuis 2002. Elle a occupé le poste de directrice du programme d'espagnol et de directrice-adjointe à l'École de langues de l'UQAM. Elle a développé une expertise dans la didactique de langues, notamment sur des cours de langue axés sur les compétences linguistiques, sur des objectifs spécifiques et sur des méthodes innovatrices servant à l'acquisition des langues. Elle a travaillé au niveau universitaire en Argentine, en France et au Québec. Elle détient une maîtrise en langues de l'Université de Nanterre (Paris X) et a complété tous les séminaires du programme de DEA- Didactologie des langues et des cultures de l'Université Sorbonne Nouvelle- Paris III. Au niveau de la recherche, elle fait partie, en tant que co-chercheur, du projet Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat (PUPP), équipe dirigée par Martine Peters. Le projet a reçu une subvention de 2,5 M \$ du CRSH (2020-2028). Elle travaille aussi avec Juliane Bertrand et Sebastian Döderlein sur le projet Démarches pour la prévention du plagiat en langue seconde, subventionné par le Comité de recherche de l'École de langues et le Comité de recherche de la Faculté de communication de l'UQAM.

Juliane Bertrand est maître de langue à l'UQAM et directrice du Regroupement de français langue seconde depuis juin 2020. Avant, elle a été responsable de la Majeure en langues et cultures modernes. Elle est détentrice d'une maîtrise en langue et littérature françaises (McGill, 2002). À l'UQAM, elle a complété sa scolarité de doctorat au Département de linguistique et didactique des langues et elle a terminé le Certificat en espagnol. Elle travaille avec Mónica Soto et Sebastian Döderlein sur le projet « Démarche pour la prévention du plagiat en langue seconde », pour recenser des outils et des pratiques pour prévenir le plagiat en classe de langue et développer du matériel adapté au public universitaire. Elle fait aussi partie du Partenariat universitaire pour la prévention du plagiat (PUPP), une équipe internationale de co-chercheurs dirigée par Martine Peters (UQO) s'étant mérité une subvention de partenariat du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) de 2,5 M \$, qui s'intéresse à la façon dont l'enseignement et l'apprentissage des stratégies de créacollage numérique peuvent aider les étudiants à produire des travaux dans le respect de l'intégrité académique.

De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de inglés

Graciela Elizabeth Yugdar Tófalo
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Entre Ríos, Argentina
gyugdar@gmail.com

María Soledad Lódolo
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Entre Ríos, Argentina
mslodolo@gmail.com

Mercedes Antonella Belén Alberti
Universidad Autónoma de Entre Ríos
Entre Ríos, Argentina
mercedes_alberti@hotmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/03/2021
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 22/06/2021



De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural: implicancias en la formación de profesores de inglés

Resumen

El inglés se ha transformado en las últimas décadas en una lengua de reconocido posicionamiento internacional, eliminando fronteras, acentos y estereotipos culturales. Su uso abarca una amplia gama de situaciones comunicativas, atravesando diferentes géneros, temáticas, propósitos y medios. En este contexto resulta interesante revisar conceptos de base que por décadas han sido los cimientos de una sólida trayectoria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para ajustar abordajes metodológicos a las demandas reales de comunicación. El presente trabajo analiza el movimiento que este campo ha realizado, partiendo del desarrollo de la Competencia Comunicativa hacia el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. Si bien la dimensión de la competencia lingüística en particular puede presentar ciertos desafíos a resolver en torno a los objetivos que se persiguen en carreras de formación docente, el presente trabajo pone de manifiesto que la dirección a elegir es clara: el afianzamiento de la identidad a partir de la propia cultura y la aceptación de la otredad como oportunidad para enriquecer las miradas.

Palabras claves: competencia comunicativa intercultural, inglés como lengua extranjera, formación docente.

Von der kommunikativen Kompetenz zu der interkulturellen kommunikativen Kompetenz: Auswirkungen bei der Ausbildung von Englischlehrern

Abstract

In den letzten Jahrzehnten hat sich Englisch zu einer Sprache mit anerkannter internationaler Stellung entwickelt, indem Grenzen, Akzente und kulturelle Stereotypen beseitigt worden sind. Seine Verwendung deckt ein breites Spektrum kommunikativer Situationen ab und umfasst verschiedene Genres, Thematiken, Absichten und Mitteln. In diesem Zusammenhang ist es interessant, grundlegende Konzepte zu überprüfen, die seit Jahrzehnten die Grundlage für einen soliden Weg im Unterricht von Englisch als Fremdsprache gebildet haben, um methodische Ansätze für die tatsächlichen kommunikativen Anforderungen zu verbessern. In diesem Beitrag wird die Entwicklung dieses Bereichs von der kommunikativen Kompetenz zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz analysiert. Obwohl insbesondere die Dimension der sprachlichen Kompetenz gewisse Herausforderungen im Hinblick auf die in der Lehrerausbildung verfolgten Ziele mit sich bringen kann, zeigt die vorliegende Arbeit eine klare zu wählende Richtung: die Identität durch die eigene Kultur stärken und das Anderssein zu akzeptieren, was sich als eine Gelegenheit zur Bereicherung der Einstellungen bietet.

Stichwörter: interkulturelle kommunikative Kompetenz, Englisch als Fremdsprache, Lehrerausbildung

De la Compétence Communicative à la Compétence Communicative Interculturelle : Implications dans la Formation des Professeurs d'Anglais

Résumé

L'anglais est devenu -au cours des dernières décennies- une langue de positionnement international reconnue, éliminant les frontières, les accents et les stéréotypes culturels. Son utilisation couvre un large éventail de situations communicatives, à travers différents genres, différentes thématiques, buts et moyens. Dans ce contexte, il est intéressant de revoir des concepts de base qui, pendant des décennies, ont été à la base d'une solide trajectoire dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère pour adapter des approches méthodologiques aux exigences réelles de communication. Le présent travail analyse le mouvement que ce domaine a réalisé, partant du développement de la Compétence Communicative vers le développement de la Compétence Communicative Interculturelle. Si la dimension des compétences linguistiques en particulier peut présenter certains défis à relever autour des objectifs poursuivis dans les filières de formation des enseignants, le présent travail montre que la direction à choisir est claire : la consolidation de l'identité à partir de sa propre culture et l'acceptation de l'altérité comme opportunité d'enrichir les regards.

Mots clés : Compétence Communicative Interculturelle, anglais comme langue étrangère, formation pédagogique.

From communicative competence to intercultural communicative competence: Implications for the training of English teachers

Abstract

In the last decades, English has gained international recognition as a lingua franca, blurring boundaries, accents and cultural stereotypes. English is used in a whole gamut of communicative situations, cutting across genres, themes, aims, and media. In this context, it is interesting to review concepts that for decades have represented the knowledge base of a solid language teaching tradition, so as to revise methodological frameworks according to the new communicative demands. The present article analyzes evolution of this field from the development of the concept of Communicative Competence to the emergence of Intercultural Communicative Competence. Although the linguistic competence domain might present challenges in terms of the objectives pursued in teacher training, the present work highlights that the direction in education is clear: identity reaffirmation through students' own culture and the acceptance of otherness as an opportunity to enrich their views.

Key words: Intercultural Communicative Competence, English as a foreign language, teacher training.

Dalla Competenza Comunicativa alla Competenza Comunicativa Interculturale: Implicazioni nella Formazione dei Professori d'Inglese

Riassunto

L'inglese si è trasformato nelle ultime decadi in una lingua di riconosciuta posizione internazionale, eliminando frontiere, accenti e stereotipi culturali. Il suo uso coinvolge un'ampia gamma di situazioni comunicative, attraversando diversi generi, tematiche, propositi e mezzi. In questo contesto risulta interessante rivedere concetti di base che per decenni sono stati cementati da una solida traiettoria nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera per aggiustare approcci metodologici alle domande reali di comunicazione. Il presente lavoro analizza il movimento che questo campo ha realizzato, partendo dallo sviluppo della Competenza Comunicativa verso lo sviluppo della Competenza Comunicativa Interculturale. Anche se la dimensione della competenza linguistica in particolare può presentare certe sfide da risolvere sugli obiettivi che si perseguono nei percorsi di formazione docente, il presente lavoro pone alla vista che la direzione da prendere è chiara: il rafforzamento dell'identità a partire dalla propria cultura e l'accettazione dell'altro come opportunità per arricchire le prospettive.

Parole chiave: Competenza Comunicativa Interculturale, l'inglese come lingua straniera, formazione docente.

Da competência comunicativa à competência comunicativa intercultural: implicações para a formação de professores de língua inglesa

Resumo

Nas últimas décadas, o inglês tornou-se uma língua com reconhecida posição internacional, eliminando fronteiras, sotaques e estereótipos culturais. Seu uso abrange uma ampla gama de situações comunicativas, atravessando diferentes gêneros, temas, propósitos e mídias. Nesse contexto, é interessante rever conceitos básicos que durante décadas foram os fundamentos de uma sólida trajetória no ensino de inglês como língua estrangeira, a fim de ajustar as abordagens metodológicas às reais demandas da comunicação. Este trabalho analisa o movimento que este campo tem feito, partindo do desenvolvimento da competência comunicativa para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Embora a dimensão da competência linguística em particular possa apresentar certos desafios a resolver em torno dos objetivos perseguidos nas carreiras de formação de professores, o presente estudo mostra que a direção a escolher é clara: o fortalecimento da identidade a partir da própria cultura e a aceitação da alteridade como uma oportunidade para enriquecer visões.

Palavras-chave: competência comunicativa intercultural, inglês como língua estrangeira, formação de professores.

Introducción

El inglés se ha transformado en las últimas décadas en una lengua de reconocido posicionamiento internacional como lingua franca globalizada (Crystal, 2003) que ya no pareciera tener un único lugar de origen. Dado el carácter global que esta lengua ha tomado, las interacciones ya no se producen necesariamente con un interlocutor nativo de esta lengua, sino entre individuos de distintos países y culturas que utilizan esta lengua como herramienta que posibilita la comunicación.

En este contexto de vertiginosos cambios y avances en lo que al rol del inglés en la sociedad mundial respecta, resulta interesante revisar conceptos de base o marcos de referencia que por décadas han sido los cimientos de una sólida trayectoria en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta indagación puede resultar en un movimiento de estructuras hacia nuevas direcciones que iluminen un recorrido más ajustado a las necesidades y demandas actuales de los hablantes de esta lengua a ser transitado en la enseñanza del inglés en general y en las instituciones de formación docente en particular.

En la tradición del inglés como lengua extranjera, el concepto de competencia comunicativa (Hymes, 1972) ha sido utilizado para hacer referencia al cúmulo de saberes que un hablante posee para desenvolverse con efectividad en una lengua extranjera. Esta noción implica que el manejo de una lengua no se circunscribe simplemente a sus formas lingüísticas, sino que incorpora elementos o competencias que ponen a esas formas lingüísticas en acción. Si bien esta representación sigue siendo el punto de partida de muchas otras conceptualizaciones y propuestas, el concepto de competencia comunicativa en sí mismo ya no pareciera resultar suficiente para abarcar todos los aspectos intervinientes en situaciones comunicativas mediadas por un idioma extranjero, tal como se presentan en el mundo actual.

El concepto de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997) propone ampliar la mirada sobre la situación comunicativa, poniendo de relieve la dimensión socio-cultural en la definición como parte inseparable del bagaje que un individuo incorpora al embarcarse en el aprendizaje de una lengua extranjera. Asimismo, desde esta visión, la comunicación efectiva deja de ser juzgada en términos del correcto intercambio de información para ser valorada en términos de la efectividad de los lazos que se establecen con los demás (Byram, 1997, p. 3). Por otra parte, la CCI redefine principalmente el rol del hablante nativo y del hablante extranjero en la interacción. Esta representación desdibuja la relación asimétrica hablante nativo-hablante extranjero e impone responsabilidad al

primero, invitándolo a aportar desde su lugar como individuo socio-cultural, para que la interacción sea efectiva. Asimismo, el hablante extranjero se posiciona desde una relación de igualdad, en la que su bagaje cultural se revaloriza y resignifica con cada encuentro.

En el presente trabajo se presenta la evolución del concepto de Competencia Comunicativa hasta llegar a la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram, entendido como un concepto que puede echar luz sobre aspectos que hacen a la toma de decisiones al momento de pensar la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto actual de uso de esta lengua. Este recorrido llevará a preguntas que, sin posibilidad de ser abordadas exhaustivamente, serán el puntapié inicial para comenzar a delinear un nuevo recorrido en la enseñanza de esta lengua en instituciones de formación docente.

Si bien en este trabajo se hace foco en el inglés – sin reparar en la distinción como lengua extranjera o segunda lengua en particular – dado su carácter global en la actualidad y el campo de estudio de las autoras, la discusión puede transformarse en los disparadores necesarios para pensar cambios o desarrollos en cualquier lengua extranjera. El objetivo principal de este trabajo es generar interrogantes a partir de su lectura que den lugar a pensar propuestas superadoras e integrales de enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo y en instituciones de formación docente principalmente.

De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa intercultural

El término competencia es introducido en 1965 por Noam Chomsky, quien para delimitar el alcance del estudio de la Lingüística hace una diferenciación entre *competencia* y *desempeño* en una lengua. La competencia hace referencia al sistema lingüístico (o gramatical) de la lengua que un hablante nativo posee, entendido como un sistema de relaciones formales abstractas (Widdowson, 1996, p. 24). Por su parte, el desempeño se relaciona con la percepción (en términos de procesos psicológicos) y la producción de la lengua (con todas las variaciones que se producen en la misma cuando es puesta en acción). Este último es un concepto que describe la interacción entre la teoría gramatical y los factores psicológicos que intervienen en el uso del lenguaje (Canale y Swain, 1980, p.3). El desempeño se refiere a la puesta en escena de esa competencia lingüística, al comportamiento lingüístico, que está condicionado por innumerables factores y aspectos que no son estables y que varían según las circunstancias comunicativas.

Según Chomsky, la competencia lingüística es el conocimiento innato de una lengua, un fenómeno psicológico o una herencia genética que nos define como humanos y que lleva al estudio de fenómenos universales en la mente humana en contraposición con el estudio de lo que diferencia a un individuo de otro. Para Chomsky, la Lingüística no puede centrarse en el estudio de un fenómeno variable, poco estable (el desempeño). Desde su perspectiva, la principal tarea del lingüista es describir lo que las personas saben acerca de la lengua, lo que poseen en sus mentes cuando saben inglés o francés o cualquier lengua, o su gramática (Cook y Newson, 1996, p. 2).

La reducción del conocimiento de una lengua de un hablante nativo a la posesión de una competencia idealizada (básicamente la gramática de una lengua), como un objeto que puede ser despojado de las situaciones y contextos sociales en los que surge, despierta objeciones en la época. En 1972, Hymes propone el concepto de *competencia comunicativa* para hacer referencia no solo a la dimensión gramatical y la habilidad para usarla sino también a la dimensión sociolingüística de la lengua, poniendo mayor énfasis en esta última, como parte esencial del bagaje de conocimientos del hablante para verdaderamente dar sentido a la primera. El término desempeño es

utilizado por Hymes para describir a la lengua en uso, momento en el que interactúan la competencia comunicativa del propio hablante, la competencia de los demás y las propiedades que emergen de los eventos (Hymes, 1972, p. 271).

El término competencia comunicativa, entonces, pone énfasis en el conocimiento tácito de la lengua y en la habilidad del hablante de utilizarla apropiadamente en diferentes contextos. En términos de Hymes, esta competencia les permite a los hablantes saber cuándo hablar, cuándo quedarse callado, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y de qué manera (Hymes, 1972, p. 277). Para Hymes, una teoría lingüística no puede limitarse a dos dimensiones sino que debe incorporar una teoría de comunicación y cultura como parte integral de la competencia comunicativa.

Es importante destacar que el enfoque teórico de Hymes se centra en el análisis de la interacción social y la comunicación dentro de un grupo monolingüe, es decir, de hablantes nativos de una lengua (Byram, 1997, p. 9). Lejos está en este marco la conceptualización de este término para la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la mirada de Hymes sobre la competencia comunicativa de un hablante es incorporada para la enseñanza de las lenguas extranjeras dando lugar a dos conceptualizaciones base que se irán reformulando a lo largo del tiempo. Por un lado, el término de competencia comunicativa de Hymes se convierte en un cimiento que impulsa el enfoque de la enseñanza comunicativa de la lengua más allá de sus componentes lingüísticos en sí como centro del momento didáctico. Esta perspectiva pone de manifiesto la importancia del contexto social – en ese entonces caracterizado por situaciones entre nativos y extranjeros – en el que las interacciones se producen, los componentes intervinientes y la adecuación o pertinencia de lo que se dice. Por otro lado, y de suma relevancia para el presente trabajo, la noción de la lengua del hablante nativo es tomada como modelo a alcanzar, determinando aspectos relativos a la variedad de inglés a enseñar, los materiales a utilizar, y los criterios de evaluación a ser desarrollados para alcanzar ese nivel deseado de hablante nativo.

El debate en este período en el campo de la lingüística se centra, entonces, en definir los componentes de la competencia comunicativa y en especificar si se debe realizar una distinción entre competencia y desempeño. Aplicando ya las definiciones y discusiones al campo de la enseñanza de segundas lenguas, Canale y Swain (1980) analizan posturas diferentes, incluidas las de Chomsky y Hymes, para conceptualizar los componentes de la competencia comunicativa. Canale y Swain desestiman definiciones en las que la competencia sociolingüística es excluida de las descripciones, marcando así un posicionamiento que da continuidad a la teoría desarrollada por Hymes. Estos autores utilizan el término competencia comunicativa para referirse a la interacción que se produce entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Consideran que la distinción competencia-desempeño debe mantenerse puesto que tanto la metodología de enseñanza y los instrumentos de evaluación en la clase deben tener un lugar para el desempeño: la puesta en acción de los componentes de la competencia comunicativa en situaciones reales de uso de la segunda lengua bajo restricciones psicológicas que se producen al momento del desempeño (Canale y Swain, 1980, p. 6).

Uno de los aspectos más relevantes sobre la competencia comunicativa de Canale y Swain (1980) está relacionado con los componentes que consideran deben integrarla. La competencia gramatical es definida como el conocimiento de las reglas morfológicas, semánticas, sintácticas y fonológicas de la lengua. Es importante destacar que los autores expresan la imposibilidad de favorecer una teoría gramatical en particular que resulte apropiada para el contexto de las segundas lenguas, poniendo de manifiesto la necesidad de contar con una teoría que se ajuste a las necesidades de estos hablantes. La competencia sociolingüística, por su parte, está ligada a las reglas socioculturales del uso de la lengua y las reglas del discurso, que resultan clave para la interpretación de mensajes, en especial cuando el significado literal de la forma no se ajusta a las intenciones del hablante. Estas reglas proporcionan las pautas para comprender o analizar la pertinencia, actitud, registro de la lengua en relación con los componentes del evento comunicativo (Canale y Swain, 1980, p. 30). Por último, y como aporte notable de Canale y Swain, la competencia estratégica se incorpora como tercer sistema de conocimiento, una vez más destacando la preocupación de los autores por delinear una teoría centrada en hablantes no nativos. La competencia estratégica hace referencia a la utilización de estrategias de comunicación verbales y no verbales que el hablante desarrolla y pone en práctica para sostener la comunicación (p. 30).

La visión de competencia comunicativa de Canale y Swain explícitamente se piensa desde la perspectiva de hablantes no nativos de la lengua, más específicamente para contextos de enseñanza de segundas lenguas. Esta conceptualización implica un gran avance en

términos de repensar esta teoría en el marco de las necesidades reales de estos hablantes, tal como se perciben en ese entonces. En este sentido, el trabajo de Jan van Ek también representa uno de los aportes más considerables para la enseñanza comunicativa de la lengua, en especial en torno a los objetivos de enseñanza y los componentes de la misma. Resulta pertinente aquí revisar el recorrido realizado.

Motivados por la necesidad de promover comprensión, cooperación y movilidad de los inmigrantes que se movían de un país europeo a otro en los años 70, el Consejo de Europa designa expertos para trabajar sobre lineamientos generales para la enseñanza de lenguas a adultos (Centro Virtual Cervantes, n.d., Nivel Umbral). Jan van Ek es uno de los expertos convocados para dar lugar a un sistema unificado de créditos en el aprendizaje de una lengua en la educación adulta en Europa y su trabajo resulta en la publicación del Threshold Level con especificaciones para inglés en 1975. Esta investigación marca un pasaje de un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras centrado en la formación de oraciones, gramática y vocabulario como un fin en sí mismo a la utilización de estos elementos para perseguir fines comunicativos. A partir de la investigación que deriva en el Threshold Level - Un Niveau Seuil para francés, Kontakt Schwelle para alemán, Livello Soglia para italiano, Nivel de Umbral para español y en años siguientes para muchas otras lenguas (van Ek, 1986, p. 6)-, la efectividad en la comunicación se convierte en el criterio para medir el desempeño de los estudiantes. Así, se deja de lado la correcta utilización de estructuras, sin errores gramaticales en actividades centradas en las formas de la lengua, como único parámetro de medición (van Ek y Trim, 1991, p. 1).

El trabajo de van Ek y Trim en el Threshold level es seguido por el desarrollo de Objetivos para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras: Vol. I Alcance (1986) y Vol. II Niveles (1987), en los que se presenta un modelo más abarcativo, persiguiendo la integración de la enseñanza de lenguas extranjeras en las mallas curriculares de la educación general como un componente clave para una educación integral de los estudiantes, teniendo en cuenta según Trim su formación como estudiante y como comunicador, como así también su dimensión personal y social (van Ek, 1986, p. 6). Estos documentos explicitan elementos o dimensiones de la habilidad comunicativa que en el Threshold Level solo se mencionan por implicancia (van Ek, 1986, p. 70).

Para van Ek la habilidad comunicativa comprende los siguientes componentes:

- *Competencia lingüística*: interpretación y producción de oraciones significativas que son elaboradas a partir de las reglas de una lengua y que contienen un significado convencional (el asignado por un hablante nativo).
- *Competencia sociolingüística*: interpretación de los elementos contextuales presentes en una situación comunicativa que determinan el significado de las formas lingüísticas utilizadas.
- *Competencia discursiva*: construcción de textos ya sea para su comprensión o su producción, más allá de la capacidad del estudiante de reconocer o producir oraciones aisladas.
- *Competencia estratégica*: reparación de cualquier tipo de quiebre en la comunicación a través de estrategias para dar continuidad al mensaje.
- *Competencia socio-cultural*: interpretación de características específicas de una sociedad y su cultura, que se ponen de manifiesto en el comportamiento comunicativo de los miembros de la misma
- *Competencia social*: desarrollo de aspectos que hacen a la personalidad de los estudiantes y se ven presentes en todos los otros componentes de la habilidad comunicativa puesto que ésta es una actividad inherentemente social. (van Ek, 1986, capítulos 6-12).

En un intento por definir niveles de análisis para la competencia socio-cultural de van Ek, similares a los alcanzados para la competencia lingüística, en 1994 Byram y Zarate comienzan a transitar el camino hacia una definición aún más amplia e integral de esta competencia que da lugar más adelante al término de *Competencia Comunicativa Intercultural*. Byram (2008) sustenta su trabajo sobre el modelo de van Ek, destacando la importancia del marco propuesto ya que se desarrolla teniendo en cuenta no sólo la enseñanza de una lengua extranjera y el desarrollo de las habilidades comunicativas, sino también la competencia y responsabilidad social junto a la autonomía del estudiante (Byram, 2008, p. 57).

Byram intenta avanzar en cuestiones que seguramente responden a cambios socio-históricos que se han producido en las últimas

décadas en términos de cómo el mundo se mueve y se interrelaciona. Entendiendo que la lengua cambia junto con sus hablantes, la enseñanza de las lenguas no puede quedar fuera de esa transformación social. Asimismo, Byram (2008) señala que la fluidez de las fronteras nacionales, la internacionalización de la vida contemporánea y los desafíos a las identidades sociales, a la identidad nacional en particular que esto trae, afecta la manera en que la comunicación es conceptualizada. Por otra parte, sostiene que toda la educación es considerada crucial para el desarrollo económico y la inclusión social, y en un espacio multilingüe como el de Europa, las políticas de educación en torno a las lenguas es una parte crucial de las políticas educativas (p. 5). Es importante destacar que, aunque Byram hace referencia al contexto europeo, su teoría busca acercarse y dar sentido a situaciones de interculturalidad en el contexto en que éstas se producen.

Si bien el concepto de cultura ya es un componente que se incorpora a la discusión sobre la lengua a partir de los aportes de Hymes y posteriores desarrollos, la mirada de Byram del rol que la cultura tiene en el aprendizaje de una lengua es central en su teoría. Kramsch (2000) define a la cultura como la pertenencia a una comunidad discursiva que comparte una historia y un espacio social y fantasías en común. Aun cuando se han ido de esa comunidad, sus miembros pueden retener, dondequiera que estén, un sistema común de estándares para percibir, crear, evaluar y actuar. Estos estándares son lo que generalmente componen la cultura (p. 10).

Las comunidades hacen uso de una lengua para llevar adelante las relaciones sociales, constituyéndose como grupos culturales. Según Kramsch (2000) la lengua y la cultura se entrelazan de una manera compleja por diversas razones: la lengua expresa la realidad cultural (sentidos que se expresan en torno a conocimiento compartido); la lengua encarna la realidad cultural (la cultura se crea a través de la lengua); la lengua simboliza la realidad cultural (la lengua es un símbolo de una identidad social; la prohibición de su uso puede resultar en la interpretación de un rechazo hacia esa cultura) (Kramsch, 2000, p. 3).

La compleja relación que se establece entre la lengua y la cultura produce un amalgamamiento muy difícil de separar. Los miembros de una comunidad discursiva se reconocen como tal a través de su acento, su gramática, patrones discursivos, es decir, construyen y validan su identidad cultural mediante estos rasgos (Kramsch, 2000, p. 65). Asimismo, la complejidad se profundiza puesto que esta culturalidad puede estar atravesada por otros factores como ser edad, género, región, convicción política, profesión, entre otros. Para Kramsch, la cultura es heterogénea a la vez puesto que las experiencias y biografías de los individuos aportan a esta variedad que redundan en grupos particulares que se eligen por las características que comparten (Kramsch, 2000, p. 8).

La propuesta de Byram (1997) en torno a la dimensión cultural resulta interesante en dos aspectos muy importantes. En un primer lugar, este autor enfatiza la necesidad de tener en cuenta en la enseñanza todo lo que un hablante trae consigo mismo: experiencias, creencias, subjetividades y estereotipos que le son propios y que lo hacen ser parte de su cultura. Ha habido una motivación que lo llevó mediante negociaciones a pertenecer a un grupo y a hacerse acreedor de capital cultural que no debe perderse al entrar en contacto con otra cultura (p.18).

Por otro lado, la cultura a ser explorada ya no es simplemente la del hablante nativo, sino que se abre el juego a la de todos los hablantes que hagan uso de la lengua meta. Asimismo, Byram (2008) propone el tratamiento cultural más allá del aprendizaje de la lengua extranjera o, mejor aún, este autor considera que se puede abordar la experiencia cultural aun cuando no se posee la lengua extranjera, puesto que se trata de nutrir a los estudiantes de competencias y no de identidades (p. 157).

Desde este lugar, entonces, la concepción de cultura debe adherir a una visión amplia de la misma. García Balsas (2015) concuerda con esta visión y sostiene que “consideramos que para el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es indispensable mostrar la pluralidad de culturas o subculturas presentes en un mismo país o que confluyen entre los hablantes de una misma lengua” (p. 371).

Desde el enfoque de Byram (1997) se propone la toma de conciencia de la propia cultura a la vez que se entra en contacto con una *otredad* que no necesariamente implica a la cultura que la lengua extranjera representa, si es que podemos hablar de una sola cultura representando a una lengua, como expusimos arriba. Los intercambios con esta otredad se pueden producir en tres tipos diferentes de contextos:

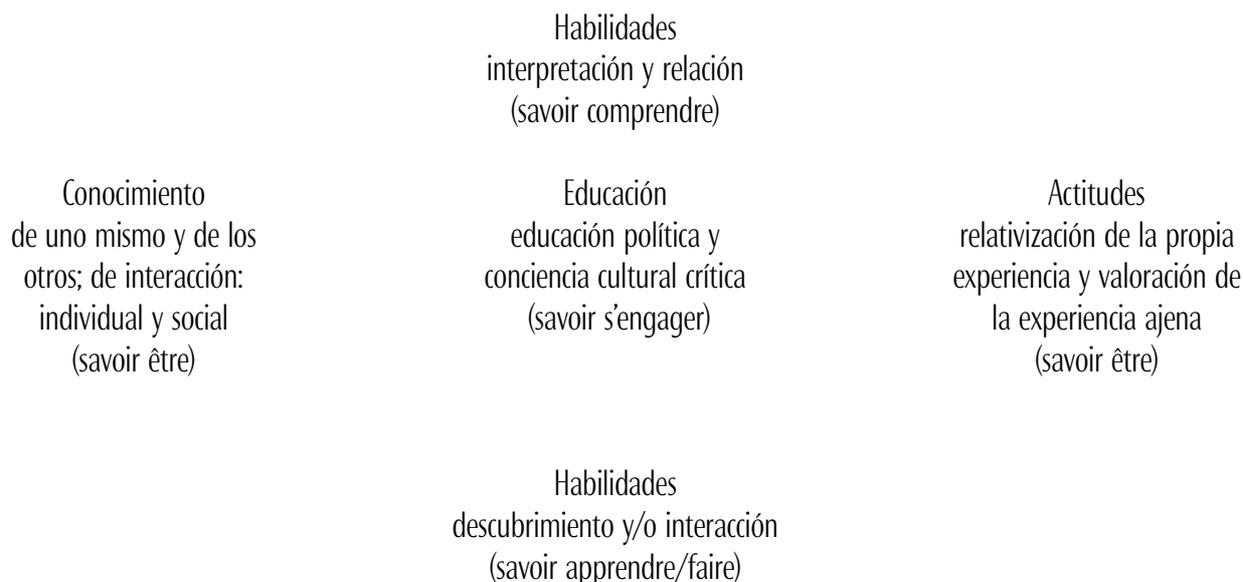
- Entre personas de diferentes lenguas y países, en el que una de ellas es un hablante nativo de la lengua usada;
- Entre personas de diferentes lenguas y países en los que la lengua es usada como lingua franca;
- Entre personas de un mismo país pero con lenguas diferentes, en el que uno de los hablantes es un hablante nativo de la lengua usada.
(Byram, 1997, p. 22)

A partir de la naturaleza de la interacción que se genera entre los hablantes, Byram (1997) establece una distinción entre la Competencia Intercultural (CI) y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). En la primera, los individuos interactúan en su propia lengua con gente de otro país o cultura recurriendo a su propio conocimiento sobre la comunicación intercultural, sus actitudes hacia el otro, sus habilidades de interpretar, relacionar y descubrir disfrutando de su contacto intercultural (p. 70).

En esta definición se pone de manifiesto que el hablante nativo tiene responsabilidad en la interacción que se produce entre hablantes nativos y extranjeros. Es decir, su rol ya no se reduce a que los otros se hagan entender, sino a colaborar en el proceso de comunicación desde los aspectos culturales (actitudes, opiniones, representaciones) y de interacción humana (interés por comprender al otro, habilidades relacionadas con la interpretación de los mensajes) internalizados seguramente al exponerse al aprendizaje de una lengua extranjera, aunque ésta puede no ser la de la otredad con la que se produce el intercambio. Según Byram (2008), el hablante intercultural está dispuesto a suspender esos valores más profundos, al menos temporariamente, para ser capaz de entender y empatizar con los valores de los demás que son incompatibles con los propios (p.69). El hablante intercultural es, entonces, un individuo que busca forjar lazos desde las posibilidades de interacción que posee y logra poner en funcionamiento para conectarse con otros, dejando de lado por momentos las propias representaciones que pueden obstaculizar esta capacidad.

La CCI, por su lado, implica la interacción con personas de otras culturas en una lengua extranjera, por lo que impone un mayor nivel de complejidad en torno a la capacidad de interacción y variedad de situaciones a ser dominadas. La CCI habilita a los hablantes a participar de negociaciones de significado que le son relevantes a ellos y a sus interlocutores, a la vez que pueden funcionar como mediadores entre individuos de diferentes culturas. El conocimiento específico cultural que poseen proviene del aprendizaje que han tenido de otra lengua en torno a su competencia lingüística, sociolingüística y discursiva (Byram, 1997, p. 71).

En la presentación de su modelo de CCI, Byram comienza su descripción por el concepto CI para luego moverse a la descripción de la primera. Resulta interesante este abordaje hacia la descripción de la CCI puesto que deja en claro el valor de la dimensión cultural e intercultural de la misma al abordar la posibilidad de los individuos de comunicarse con interlocutores de otras culturas aun cuando no hacen utilización de la lengua extranjera. En este sentido, la CI se puede entender como una competencia que bien podría ser desarrollada atravesando todas las áreas del currículum y no como un componente exclusivo de la clase de lenguas. El modelo es resumido por Byram de la siguiente manera:



Comunicación Intercultural (Byram, 1997, p. 34)

Las actitudes a las que se hace referencia son aquellas que aparecen implícitamente con cada interacción en la que los hablantes se enfrentan a una cultura diferente a la propia. Estas actitudes deben ser de curiosidad y apertura para dejar de lado prejuicios de valor que no permitan comprender los significados de la otredad o que puedan obstaculizar el análisis de las propias concepciones a la luz de la otra cultura (Byram, 1997, p. 34).

El conocimiento que los individuos traen a las situaciones comunicativas es de dos tipos: conocimiento de la propia cultura y la de los demás y conocimiento acerca de cómo se mueven los procesos de interacción. Los primeros son adquiridos de manera informal en el círculo primario de socialización a través de la familia o amigos y de manera formal a través de la escolarización. El conocimiento relativo a los procesos de interacción no se presenta de manera espontánea, por más que los individuos tengan conciencia acerca de cómo han desarrollado su propia identidad y cómo sus propias percepciones influyen al momento de involucrarse con otra cultura. Este conocimiento declarativo debe ser acompañado por conocimiento procedimental que ayude a los individuos a desarrollar los comportamientos necesarios en cada situación.

La habilidad de interpretación y de relación depende de los conocimientos previos acerca del propio contexto y de otros y no necesariamente implica la participación de un interlocutor. Esta interpretación o relación puede darse simplemente entre un individuo y documentos escritos, por ejemplo. Las habilidades de descubrimiento y de interacción se presentan cuando el conocimiento previo es inexistente o escaso y pueden involucrar la interacción con un interlocutor. Dentro de estas habilidades se encuentra la capacidad de adaptación y del manejo de la ansiedad por parte de los hablantes ante una situación poco clara o con muchos elementos que no alcanzan a ser comprendidos. A través del descubrimiento, los individuos dan sentido a fenómenos en la lengua y cultura extranjera, relacionándolos con otros marcos y sistemas, sin necesariamente ajustarse a uno único en particular.

La dimensión educación incorpora el concepto de educación política como elemento clave para desarrollar una dimensión evaluativa y conciencia crítica en los estudiantes, tanto de la propia cultura como la extranjera, que las dimensiones actitudes, conocimientos y habilidades descritas hasta ahora no incorporan. Desde esta perspectiva, el interés es discutir un sistema de valores con los que apreciar las diferentes culturas, aunque no se considera que se deba favorecer uno en particular. La educación en derechos humanos y la educación para la paz son dos marcos amplios propuestos para llevar adelante la educación política, en especial para la enseñanza de lenguas que presentan tradiciones que pueden entrar en conflicto con las propias estructuras.

Este marco de CI se transforma en CCI cuando se incorporan componentes de la lengua extranjera en particular. A partir de este marco de

referencia, entonces, que ya pone a los individuos en un lugar de capacidad frente a las oportunidades de interacción con otras culturas, aun cuando una lengua extranjera no es parte de su bagaje cognitivo, Byram (1997) propone la reformulación de los componentes de la competencia comunicativa formulada por van Ek, atendiendo particularmente aquellos componentes que difieren de su teoría y que no son descritos en el modelo de CI presentado arriba:

Componentes	Modelo de van Ek	Modelo de Byram
Competencia lingüística	la habilidad de producir e interpretar secuencias significativas que son construidas de acuerdo a las reglas de la lengua en cuestión y que contienen sus significados convencionales...el significado que hablantes nativos le asignarían a una secuencia usada en forma aislada	la habilidad de aplicar conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua para producir e interpretar lengua oral y escrita
Competencia sociolingüística	la conciencia sobre maneras en que la elección de lengua ... es determinada por condiciones como el lugar, la relación entre los interlocutores, la intención comunicativa, etc. ... la competencia sociolingüística abarca la relación entre las señales lingüísticas y su significado contextual	la habilidad de dar a la lengua producida por un interlocutor ya sea un hablante nativo o no significados que son dados por sentados por el interlocutor o que se negocian y se hacen explícitos por el interlocutor
Competencia discursiva	la habilidad de usar estrategias apropiadas en la interpretación y construcción de textos	la habilidad de usar, descubrir y negociar estrategias para la producción e interpretación de (textos) monólogos y diálogos que se rigen por las convenciones de la cultura de un interlocutor o que se negocian como textos interculturales para propósitos particulares

Comparación entre componentes del modelo de van Ek y de Byram (contenido de Byram, 1997, p. 48)

Desde la mirada de la CCI, entonces, ya no se pone énfasis en lo que ocurre en el proceso de interacción entre un hablante nativo y uno no nativo, sino que se amplían los patrones posibles de interacción entre individuos, reflejando la manera en que la comunicación mediada por lenguas extranjeras se produce hoy día. Asimismo, la diferenciación entre CI y CCI pone énfasis en la posibilidad de entablar lazos entre culturas aun cuando no existe una lengua en común entre los interlocutores, de esta manera realzando la importancia del encuentro que se produce a partir de la apertura y tolerancia hacia una otredad.

En este marco, la enseñanza de una lengua extranjera se centra en el desenvolvimiento de los estudiantes como actores socio-culturales, permitiéndoles posicionarse de manera diferente frente a la situación comunicativa como hablantes no nativos, revalorizando y empoderando su rol en la interacción. Este posicionamiento enriquecido le permite al no nativo, quien no sólo es poseedor de su cultura sino que además conoce sobre la cultura extranjera, ubicarse en una relación de poder repartido partiendo desde un concepto de igualdad.

Implicancias de la CCI: un modelo complejo de hablante

Ahora bien, ¿qué implica esta reformulación de la competencia comunicativa en torno al modelo de hablante a ser perseguido? En este nuevo escenario, desde el concepto de CCI los estudiantes son considerados como mediadores entre culturas y lenguas, ubicándolos en el centro de la escena con todo su bagaje, con todo su potencial (conocimiento, competencias, actitudes, etc.) a interactuar con otros. Esto se pone de manifiesto ante la posibilidad de valorar a los individuos como interlocutores interculturales aun cuando no se posee competencia específica en la lengua extranjera. Es decir, cuando el momento comunicativo se piensa desde la idea de establecer lazos significativos y la competencia lingüística deja de ser el único componente de medición del desempeño de los interlocutores, los estudiantes recurren a toda su experiencia como individuos para comunicarse con una otredad.

Cuando el aprendizaje de la lengua extranjera se piensa desde la CCI, la relación hablante nativo-hablante extranjero se desdibuja, poniendo a los dos interlocutores a un mismo nivel de responsabilidad para que el intercambio sea factible. En este sentido, Byram (1997) sostiene que para que la interacción sea efectiva los interlocutores deben comprender los roles de anfitrión y visitante (p. 32). Si bien el anfitrión seguramente se comunica en su propia lengua, y por lo tanto se encuentra en situación de ventaja, las capacidades descritas relativas a la competencia intercultural se aplican tanto para el anfitrión como para el visitante (p. 41). Desde este lugar, las interacciones se producen entre dos actores sociales, cada uno con el bagaje de su propia cultura y seguramente con diferentes niveles de conocimiento de la cultura de la otredad.

Pensar la competencia comunicativa desde un enfoque intercultural empodera a los estudiantes en tanto y en cuanto revalorizan su propia cultura y se enriquecen con todas las culturas que la lengua extranjera que están desarrollando les permite entrar en contacto. En el caso del inglés, las posibilidades son múltiples dado su carácter global. Un abordaje de la enseñanza de la lengua extranjera desde la CCI desplaza el estudio de una cultura única de una sociedad en particular, usualmente una cultura que se percibe como dominante o como referente principal de la lengua en cuestión, para pasar a una visión más amplia de lo que convertirse en un hablante intercultural implica.

Desde la conceptualización amplia de la CCI entran en juego los valores, creencias y tradiciones no sólo de las culturas en las que el inglés, en este caso, es hablado como lengua nativa, sino las culturas de los individuos intervinientes en las interacciones que se producen en esta lengua extranjera. Es así como en este amalgamamiento de inglés y cultura ya no se habla de una única variedad de inglés sino de nuevas variedades de inglés (*new Englishes*, Crystal, 2019a) en los que se puede distinguir un inglés británico, un inglés chino o un inglés indio. Todas estas variedades de inglés son expresiones de identidad; los hablantes expresan contenidos que los definen a través de su lengua.

Byram (1997) rechaza el modelo de hablante nativo por dos motivos. El primero se relaciona con la dificultad de alcanzar la meta del hablante nativo: el alcance de niveles de competencia comunicativa en una lengua extranjera comparables al de hablantes nativos puede resultar una tarea altamente compleja y hasta imposible dando lugar a frustraciones y fracasos (p. 11). El segundo argumento se relaciona con la importancia que cobra el estudiante con su bagaje y propia cultura en un enfoque intercultural. Si se mantiene al hablante nativo como meta, quien aprende puede interpretar que debe dejar de lado lo que le es propio: aspectos de su propia lengua y cultura para hacer uso de la lengua extranjera y ser aceptado como un hablante competente (Byram, 1997, p.11-12).

Kramsch (2000) cuestiona la figura del hablante nativo por las consecuencias que su persecución como modelo a emular pueda tener en los estudiantes. En un intento por aprender la lengua extranjera y validar su pertenencia a la cultura que la lengua representa, los estudiantes intentan incorporar símbolos y reproducir comportamientos que resultan auténticos y apropiados dentro de una cultura en particular (p. 80).

Kramsch (2000) encuentra dos problemas en este intento. En un primer lugar, frente a las diversas autenticidades dentro de un grupo social, ¿qué autenticidad se debe buscar reproducir? ¿cuál es la autenticidad válida de un hablante nativo cuando ésta puede responder a variables de edad, género, grupo étnico, entre otros? Por otra parte, y central a la teoría de Byram, este intento por buscar lo auténtico

del hablante nativo puede resultar en una imposición en los estudiantes que los lleva a desvalorizar su propia cultura y su propia identidad (p. 81).

Desde el marco de la Adquisición de Segundas Lenguas, Cook (1999) también aporta a esta mirada que corre al hablante nativo como modelo y así evitar los fracasos y frustraciones en los que aprenden y los que enseñan. Según este autor el gran valor que se le da al hablante nativo en el aprendizaje de la lengua extranjera hace que no se puedan apreciar las grandes potencialidades que los usuarios de esta lengua poseen, ya que todas sus virtudes quedan opacadas (p.185). Si los resultados de aprendizaje se miden en base a la comparación con un nativo, sólo un número reducido de estudiantes logrará alcanzar esa meta ya que siempre existe algún componente en su gramática, acento o vocabulario que delata su condición de hablante extranjero (Cook, 2002, p. 5).

Cook (2002) presenta diferentes argumentos para desplazar al hablante nativo:

- a. El estudiante de segunda lengua tiene el derecho de convertirse en un usuario de segunda lengua
- b. El usuario de segunda lengua realiza usos diferentes a los de un individuo monolingüe.
- c. El conocimiento de la lengua meta de un hablante de segunda lengua no es el mismo conocimiento que posee un hablante nativo.
- d. El conocimiento de la lengua materna de un usuario de segunda lengua no es el mismo conocimiento que posee un hablante monolingüe sobre su lengua.
- e. El hablante de segunda lengua posee cognición diferente al hablante monolingüe (Cook, 2002, pp. 331-334).

Cook (1999) critica que por varias décadas el buen uso del inglés ha estado asociado al grado de acercamiento de la lengua del hablante extranjero a la de un hablante nativo. Asimismo, destaca la ausencia de otros objetivos a alcanzar más allá del hablante nativo poniendo de manifiesto que las metodologías tradicionales de enseñanza del inglés definen a los estudiantes de una lengua como lo que no son o no son todavía y que nunca serán si el hablante nativo sigue siendo el modelo a seguir (p. 189).

Crystal (2019b) también concuerda con esta perspectiva en la que el hablante nativo ya no ocupa el rol principal y en la que las características de la propia lengua y cultura de los estudiantes se vuelven visibles y parte constitutiva de la lengua extranjera resultante. El autor explica que no es necesario tener como modelo al hablante nativo sino una buena enseñanza de la lengua extranjera en la que intervienen dos conceptos clave: la inteligibilidad y la identidad. La primera se relaciona con la dimensión cognitiva de quien aprende una lengua extranjera; es la fuerza que apunta hacia la necesidad de adherir a un mismo modelo de lengua. La identidad es una segunda fuerza que impulsa al hablante a mostrarse quién es y de dónde viene y está íntimamente ligada a su dimensión afectiva. La tensión entre inteligibilidad (hablemos todos iguales) e identidad (seamos todos diferentes) inexorablemente resulta en la toma de decisiones complejas en aula de lengua extranjera. Si se logra una enseñanza satisfactoria, el estudiante tendrá inteligibilidad, es decir, podrá ser entendido por cualquier hablante nativo de la lengua meta. A su vez, si la lengua producida se ve marcada por el acento proveniente de la lengua materna, la identidad de los estudiantes se hace visible con cada interacción. Crystal pondera esa diferencia de acentos y considera que debe ser promovida y respetada, siempre y cuando no interfiera en la inteligibilidad, ya que es la marca propia de identidad de cada individuo (Crystal, 2019, minuto 3:18).

Davies (2013a) también repara en el aspecto fonológico de la lengua y explica la imposibilidad para un hablante no nativo de adquirir el acento de un hablante nativo. El autor sostiene que algunos estudiantes logran adquirir un dominio muy elevado de la lengua meta en la producción oral y escrita, aunque la primera evidencia rastros de un acento extranjero que resulta difícil reemplazar (minuto 16:58). Sin embargo, Davies (2013b) propone aceptar la variedad de inglés resultante como si fuera una variedad más de inglés que puede generar los mismos problemas que experimentan hablantes nativos- de diferentes variedades- de las Islas Británicas cuando se relacionan con otros interlocutores también nativos de la misma lengua. El hablante extranjero, entonces, es entendido como un hablante nativo de una variedad de inglés que presenta características que le son propias (Davies, 2013b, p. 4).

Davies (2013b) no deja de lado el concepto de nativo para indagar sobre la comparación que se establece entre estos hablantes y los de la lengua extranjera. Davies utiliza los conceptos de hablante nativo y de usuario nativo para intentar definir si estos hablantes

pertenecen a dos grupos bien diferenciados. Los hablantes nativos son los que aprenden la lengua desde su nacimiento mientras que los segundos la han aprendido como una segunda lengua. Puede resultar difícil distinguir a estos últimos de los hablantes nativos puesto que el nivel de educación y competencia comunicativa en la lengua que alcanzan es muy similar a excepción de su acento que es difícil de cambiar (p. 26)- o no hay voluntad de hacerlo. Esta diferenciación pone al estudiante de lengua extranjera en un continuo en el que se va moviendo hacia un modelo estandarizado.

Para Davies (2013b) hay seis características que definen a los hablantes nativos:

1. aprenden su lengua en la niñez;
2. poseen intuiciones acerca de la gramática de su idiolecto;
3. poseen intuiciones acerca de las características de la Lengua Estándar que se diferencian de su idiolecto;
4. poseen una capacidad única para producir discurso fluido y espontáneo tanto para la comprensión como para la comunicación;
5. poseen una capacidad única para escribir creativamente en un amplio rango de géneros;
6. poseen una capacidad única para interpretar y traducir contenido a su lengua materna. (p.3)

Para Davies (2013b) la única característica que no se podría cumplir en un hablante extranjero es la primera, que le otorgaría al hablante nativo ventajas cognitivas y culturales que se desprenden de ese contacto permanente con la lengua materna en los primeros años de vida. Si bien el nativo posee ventaja cognitiva, la exposición temprana a la lengua no le otorga beneficios en relación con los usos de la misma. Davies considera que un científico usuario nativo de inglés va a tener ventajas sobre un hablante nativo que no se desenvuelve en este contexto (p.5). Por otra parte, en relación con la desventaja cultural, Davies cuestiona si no debería ser posible tomar a un usuario nativo como representante de una subcultura con sus propias convenciones, así como existen diferencias culturales en grupos que hablan una misma lengua (los escoceses y los ingleses, por ejemplo) (p.4). Desde la perspectiva de Davies, entonces, no existen diferencias significativas entre un usuario nativo y un hablante nativo puesto que ambos pueden volverse hablantes competentes de la lengua y ambos deben familiarizarse con los usos y variedades de la misma para desempeñarse efectivamente.

Todas las visiones presentadas arriba tienen un componente en común: los hablantes de lengua extranjera son entendidos como hablantes de una variedad de la lengua con características propias, que surgen a partir de la interacción entre factores propios de los hablantes y aquellos que el contacto con la lengua y cultura extranjera aportan. Si bien esta conceptualización compleja resulta muy apropiada para definir el modelo de lengua extranjera a ser desarrollado en el contexto global en el que las interacciones se realizan hoy día, la toma de decisiones a nivel de transposición didáctica no resulta tan directas o simple dada la incertidumbre que se puede generar al dejar al modelo nativo de lado, ya que éste ha proporcionado las bases para propuestas coherentes por décadas dentro del campo de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Desafíos de la incorporación de la CCI en el aula de lengua extranjera

El desplazamiento del hablante nativo y una cultura en particular dentro de la clase de inglés para dar lugar a un enfoque intercultural presenta un desafío al momento de tomar decisiones en torno al contenido a desarrollar, los materiales utilizados y la evaluación de los resultados de aprendizaje. Cuando el contexto de enseñanza es la formación de profesores de inglés, la complejidad es aún mayor. Llevar a la práctica esta nueva realidad del contexto real de uso globalizado del inglés y las variedades existentes generan dudas que no encuentran una respuesta directa.

Por un lado, una primera impresión indicaría que al convertir la interculturalidad - que se aparta de la idea de alcanzar un nivel nativo de competencia en la lengua- en un objetivo central en la clase de lengua extranjera, los aspectos formales de la lengua serían relegados a un lugar secundario, que podría resultar en el desarrollo de competencia lingüística que ponga en riesgo la inteligibilidad. En este sentido, Coperías Aguilar (2002) proporciona una perspectiva positiva al afirmar que el cambio de objetivo de un hablante nativo hacia un hablante intercultural no debería ser visto bajo ningún punto de vista como un empobrecimiento de los estándares sino simplemente

como un cambio en el punto de vista (p. 92). Es decir, la interculturalidad no lleva al reemplazo de ningún aspecto dentro de la CCI sino que, por el contrario, se potencian todos los aspectos intervinientes en una interacción, tanto aquellos provenientes de la lengua extranjera como los de la lengua materna.

Por otro lado, para representar una mirada amplia de cultura, en el aula deberán circular variedades de inglés que no responden a una variedad estándar o modelo único. Dado el carácter formativo y en proceso de la experiencia de aquellos que en un futuro se convertirán en modelos de lengua extranjera, esta incorporación genera una serie de interrogantes en lo que a la dimensión de la competencia lingüística concierne: ¿existe un lugar para un inglés estándar dentro de un marco intercultural?; ¿es adecuado formar al estudiante del profesorado bajo un solo modelo de hablante nativo o inglés estándar como ha sido la tradición por décadas? En caso de ser afirmativo, ¿no se estaría favoreciendo una variedad, una cultura, una autenticidad por sobre otra?; ¿o solo se puede pensar la interculturalidad a partir de la exposición a diferentes culturas y, por lo tanto, a la gran variedad de Englishes?; de ser así, ¿qué variedades de inglés deben circular en el aula?; frente a diferentes fuentes, ¿existe la posibilidad de que el estudiante incorpore aquellos elementos de la lengua que le resulten atractivos o llamen su atención, desarrollando una variedad híbrida que posteriormente no resulte en un modelo apropiado de profesor o es un modelo válido que representa una subcultura en sí misma?; ¿cuál de las dos fuerzas que tensionan en el aula, inteligibilidad vs identidad se debe propiciar?; ¿existen restricciones en torno a la incorporación de la CCI en el contexto de la formación docente que no se presentan en otros contextos de enseñanza general de la lengua extranjera? Son muchas preguntas que sólo pueden comenzar a ser respondidas en el presente trabajo.

Si bien la propuesta de Byram (1997) se centra en ampliar la mirada de la lengua extranjera en torno a las variedades culturales que a partir de ella se pueden desprender, en lo que a los componentes lingüísticos per se de la lengua se refiere, este autor proporciona pistas hacia la adhesión a una norma. En su descripción de la CCI, Byram (1997) presenta a la competencia lingüística como la habilidad de aplicar conocimiento de las reglas de una versión estándar de la lengua para producir e interpretar lengua oral y escrita (p. 48). Asimismo, sostiene que si bien la idea de van Ek sobre un contexto único de utilización de la lengua ya no es un acercamiento posible a la enseñanza de la lengua extranjera, concuerda con la idea de una norma lingüística y así evitar la aparición de diferentes tipos de inglés que impidan la comunicación efectiva del hablante extranjero (Byram, 2008, p. 58; Byram, 1997, p. 21).

Crystal (2019a) propone hacer una diferenciación entre el inglés para la comprensión y el inglés para la producción que circula en el aula. Desde su perspectiva los estudiantes deben estar expuestos a diferentes variedades de material de escucha y lectura en inglés para no perder la oportunidad de conectarse con casi todo lo que el resto del mundo tiene para ofrecer. Por otra parte, considera que la persecución de un acento único al momento de la producción resulta todavía una opción conveniente aunque reconoce que se produce una brecha significativa entre la comprensión y la producción de la lengua (Crystal, 2019a, minuto 6:19).

Cook (2002), desde su visión del campo de la Adquisición de Segundas Lenguas, propone hablar de un usuario competente de segunda lengua para referirse al nivel de desempeño a ser alcanzado por los estudiantes (p. 335). Este autor propone tomar al usuario de una lengua extranjera como un individuo multicompetente (a diferencia de un hablante nativo deficiente) con derechos, independencia, e intenciones que lo alejan del modelo nativo puesto que son personas reales en el mundo real, cuyas vidas, mentes, creencias religiosas, carreras y relaciones sociales pueden ser profundamente afectadas por el conocimiento y uso de una segunda lengua (p. 303).

Cook (2002) sostiene que cuando el hablante nativo es removido de la escena, no existe un modelo uniforme de usuario competente de segunda lengua que pueda ser utilizado como punto de llegada. Sin embargo, resulta interesante, en especial para el contexto en el que la presente discusión se realiza, la diferenciación que Cook propone para un usuario competente de inglés en general y para el profesor de inglés. Como dijimos arriba, el usuario competente de segunda lengua debe ser medido en torno a una competencia que no necesariamente debe ser la de un hablante nativo, por todas las características únicas que estos hablantes poseen y desarrollan al entrar en contacto con una segunda lengua. En relación con el modelo de usuario que un profesor de lengua proyecta, el hablante nativo puede ser tomado como punto de referencia como común denominador de alcance para los estudiantes (p. 21). Aquí sería posible interpretar que, a los efectos de mantener uniformidad en la lengua en torno a la competencia lingüística más precisamente, el modelo a seguir en instituciones de formación docente puede estar atada al hablante nativo o un modelo estándar de la lengua.

El modelo complejo de hablante extranjero que se puede comenzar a delinear a partir de un posicionamiento de enseñanza de la lengua desde la CCI todavía necesita un largo recorrido para poder aportar pistas que redunden en una propuesta que guarde coherencia tanto con la lengua objeto de estudio, las culturas que ésta alcanza y el hablante extranjero que quiere incorporar un sistema de representación del mundo sin perder sus propios rasgos identitarios. La discusión sobre qué modelo de lengua extranjera perseguir en los institutos de formación docente puede presentarse con más interrogantes que con acuerdos, para eventualmente dar lugar a la incorporación de todo el bagaje sociocultural que una lengua extranjera tiene para ofrecer en la formación cabal de los futuros profesores de inglés. Sin embargo, el desafío debe ser aceptado por cada institución de formación para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de convertirse en modelos de hablantes de lengua extranjera desde la perspectiva compleja que la CCI proporciona para que puedan desenvolverse en el amplio medio de interacción que la lengua extranjera ofrece desde la aceptación, tolerancia y respeto, tanto por la propia identidad como la de la otredad.

Conclusión

El recorrido trazado pone de relieve los movimientos teóricos que se han realizado en el campo de las lenguas extranjeras frente a los eventos y fluctuaciones de una sociedad que se ha vuelto más intercultural e interconectada en los últimos cincuenta años. El concepto de la CCI claramente refleja las necesidades de interacción actual para abordar la complejidad de los problemas que se presentan. Los interlocutores ya no buscan representar una variedad única de la lengua extranjera asociada a un grupo cultural en particular; de existir un hablante nativo en la interacción, éste debe contribuir a la situación comunicativa con el mismo nivel de responsabilidad que le cabe a su interlocutor extranjero; las relaciones entre los hablantes no pueden establecerse desde el lugar del poder, sino desde el lugar de la aceptación y tolerancia por la cultura ajena; y la efectividad comunicativa ya no puede ser evaluada en base a la transferencia de información sino a la capacidad de establecer vínculos significativos con una otredad. La dimensión de la competencia lingüística en particular puede presentar ciertos desafíos a resolver en torno a los objetivos que se han perseguido por décadas, principalmente en la formación docente. Si bien el reto de modificar la mirada sobre la naturaleza de las interacciones que se propician a partir de la lengua extranjera es formidable para estas instituciones, la dirección a elegir es clara: el afianzamiento de la identidad a partir de la propia cultura y la aceptación de la otredad como oportunidad para enriquecer las miradas.

Referencias bibliográficas

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* [Enseñanza y evaluación de la competencia comunicativa intercultural]. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship* [De la educación en lengua extranjera a la ciudadanía intercultural]. Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing [Bases teóricas de enfoques comunicativos de la enseñanza y evaluación de la segunda lengua]. *Applied Linguistics*, Vol1(1), 1-47.
- Centro Virtual Cervantes. (n.d.). *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Nivel Umbral. Recuperado el 11 de mayo de 2018, de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/nivelumbral.htm
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching [Yendo más allá del hablante nativo en la enseñanza de la lengua]. *TESOL Quarterly*, 33,185-209.
- Cook, V. (2002). Portraits of the L2 user [Retratos del usuario de L2]. Multilingual Matters.
- Cook, V.J., & Newson, M. (1996). *Chomsky's Universal Grammar. An introduction* [La gramática universal de Chomsky. Una introducción]. Blackwell Publishers.

- Coperías Aguilar, M.J. (2002). Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence [Competencia comunicativa intercultural: Un paso más allá de la competencia comunicativa]. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, Vol 3, 85-102.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language [Inglés como lengua global]*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2019a). *Do we need a standard English? [¿Necesitamos un inglés estándar?]*. [video] YouTube. Recuperado el 30 de marzo de 2019 de https://www.youtube.com/watch?v=YtL-t_cxflQ.
- Crystal, D. (2019b). *The myth of the native speaker [El mito del hablante nativo]*. [video] YouTube. Recuperado el 25 de junio de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=p-kZLP2FWUI>
- Davies, A. (2013a). *In conversation with Prof. Alan Davies [En conversación con el Profesor Alan Davies]*. [video] YouTube. Recuperado el 13 de junio de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=gPr254HbXHs>
- Davies, A. (2013b). *Native speakers and native users: Loss and gain [Hablantes nativos y usuarios Nativos: Pérdida y ganancia]*. Cambridge University Press.
- García Balsas, M. (2015). La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: La perspectiva de los discentes. En: Cruz Moya, O. (Ed.). *La Formación y Competencias del Profesorado de ELE* (pp. 367-384). ASELE.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence [Sobre la competencia comunicativa]. En: Pride, J.B. & Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 29-293). Penguin.
- Kramsch, C. (2000). *Language and culture [Lengua y cultura]*. Oxford University Press.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for foreign language learning. Volume I: Scope [Objetivos para el Aprendizaje de lengua extranjera. Volumen I: Alcance]*. Council of Europe.
- Van Ek, J.A. & Trim, J.L.M. (1991). *Threshold 1990 [Nivel umbral 1990]*. Council of Europe. Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1996). *Linguistics [Lingüística]*. Oxford University Press.

Graciela Elizabeth Yugdar Tófaló es profesora, magister y especialista, profesora Titular de las Cátedras Inglés I e Inglés II de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Paraná y de Lengua Inglesa I en el Profesorado de Inglés de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Su área de interés se centra en el desarrollo de la escritura académica, currículum y cognición, y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Cuenta, además, con diferentes trabajos publicados y propuestas didácticas relacionadas con estas temáticas. Ha participado en diversos proyectos de investigación relativos al ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios. En este momento, se encuentra activamente participando de la reformulación de programas hacia la enseñanza por competencias y centrada en el estudiante en las carreras de ingeniería.

María Soledad Lódolo es profesora de inglés, egresada de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Posee una maestría en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Es miembro del equipo de cátedra de Lengua Inglesa I perteneciente al Profesorado de Inglés de UADER. Docente de las cátedras de Lengua Extranjera: Inglés

I y II en las carreras de Comunicación Social y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Participa del proyecto de investigación: “Las representaciones sociales de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación -UNER- sobre las lenguas extranjeras”. Conformó el equipo a cargo del desarrollo de cursos de posgrado de dicha universidad y del comité a cargo del diseño, implementación y corrección de las Pruebas de Idiomas de carreras de postgrado del Doctorado en Ciencias Sociales. También ha formado parte del tribunal evaluador de trabajos finales de tesis.

Mercedes Antonella Belén Alberti es profesora de inglés de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER. Posee una Especialización en Neurociencia Cognitiva Aplicada a la Educación de la UCU y es Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera otorgado por la UNEATLANTICO. Actualmente participa del Grupo de Estudio dirigido por la Prof. Yugdar en UADER, que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en clases de habilidad mixta en inglés. Posee una adscripción a docencia en la cátedra Lengua Inglesa IV y es adscripta a la cátedra Idioma Extranjero: Inglés, que se dicta en carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Se encuentra actualmente desempeñándose como profesora de Lengua Inglesa I en el nivel superior y en el nivel secundario.

Dossier

**Ideologías, políticas y glotopolíticas.
Caminos y experiencias con
las lenguas indígenas**

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

Ideologías políticas y glotopolíticas.

Caminos y experiencias con las lenguas indígenas

Este dossier *Ideologías, políticas y glotopolíticas. Caminos y experiencias con las lenguas indígenas* es la continuación del dossier del volumen anterior que reúne artículos que hacen referencia especialmente a la lengua guaraní, en sus diferentes situaciones lingüísticas en Argentina y Brasil. Los guaraníes constituyen una nación transfronteriza extendida por Sudamérica y presente en cinco países: Paraguay, Bolivia, Brasil, Uruguay y Argentina. Los miembros de este pueblo habitan ancestralmente un territorio al que denominan *tekoha*, entendido como un ecosistema en equilibrio y apto para el desarrollo del *Ñandereko*, ‘el modo de vida propio’, que refiere al desarrollo de un modo de ser y estar en el mundo, en el monte y en el cerco.

Por su parte, la lengua guaraní es una de las más habladas entre los pueblos indígenas y una de las más estudiadas en el ámbito académico. Durante el período colonial esta lengua, eminentemente oral, fue estandarizada y normativizada por los misioneros jesuitas y franciscanos, desarrollándose una prolífica producción escrita. En este contexto, surgieron variedades coloniales del guaraní, de las cuáles aún se conservan dos: el guaraní paraguayo y el guaraní correntino.

Actualmente el guaraní tiene una enorme vitalidad, principalmente en Paraguay, donde es hablado masivamente, tanto por indígenas como por no indígenas. En ese país, además, constituye una lengua oficial, junto al español. En Brasil, también cuenta con gran vitalidad, expresada en un conjunto importante de la población que la emplea en la zona del litoral. En Argentina, la lengua guaraní cuenta con seis variedades utilizadas entre los pueblos indígenas, incluyendo a los tapietes, chanés, avá, zimba, izoceño y mbyá. La mayoría de estas variedades se encuentra en un proceso de pérdida y reemplazo lingüístico, en favor del español. También existe una variedad correntina, hablada por un segmento de la población criolla. Ello representa una gran diversidad de situaciones sociolingüísticas. En este sentido, las experiencias con la lengua y el territorio guaraní *retã* (nuestro gran territorio guaraní) son fundamentales para la formación individual y colectiva, por lo que se consideran necesarios para garantizar el modo de vida, el *Ñandereko*.

Esta diversidad de usos de la lengua guaraní se materializa en los artículos del presente volumen, que versan sobre las políticas, la glotopolítica y los desafíos de esta lengua en intersección con el género, la etnicidad y la ritualidad. El Dossier se compone de cinco artículos y una reseña. El texto de Alvares, Mendes Lima y Paladino relata la experiencia de enseñanza de la lengua y la cultura guaraní en el marco de un proyecto de extensión universitaria desarrollado en la Universidad Federal Fluminense (Brasil). El artículo de Casimiro Córdoba explora los vínculos entre el guaraní jesuítico y la ideología de género, a través del análisis lexicográfico. Por su parte, la contribución de Flores y Tapia trata sobre la ritualidad de la lengua guaraní en el contexto de la fiesta del arete guazu en el noroeste argentino. El artículo de Medina y Cayré Baito analiza las ideologías lingüísticas que subyacen al proceso de implementación del guaraní en Corrientes. El último artículo de Soledad Morales aborda la enseñanza de la música y de la lengua guaraní desde una perspectiva multicultural. El Dossier cierra con una reseña escrita por Dágata y Ailan que da cuenta del patrimonio cultural y lingüístico de los pueblos originarios de Salta.

Ana Victoria Casimiro Córdoba
María Eugenia Flores
María Macarena Ossola
Coordinadoras

Ideologias políticas e glotopolíticas.

Caminhos e experiências com as línguas indígenas

Este dossiê *Ideologias políticas e glotopolíticas. Caminhos e experiências com as línguas indígenas* dá continuidade ao dossiê do volume anterior que reúne artigos que se referem especialmente à língua guarani, em suas diferentes situações linguísticas na Argentina e no Brasil. Os Guarani são uma nação transfronteiriça espalhada pela América do Sul e presente em cinco países: Paraguai, Bolívia, Brasil, Uruguai e Argentina. Os membros deste povo habitam ancestralmente um território que chamam de *tekoha*, entendido como um ecossistema em equilíbrio e adequado ao desenvolvimento do *Ñandereko*, ‘modo próprio de vida’, que se refere ao desenvolvimento de um modo de ser e estar em no mundo, no mato e na proximidade. Além disso, a língua guarani é uma das mais faladas entre os povos indígenas e das mais estudadas no meio acadêmico. Durante o período colonial esta língua, eminentemente oral, foi estandardizada e normativizada pelos missionários jesuítas e franciscanos, desenvolvendo uma prolífica produção escrita. Nesse contexto, surgiram variedades coloniais do guarani, das quais duas ainda se conservam: do guarani paraguaio e do guarani de Corrientes.

O guarani atualmente tem enorme vitalidade, principalmente no Paraguai, onde é amplamente falado tanto por indígenas como por não indígenas. Nesse país também é uma língua oficial, juntamente com o espanhol. No Brasil também apresenta ampla vitalidade, expressa (manifestada) em um grupo significativo da população que a utiliza no litoral. Na Argentina, a língua guarani tem seis variedades utilizadas entre os povos indígenas, incluindo os Tapietes, Chanés, Avá, Zimba, Izoceño e Mbyá. A maioria dessas variedades está em processo de perda e substituição linguística em favor do espanhol. Há também uma variedade em Corrientes falada por uma parte da população crioula. Isso representa uma grande diversidade de situações sociolinguísticas. Nesse sentido, as experiências com a língua e o território Guarani retã (nosso grande território Guarani) são fundamentais para a formação individual e coletiva, e são, portanto, consideradas necessárias para garantir o modo de vida, o *Ñandereko*.

Essa diversidade de usos da língua guarani é materializada nos artigos deste volume, que tratam da política, da glotopolítica e dos desafios dessa língua em intersecção com o gênero, a etnicidade e a ritualidade. O Dossiê é composto por cinco artigos e uma resenha. O texto de Alvares, Mendes Lima e Paladino relata a experiência de ensino da língua e cultura guarani no âmbito de um projeto de extensão universitária desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (Brasil). O artigo de Casimiro Córdoba explora as ligações entre o guarani jesuíta e a ideologia de gênero, através da análise lexicográfica. Por outro lado, a contribuição de Flores e Tapia trata da ritualidade da língua guarani no contexto da festa do *arete guazu* no Noroeste da Argentina. O artigo de Medina e Cayré Baito analisa as ideologias linguísticas subjacentes ao processo de implantação do guarani em Corrientes. O último artigo do dossiê, de Morales, aborda o ensino da música e da língua guarani a partir de uma perspectiva multicultural. O Dossiê termina com uma resenha escrita por Dágata e Ailan que dá conta do patrimônio cultural e linguístico dos povos originários de Salta.

Ana Victoria Casimiro Córdoba
María Eugenia Flores
María Macarena Ossola
Coordinadoras

“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”: uma experiência universitária de ensino da língua guarani

Alberto Alvares

Universidade Federal Fluminense,
Niterói, Brasil
albertotuparay@yahoo.com.br

Silvana Mendes Lima

Universidade Federal Fluminense,
Niterói, Brasil
sm_lima@id.uff.br

Mariana Paladino

Universidade Federal Fluminense,
Niterói, Brasil
marianapaladino@id.uff.br

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/04/2021
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d’acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 11/16/2021



“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”: uma experiência universitária de ensino da língua guarani

Resumo

Neste artigo relatamos o percurso de uma experiência universitária de ensino da língua e cultura guarani realizada na Universidade Federal Fluminense de 2013 a 2019. O projeto nasce inicialmente do desejo de abrir espaço aos conhecimentos e línguas indígenas no âmbito da universidade e de contribuir para a implementação da Lei 11.645/2008, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que torna obrigatória a inclusão das temáticas das Culturas e História dos Povos Indígenas nos currículos das escolas brasileiras de educação básica. Avaliamos que o curso de extensão que promovemos foi além das questões linguísticas formais e abrangeu aspectos da cultura e da cosmovisão guarani. Além disso, interferiu qualitativamente nas práticas pedagógicas dos cursistas, que na sua maioria eram professores, em relação à temática indígena. A metodologia utilizada viabilizou o encontro dos cursistas com a aprendizagem da língua por meio das aulas que aconteceram semanalmente, oficinas de confecção de artesanato, jogos, dança e canto, exibição de filmes e visitas a aldeias guarani. Acreditamos que o valor do caminho metodológico que elegemos foi o de nos deixar interferir pela diferença e nesta interseção nos tornarmos outro diferente do que somos.

Palavras-chave: Língua guarani, cultura e cosmovisão, aprendizagem, alteridade, narrativa.

“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”: Una experiencia universitaria de enseñanza de la lengua guaraní

Resumen

En este artículo relatamos el recorrido de una experiencia universitaria de enseñanza de la lengua y cultura guaraní, realizada en la Universidad Federal Fluminense de 2013 a 2019. El proyecto nace inicialmente a partir del deseo de abrir espacio a los conocimientos y lenguas indígenas en el ámbito de la universidad y de contribuir a la implementación de la Ley 11.645/2008, que modifica la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y hace obligatoria la inclusión de las temáticas de las Culturas e Historia de los Pueblos Indígenas en los currículos de las escuelas brasileñas de educación básica. Evaluamos que el curso de extensión que promovimos fue más allá de las cuestiones lingüísticas formales y abarcó aspectos de la cultura y de la cosmovisión guaraní. Además, interfirió considerablemente en las prácticas pedagógicas de los que realizaron el curso, en su mayoría docentes, en relación con la temática indígena. La metodología utilizada permitió el encuentro de los participantes con el aprendizaje de la lengua guaraní, por medio de clases semanales, talleres para realización de artesanía, juegos, danzas y canto, exhibición de películas y visitas a aldeas guaraní. Consideramos que el valor del camino metodológico que elegimos fue dejarnos interferir por la diferencia y, en esta intersección, nos convertimos en otro diferente de lo que somos.

Palabras clave: lengua guaraní, cultura y cosmovisión, aprendizaje, alteridad, narrativa.

**“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”:
Eine universitäre Erfahrung beim Lehren der
Guaraní-Sprache**

Abstract

In diesem Beitrag schildern wir eine universitäre Erfahrung beim Lehren der Guaraní-Sprache und -Kultur an der Universidade Federal Fluminense in dem Zeitraum 2013 - 2019. Das Projekt entsteht ursprünglich aus dem Wunsch, eine Gelegenheit zu indigenen Kenntnissen und Sprachen im universitären Bereich zu bieten und zur Umsetzung des Gesetzes 11.645/2008 - das das Gesetz über Richtlinien und Grundlagen der Nationalbildung abändert und die Eingliederung von Thematiken über Kultur und Geschichte der indigenen Völker in die Lehrpläne der grundlegenden Bildung in den brasilianischen Schulen verpflichtend macht - beizutragen. Wir haben eingeschätzt, dass der von uns geförderte Kurs über die formalen sprachlichen Fragestellungen hinausging und Aspekte der Kultur und der Weltanschauung der Guaraní-Sprache berücksichtigt hat. Außerdem hat er die pädagogischen Praktika von denjenigen beeinflusst, die an dem Kurs teilgenommen haben - meistens Lehrer in Verbindung mit der indigenen Thematik. Die angewandte Methodik ermöglichte es den Teilnehmern, die Guaraní-Sprache durch wöchentlichen Unterricht, Workshops zur Herstellung von Kunsthandwerk, Spielen, Tänzen und Liedern, Filmvorführungen und Besuche in Guaraní-Dörfern zu erlernen. Wir sind der Ansicht, dass das Wertvolle unseres ausgewählten methodologischen Wegs war, die Verschiedenheit anzunehmen und dadurch anders geworden sind als wir waren.

Stichwörter: Guaraní-Sprache, Kultur und Weltanschauung, Lernen, Andersartigkeit, Narrativ.

**“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”:
Une expérience universitaire d’enseignement
de la langue guarani**

Résumé

Dans cet article, nous racontons le parcours d’une expérience universitaire d’enseignement de la langue et de la culture guarani, réalisée à l’Université Fédérale Fluminense de 2013 à 2019. Le projet naît initialement du désir d’ouvrir un espace aux connaissances et langues autochtones dans le domaine de l’université et de contribuer à la mise en œuvre de la Loi 11.645/2008, modifiant la Loi de Directrices et de Fondements de l’Éducation Nationale qui rend obligatoire l’inclusion des questions relatives aux cultures et à l’histoire des Peuples Autochtones dans les programmes des écoles brésiliennes d’enseignement de base. Nous avons estimé que le cours d’extension que nous avons promu allait au-delà des questions linguistiques formelles et couvrait des aspects de la culture et de la cosmovision guarani. En outre, il a considérablement interféré avec les pratiques pédagogiques de ceux qui ont suivi le cours, la plupart des enseignants, sur la thématique autochtone. La méthodologie utilisée a permis la rencontre des participants avec l’apprentissage de la langue guarani, au moyen de cours hebdomadaires, d’ateliers pour la réalisation d’artisanats, de jeux, de danses et de chants, d’expositions de films et de visites de villages guaranis. Nous considérons que la valeur du chemin méthodologique que nous avons choisi était de nous laisser interférer par la différence et, dans cette intersection, nous devenons un autre différent de ce que nous sommes.

Mots clés : langue guarani, culture et cosmovision, apprentissage, altérité, narration.

**“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”:
A University Teaching Experience in
Guarani Language**

Abstract

In this article, we write about a Guarani language teaching experience conducted at the *Universidade Federal Fluminense* from 2013 to 2019. The project was initially born out of our desire to open up a space for knowledge and indigenous languages at university. It was also an attempt to contribute to the implementation of the 11.645/2008 Act, which modifies the Guidelines and Foundations of National Education Act, and makes it compulsory the inclusion of subjects like Culture and History of Indigenous Peoples in the curricula of basic education schools in Brazil. We evaluated that the extension course that we had promoted surpassed formal linguistic issues and embraced aspects of Guarani culture and world view. Likewise, this course considerably influenced the pedagogical practices of those who took it, most of whom were teachers, in relation with indigenous issues. The methods used allowed for the encounter between participants and Guarani language learning through weekly lessons, workshops aimed at making craftworks, playing games, dancing and singing, showing films and making visits to Guarani villages. We believe that the value of the methodological path that we chose lied in the fact that we allowed ourselves to be influenced by difference, and at this intersection, we became different from who we actually are.

Key words: Guarani language, culture and world view, learning, otherness, narrative.

**“Jaikuaa, nhanhembo’e, jaiko vy ojeupive”:
un’esperienza universitaria di insegnamento
della lingua guaraní**

Riassunto

In questo articolo descriviamo il percorso di un’esperienza universitaria d’insegnamento della lingua e della cultura guaraní, realizzata nell’Università Federale Fluminense tra il 2013 e il 2019. Il progetto nasce inizialmente dal desiderio di fare spazio alle conoscenze e alle lingue indigene nell’ambito dell’università e di contribuire all’implementazione della Legge 11.645/2008, che modifica la Legge delle Diretrici e delle Basi dell’Educazione Nazionale e rende obbligatoria l’inclusione delle tematiche delle Culture e della Storia dei Popoli Indigeni nei curriculum delle scuole brasiliane di educazione basica. Abbiamo osservato che il corso di estensione che abbiamo promosso è andato oltre alle questioni linguistiche formali, dato che ha incluso anche aspetti della cultura e della visione del mondo guaraní. Inoltre, ha interferito in maniera considerevole nelle pratiche pedagogiche di coloro che hanno realizzato il corso, che erano in maggioranza docenti, in relazione alle tematiche indigene. La metodologia utilizzata ha permesso l’incontro dei partecipanti con l’apprendimento della lingua guaraní, attraverso lezioni settimanali, laboratori per la realizzazione di prodotti artigianali, giochi, danze, canto, film e visite ai villaggi guaraní. Consideriamo che il valore del percorso metodologico che abbiamo scelto ci ha permesso di interferire nelle pratiche attraverso la differenza e, in questa intersezione, siamo diventati qualcosa di diverso da ciò che eravamo all’inizio.

Parole chiave: lingua guaraní, cultura e cosmovisione, apprendimento, alterità, narrativa.

Apresentação

O presente artigo busca narrar uma experiência de extensão universitária de ensino da língua guarani, que teve como principal objetivo visibilizar e valorizar essa língua no espaço acadêmico da universidade, bem como alcançar a um público mais abrangente, de estudantes e professores de diversas instituições de ensino (educação básica e superior) do estado do Rio de Janeiro.

Importa ressaltar que o projeto que coordenamos¹, de 2013 até finais de 2019, visou contribuir para a implementação da Lei 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos das escolas públicas e privadas do país. Essa lei resulta de uma reivindicação do movimento indígena pela transformação na maneira em que a temática indígena é inserida na escola, repleta de equívocos e estereótipos que constroem uma perspectiva dos indígenas como povos do passado, exóticos e distantes da contemporaneidade. No entanto, apesar de passados mais de 12 anos da aprovação da lei, constata-se a carência de políticas públicas de promoção e acompanhamento, acontecendo que as ações partem geralmente das iniciativas individuais de certos professores ou grupos de pesquisa.

Até a iniciativa do presente projeto de oferecer um curso de língua guarani aberto à comunidade, a Universidade Federal Fluminense não havia ofertado cursos de línguas indígenas. Como desdobramento do nosso projeto e pela repercussão por ele obtida, o Programa de Línguas Estrangeiras Modernas da universidade (PROLEM) se interessou por primeira vez em incluir uma língua indígena entre os idiomas oferecidas por este programa e desde 2018, oferece o curso de língua guarani, sendo que durante 2019 e 2020 um dos autores do presente artigo foi responsável de dar aula para as turmas abertas.

O curso de extensão que promovemos ao longo do projeto foi além das questões linguísticas formais e abrangeu aspectos da cultura e da cosmovisão guarani. É importante pontuar também que, além do professor Alberto Alvares, houve outros convidados guarani, o que possibilitou o exercício do protagonismo indígena e da

¹ O curso fez parte do Projeto de Extensão “Patrimônio cultural, conhecimentos tradicionais e educação indígena”, coordenado pelas professoras Mariana Paladino (Faculdade de Educação) e Silvana Mendes Lima (Instituto de Psicologia). Quem ministrou o curso de língua e cultura guarani foi Alberto Alvares, professor guarani, tradutor, ator e cineasta, que conta com ampla experiência de ensino em várias universidades do país.

representação da cultura guarani a partir da própria visão dos sujeitos envolvidos.

Para o relato da nossa experiência, em uma primeira parte, apresentaremos nossa abordagem teórica-metodológica, que se inscreve numa preocupação com a maneira de representar a alteridade e narrar junto com “o outro”.

Em uma segunda parte, traremos algumas informações sobre a situação dos povos indígenas contemporâneos no Brasil e reflexões críticas sobre a invisibilidade e racismo que sofrem no cotidiano, situando nessa discussão as contribuições da Lei 11.645 para reverter esse quadro.

Na terceira parte, abordaremos o sentido que adquire a língua guarani para o ser e estar no mundo desse povo.

Por fim, na quarta parte, compartilharemos a experiência do curso, a metodologia e algumas das atividades implementadas, buscando refletir sobre a forma em que nos afetou essa experiência, como professores e aprendizes, e as reverberações que teve nos participantes num encontro com a alteridade.

1. Do lugar de onde narramos.

“Jaikuaa, Nhanhembo’e, Jaiko Vy Ojeupive”, é o nome do curso que promovemos de 2013 a 2019 e que se traduz, na língua portuguesa, em conhecer, aprender, conviver. É, a partir desta tríade, que buscamos, neste artigo, narrar uma experiência singular de aproximação entre uma Universidade Pública (a Universidade Federal Fluminense) e a língua e cultura guarani. Para tanto, um cuidado nos acompanhou desde as primeiras linhas de elaboração do projeto até a sua efetivação: o de avaliarmos o que desse encontro se torna possível e passível de ser transmitido quando universos de referência tão distintos se cruzam.

Compreendemos que no gesto narrativo cria-se a oportunidade de transmitir um tipo de conhecimento acerca do outro. Nesta direção, conhecer a língua e a cultura guarani traz alguns desafios, entre eles, sobre como fazer consistir a experiência da alteridade em que somos convocados no encontro com a diferença. Mas, a produção da alteridade implica, igualmente, em sustentarmos algo de natureza fronteiriça. Valeria, então, distinguir quando a fronteira se funda, de um lado, a partir de uma porosidade que cria pontes, intercâmbios, trocas e quando, de outro, cria paredes em que o outro, por ser diferente, torna-se alvo de práticas tutelares e colonizadoras.

O cuidado em distinguir a serviço de que as fronteiras trabalham e de seus efeitos se opera em função de um acontecimento histórico que foi a “conquista” da Terra Brasilis². Esse acontecimento produziu uma cisão entre, por um lado o mundo dito civilizado, e de outro, selvagem e a partir desta cisão nasceu uma série de atributos: bestas, indolentes, preguiçosos que tornaram, desde o primeiro momento, os povos que aqui viviam objetos de intervenção e práticas que vão desde os castigos mais cruéis, dizimação até as formas mais sutis de exercício do poder. Essa dimensão colonizadora que este acontecimento atualiza traz alguns riscos.

² A expressão Terra Brasilis é usada nas primeiras expedições que atracaram seus navios nessas terras. Ela servia para descrever e reconhecer a disposição geográfica, os povos e seus costumes, o clima, a região, a extensão territorial das terras recém-descobertas. Assim, optamos em usá-la neste artigo dada a extensão que esta expressão encerra.

E considerando esses riscos é que nos perguntamos sobre o que nos autoriza, enquanto pesquisadores a narrar esse encontro entre diferentes culturas. Essa questão nos forja a distinguir entre duas direções. A primeira, muito presente em epistemologias positivistas atravessadas por uma perspectiva eurocêntrica e que historicamente se autorizaram (e ainda se autorizam) a falar do outro e pelo outro. O desdobramento desta direção teve como efeito a produção de um distanciamento terrível e gerou atos de violência de todas as ordens (físicas, simbólicas, epistemológicas, genocidas).

Uma segunda direção, que insistimos em construir no encontro com os guarani, se processa, de modo distinto, por meio de um exercício de "falar com o outro". Assim, trata-se, muito mais, em criar uma fusão de horizontes que traz uma abertura para o outro; uma disposição de deixar-se afetar pelo outro, mantendo o cuidado de marcar que a qualidade dessa compreensão jamais fará jus à realidade que o outro vivencia.

Narrar, no rastro do pensamento de Benjamin (1994), é sondar sobre novas possibilidades de que a cada narrativa o outro (re) exista. Eis a força das narrativas. No caso de nosso projeto postulamos que a língua e a cultura guarani re (exista). Portanto, entendemos a urgência desse postulado num país como o Brasil, com uma formação histórico-cultural de um genocídio sem precedentes em relação aos povos indígenas.

Por isso, insistimos acerca da importância de multiplicar as narrativas que façam frente a história dos vencedores que nos foi legada como única e verdadeira. E, como sabemos, o processo violento de colonização perpetrado no país nasce de uma cegueira absoluta com relação ao universo de referência dos povos indígenas. Portanto, narrar a história desse projeto e de seus efeitos é, igualmente, uma maneira de testemunhar a favor dos guarani, de modo a garantirmos formas de existir da língua e cultura desse povo. Há no ato de narrar gestos de validação, de dar passagem a algo já que não se trata mais de adaptá-los às categorias eurocêntricas de que dispomos.

Nesse processo de validar e dar passagem a uma cosmovisão guarani na sua dimensão cultural e de seus saberes ancestrais é que construímos o projeto "Patrimônio cultural, conhecimentos tradicionais e educação indígena". Nele incluímos como dispositivo o que nomeamos de Curso e Oficinas de Língua e Cultura Guarani. Eles ganharam formatos distintos e indissociáveis: aulas de guarani dirigidas a professores da rede, pesquisadores e estudantes da universidade, que aconteceram semanalmente num dos Campus da universidade e, nos dois últimos anos, quinzenalmente; visitas à aldeia guarani Ara Hovy situada no município de Maricá; realização de oficinas com integrantes da aldeia; grupos de estudo, entre outros. O dispositivo das Oficinas promoveu formas de aproximação entre a universidade, escolas de ensino fundamental e médio do município de Niterói, Rio de Janeiro e outros municípios vizinhos e algumas aldeias guarani, questão que comentaremos melhor na quarta parte do artigo.

2. A lei 11.645: avanços e impasses frente o reconhecimento dos povos indígenas no sistema educacional

No Brasil, existem 305 etnias ou povos indígenas, compondo uma população indígena de 896.917 pessoas, o que representa o 0,4% da população brasileira. Essas etnias estão distribuídas ao longo de todos os estados e regiões do país, inclusive no Distrito Federal, sendo que na região Norte concentra-se o maior contingente populacional indígena (37,4% do total), seguidas das Regiões Nordeste (25,5%), Centro-Oeste (16%), Sudeste (12%) e Sul (9,2%).

Como Luciano (2006), reconhecido antropólogo indígena, chama a atenção, a aparente pequena quantidade de população indígena diante do total da população nacional, no entanto expressa uma grande diversidade cultural, manifestada, entre outras formas, nas artes, na música, na tecnologia, na medicina, nas tradições orais, nos rituais. As línguas expressam e transmitem essa rica diversidade. Elas representam modos distintos de classificar e compreender o mundo e de expressar conhecimentos valiosos. Apesar de muitas terem sido extintas, ao longo dos anos da colonização, ainda se falam em torno de 274 línguas nativas (IBGE, 2010). A língua guarani é uma das línguas indígenas com mais falantes no Brasil e também no restante da América do Sul. Segundo dados do CIMI (2017), é uma língua falada por mais de sete milhões de pessoas no Cone Sul e por mais de 85.000 pessoas no Brasil (incluindo as três variantes linguísticas: kaiowá, nhandeva e mbyá).

No entanto, em grande parte da população brasileira predomina um imaginário de matriz colonial sobre os povos indígenas, ora baseado em uma visão romântica e essencialista, do índio como bom selvagem, guardião da floresta, inocente e puro, que justifica a manutenção de relações tutelares e paternalistas, ou uma visão do indígena como pessoa cruel, preguiçosa, empecilho ao desenvolvimento, que justifica as práticas de violência para com esses povos. Essas duas visões têm em comum a negação da cidadania e do direito à autonomia e autodeterminação dos povos originários (Luciano, 2006; Pacheco de Oliveira & Freire, 2006; Eloy Amado, 2018).

Uma lei fundamental para reverter a construção desse imaginário desde as instituições educativas é a Lei 11.645, do ano 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas públicas e privadas do país. Entretanto, sabemos que incluir conteúdos curriculares nunca é algo simples. Não significa alterarmos um conjunto neutro de conhecimentos. O currículo é parte de uma tradição seletiva, resultado da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões e conflitos culturais, políticos e econômicos (Apple, 2006). Portanto, a implementação de uma Lei como essa trouxe muitos desafios. Um dos principais consiste em desestruturar a abordagem de matriz colonial e eurocêntrica que ainda é fortemente reproduzida ao se falar dos povos indígenas nos diferentes espaços institucionais.

A partir de nossas experiências de pesquisa, extensão e docência na formação de estudantes e professores, verificamos quão ausente ou superficial ainda está o debate sobre a temática indígena nas salas de aula. A velha história "oficial" que tem como base a historiografia europeia, continua presente de forma hegemônica, privilegiando os feitos e as conquistas coloniais, silenciando as transformações e os processos de desenvolvimento dos povos americanos que aqui viviam. É desconsiderada essa história milenar, tornando-os povos dependentes e subalternos aos ritmos e dinâmicas ditadas pelas sociedades europeias. Contribuições científicas, tecnológicas, sustentáveis ou mesmo, suas diferentes estratégias de resistência e de luta por direitos são ainda bastante desconhecidas (Bessa Freire, 2002; Collet, Paladino e Russo, 2014; Luciano, 2006).

Assim, o projeto que desenvolvemos é resultado de nossa inquietação e incômodo diante da invisibilidade das línguas, histórias e conhecimentos dos povos indígenas no sistema educativo brasileiro. Como comenta Bergamaschi (2012), a maior parte dos professores da educação básica no país não apenas carece de formação para trabalhar com a temática indígena, como foi formada numa perspectiva histórico-cultural que invisibilizou os povos indígenas e sua participação na formação social brasileira, no passado e no presente. Assim, não se trata de introduzir esses conhecimentos como se fossem parte do nosso folclore ou como se estivessem em perigo de extinção e haveria que salvaguardá-los, arquivando-os no currículo escolar (Paladino e Czarny, 2012). Antes disso, a ideia é conhecer e compreender sua força e eficácia atual e as soluções que propõem para o futuro (Krenak, 2019).

É chamativa a forma com que vários autores (Bergamaschi, 2012; Silva e Silva, 2013; Russo e Paladino, 2016), ao se referirem a implementação da Lei, apresentam falas de professores de diferentes estados e regiões do país, muito semelhantes entre elas a respeito da ausência de formação adequada e de material didático para trabalhar com os alunos outras abordagens sobre o tema, ou o fato de não conhecerem sequer as histórias e culturas dos povos indígenas que vivem em suas regiões. No que diz respeito ao estado do Rio de Janeiro, a presença indígena é especialmente invisibilizada. Além da população guarani que vive há séculos na região, estão outros povos, como os puri, que se davam como extintos e hoje estão em processo de recuperação identitária. Ainda tem a presença de famílias e grupos indígenas de diferentes regiões do país, especialmente do Nordeste, que migraram nas últimas décadas em busca de trabalho e acesso à saúde e à educação escolar e que hoje vivem em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro.

Cabe ressaltar que nosso posicionamento é visibilizar a cultura dos povos indígenas e tradicionais e promover espaços e parcerias para que esses saberes e práticas ganhem um canal de expressão. Tal anseio coaduna-se com a perspectiva ética, política e epistemológica que orientou nosso projeto e que buscamos compartilhar no presente artigo. Assim, buscamos reinventar os processos formais de aprendizagem (aulas, oficinas, entre outros) para nos encontrar com a diferença, desconstruir os territórios engessados e produzir novos diálogos e relações com a alteridade.

3. Aywu Nhe'ë-nhenhugatu: O segredo das palavras³

A língua Guarani é o fundamento da criação do mundo. Nhanderu nos deu o *nhe'ë*: (*alma*) para viver. Por isso, é fundamental acontecer o *nhemongarai* a cada ano para receber o *tery* (*nome sagrado*). O *nhemongarai*⁴ pode ser entendido como um batismo das crianças e das pessoas que ainda não têm nome sagrado, o que é fundamental para garantir a saúde da pessoa. Segundo os mais velhos sábios, a cada ano, o Nhanderu faz o *nhemongarai* para renovar o mundo e a natureza. De acordo com o tempo de Nhanderu, também fazemos o *nhemongarai* a cada ano que chega para batizar as sementes do que vai ser plantado, além de darmos nomes sagrados para as crianças na aldeia.

Os mais velhos sempre nos contam, dentro da *opy* (casa de reza) como era no início de tudo. Muitas das vezes, junto com os outros mais jovens na aldeia, eu participo dessas narrativas. Então, segundo a tradição guarani, no mundo tudo era água, não tinha terra e muito menos seres vivos. Como não existia Terra, um dia o Nhanderu falou assim, chamou um esquilo e tatu bolinha e disse a eles: - Vou colocar em cima dessa água um pouco de terra e vocês vão ser os responsáveis em distribuí-la. O esquilo falou: - Vou distribuir a semente e você tatu vai espalhando a terra. Então, Nhanderu falou: - Vou plantar uma palmeira invisível para ninguém cortar, porque ela é que vai sustentar a Terra em cima da água, e também vou deixar o cuidado da terra para o povo guarani.

Assim, Nhanderu ensinou ao nosso povo guarani o segredo do *aywu porã* (*as belas palavras*), por meio do canto e da reza para se conectar através da espiritualidade com ele. Por isso a língua guarani é o fundamento do nosso modo de viver: o *nhandereko*.

A língua guarani, que chamamos de língua materna, é sustentada desde o ventre da nossa mãe. A partir do momento que as mulheres ficam gestantes, elas já começam a conversar com seus próprios filhos e lhes ensinam o mundo das belas palavras. E isso, faz com que as crianças já nasçam com o seu espírito alegre aqui neste mundo.

A língua são os ossos das palavras. Mesmo que a nossa alma se vá, as narrativas permanecem sendo sustentadas através da oralidade. Cada língua narra uma história, da mesma forma que cada osso sustenta um corpo. A língua é o que mantém nosso corpo em pé, ela que nomeia nosso *Nhe'e* (*alma*), é o que dá voz aos nossos nomes e cânticos sagrados, nossa reza, e ao nosso *Tekoha* (*lugar de viver*).

Com o tempo, alguns ossos se enfraqueceram, muitas línguas se perderam na imensidão das palavras. A língua portuguesa, dominante no território brasileiro, cada vez mais se aproxima da nossa língua mãe, nomeando novos objetos, ações e situações.

Na língua dos antigos, conectada com a espiritualidade, existem cânticos sagrados, que não possuem escrita e muitas palavras não há como nomear em outra língua. Fazem parte do nosso universo particular, da nossa identidade, do nosso mundo.

Hoje em dia, na língua guarani existem variações da língua antiga. A língua vem se renovando, acompanhando o movimento dos jovens. Por exemplo, a saudação, *javvy ju* (acordou bem!) é uma variante moderna da saudação *rewy porã'ĩ pa?*, que quer dizer: você acordou bem?

Dar bom dia aos mais velhos pela manhã, *rewy porã'ĩ pa*, vai além de saudarmos uns aos outros para um novo amanhecer. Toda conversa gera uma conexão com o universo espiritual, dos sonhos, dos elementos que irão nos guiar para termos um dia bom.

Na aldeia, para que tenhamos um dia bom, é preciso saber se todos amanheceram bem. Se amanhecemos bem, teremos um dia bom.

Na língua dos antigos, toda saudação puxa um diálogo. A língua moderna é mais direta e objetiva, com respostas breves.

³ Nesta terceira parte, optamos pelo uso da primeira pessoa do singular, porque se refere à vivência pessoal e ao conhecimento linguístico de um dos autores do presente artigo: Alberto Alvares (2018).

⁴ O batismo geralmente acontece quando a criança faz um ano de idade e começa a falar e caminhar, mas também é realizado para crianças ou pessoas mais velhas que ainda não tenham recebido seu nome sagrado. Pode acontecer que uma pessoa receba novo nome, isto é, que passe por novo batismo em caso de adoecimento ou quando o *xamoi* (ancião) que o batizou morre. Tudo isso visando garantir a alegria e o bem-estar da pessoa nesse mundo. Ver Chamorro (2018) para um aprofundamento sobre o *nhemongarai*.

Segue um quadro que apresenta alguma das muitas palavras que se modificaram ao longo do contato e que permitem reconhecer empréstimos do português e do espanhol:

Português	Guarani Mbyá antigo	Guarani Mbyá moderno
Jogar	<i>Nheevāga</i>	<i>Jauga</i>
Pensar	<i>Ma’ēna</i>	<i>Nhapēxa</i>
Prato	<i>Hý’a</i>	<i>Perato</i>
Lenha	<i>Yyrexakā</i>	<i>Jape’a</i>

Por exemplo, a palavra *nhamboekovia* (trocar) era usada pelos mais velhos, mas atualmente se usa *nhavendé*. Esses termos não têm o mesmo significado. *Nhamboekovia* supõe um intercâmbio mais igualitário. Enquanto que *nhavendé* se usa no contexto de relações com o mercado. Nossa língua é como um rio, ela corre, está sempre em movimento. Ela não parou no tempo. Por isso, passou e passa por influências do português e do espanhol.

Nossas palavras nomeiam tudo que está em nossa volta, nossa cura, nossa doença, nosso sentir e o nosso pensar. Por exemplo, quando nosso corpo adoce, buscamos na natureza a medicina, e a nossa fala expressa toda uma compreensão do corpo e da saúde que é muito difícil traduzir ao português. Sem a nossa língua mãe, perdemos parte da conexão que nos liga ao sagrado.

Desde 2010, compartilho os saberes e narrativas do meu povo, através do curso de língua guarani. Esse processo de ensino e aprendizagem, é também um processo de resistência e visibilidade. Assim como um corpo que não se movimenta enfraquece, a língua quando não é falada, perde sua força. E nossa língua circula e se fortalece na oralidade. Na alegria dos cânticos, no poder da reza, no movimento do *jeroky* (dança).

Parte da metodologia que compartilho com meus alunos, se inspira na oralidade, que é a forma que nós Guarani utilizamos dentro da *tekoha*, no dia a dia para ensinarmos os nossos filhos através da observação e do escutar do seu próprio silêncio.

Utilizo também o cinema guarani que eu mesmo produzo como cineasta (Alvares, 2018)⁵. Por meio dos filmes e de suas imagens, os alunos passam a escutar as belas palavras dos mais velhos. Entendo que só assim poderão ouvir e entender a palavra falada, os cantos, as rezas e a narrativa que é repassada dentro da *tekoha*.

Através dos filmes, trabalhados na sala de aula, consegui fazer os alunos entenderem um pouco como nós Guarani narramos o nosso modo de viver, que é o *nhandereko*.

Cada filme que compartilho com alunos representa para mim um (re)encontro de almas, olhares, pensamentos e reflexões. Porque, para nós, Guarani, a palavra falada ela tem seu próprio espírito.

Portanto, a sala de aula é o lugar de contar a vida na língua mbyá, significa *Teko Nhemombe’u*, um reencontro entre vida e conhecimento. Os documentários que trabalho nos cursos que ministro trazem o meu próprio olhar e a beleza da vida guarani, além do registro da nossa língua. Inclui-se também a sabedoria dos mais velhos, a preservação da memória, dos espaços de ser e viver com os modos de pensar dos Guarani.

⁵ Entre os filmes (curtas e longas) realizados, estão: “Arandu Nhembo’e” (2013); “Karai ha’egui Kunhã Karai’ete” (2013); “A Procura de Aratu” (2015); “Ywy Jahe’o – O choro da Terra” (2015); “Tekowe Nhenpyrun – A Origem da Alma” (2015); “Além do Olhar” (2016); “Um Pé na Aldeia e Outro no Mundo” (2016); “Caminho do Tempo” (2016); “Yvy Ayvu -Vozes da Terra” (2016); “Temiapo Regua” (2017); “A Dança Sagrada” (2017); “Lágrima do Diamante” (2017); “Guardiões da Memória” (2018); “O último sonho” (2019).

4. Tape porã: o caminhar do nosso curso

Nobre (2009), quem possui mais de 25 anos de acompanhamento da educação escolar guarani, especialmente da aldeia Sapukai, localizada em Angra dos Reis, estado do Rio de Janeiro constata, a partir das suas pesquisas e projetos de intervenção, uma apropriação criativa dos professores guarani de elementos da educação tradicional guarani incorporados à escola, assim como a subversão de normas e preceitos típicos da educação escolar não indígena. Ele identifica onze elementos que compõem uma possível pedagogia escolar indígena guarani e que dizem respeito a uma “guaranização” das práticas de ensino, entre elas: o grande respeito à autonomia e liberdade do aluno; a grande participação das crianças nas aulas; a calma e a tranquilidade do educador; forte presença da oralidade com um certo desapego à escrita; a busca pela valorização do *nhandereko*; a contextualização do conhecimento, entre os mais significativos.

Algumas dessas características reconhecemos que estiveram presentes na prática pedagógica de nosso mestre guarani Alberto, quando suas aulas seguiam uma temporalidade que acolhia os ritmos e interesses do grupo e das pessoas que o constituíam. Embora o curso tivesse um horário previsto para começar e para terminar, o início da aula se dava de forma espontânea, geralmente depois de tomar um café da manhã coletivo (cada um contribuía com algum alimento para essa refeição) e uma conversa descontraída sobre diversos assuntos e, aos poucos, sem necessidade muitas de estabelecer uma interrupção entre o que seria “recreio” e a “aula”, se passava já a abordar assuntos sobre língua e cultura guarani. Em algumas ocasiões, ele trazia todo um planejamento, que era levado a cabo como previsto; em outras, esse planejamento inicial tomava novos caminhos para atender às inquietações e perguntas dos alunos. Esse respeito e acolhimento às necessidades e interesses de cada um é mencionado por Nobre, entre outros autores, como um traço importante do modo de ensinar dos guarani. Também é importante destacar a calma e a tranquilidade expressos por ele em aula, que no início do curso contrastava muito com a ansiedade dos participantes por perguntar, em geral as falas em tonalidades altas e superpostas, mas que aos poucos foram se apropriando desse jeito guarani de ouvir e fazer silêncio.

A forte presença da oralidade também se destacava no modo de ensinar. Embora Alberto fizesse uso da escrita no quadro e os participantes do curso copiassem nos seus cadernos, predominava a oralidade nas conversas, nas explicações, nas histórias que ele narrava, nos filmes que usava nas aulas. Enquanto que a escrita era utilizada por ele como modo de atender certa expectativa de alguns cursistas, que chegavam com a ideia de que a aprendizagem de uma língua acontece a partir da cópia de palavras, da leitura e da repetição. Contudo, essa ideia foi se desconstruindo e, cada vez mais, houve uma participação baseada no fluir da oralidade.

Reconhecemos que a contextualização dos conhecimentos que se procuraram partilhar nesses anos todos esteve presente sobretudo quando fizemos imersão na aldeia Ara Hovy, localizada em Itaipuaçu, especialmente na realização de oficinas, podendo “experimentalmente” saberes e práticas do povo guarani na convivência com eles. Um pouco de tais vivências será relatado a seguir.

5. As oficinas de cantos e danças guarani

Entre os elementos de grande valor para a cultura guarani encontram-se a dança e os cânticos. Ambos são portadores de uma dimensão sagrada e estão presentes nas datas comemorativas, nos rituais religiosos, assim como nas rezas dentro da *Opy*. É por meio das danças e cantos que ritualizam as relações com a natureza e criam canais de comunicação com a espiritualidade. Dançar e cantar porta um caráter social, cultural e político de um modo próprio de viver.

A partir da apreensão dos sentidos ritualísticos, estudados no curso, passamos a colocar nossos corpos a cantar e a dançar, sempre em roda, tanto nos espaços abertos da universidade como nas aldeias que visitamos. Esse aspecto circular que a roda viabiliza nos trouxe a sensação de coletivo, de pertencimento, das formas de experimentar o tempo e, ainda, do viver em comum, aspecto extremamente valorizado para os guarani.

No caso dos cânticos, quando entoados, eles nos conectaram às narrativas relativas à origem do mundo, aos animais, ao tempo

na sua dimensão circular: tempo do plantio e da colheita: tempo novo e tempo velho (*ara pyau e ara ymã*, respectivamente, em guarani). *Ara pyau* é o período de primavera e verão, já o *ara ymã* refere-se ao período de outono e inverno.

No processo de aprendizagem de nosso curso de língua e cultura guarani entendemos a complexidade que implica em aprendermos os diferentes sentidos que a composição dança e canto possui para os guarani. E um dos sentidos, entre outros, se refere àquele que acentuou a experiência de nos sentirmos vivos. Essa dimensão vital se fez presente entre os cursistas nos momentos em que nossos corpos passaram a se movimentar por meio das danças. Neste movimento rompemos a cisão tão presente nos *jurua* entre corpo e pensamento. Isto porque, diferentemente, para os guaranis:

este corpo dançante provoca o espírito pensante. O corpo que dança é o corpo que pensa e se indaga através do movimento. Mais do que isso, os Guarani acreditam que a dança faz pensar, conforme afirmação de Santiago: a dança muda o pensamento. (Menezes, 2010, p.149)

Dançar e pensar são indissociáveis. Dançar, nesta direção, é sinônimo de pensar. Essa indissociabilidade tornou-se um elemento diferencial quando para os *jurua* e o modo de pensar dominante que vingou no Ocidente separou pensamento e corpo. Portanto, mais do que buscarmos entender o seu significado, pudemos acessar os efeitos presentes na composição entre dançar quando experimentamos em roda, junto aos guarani, suas danças e cantos. Enfim, cantar e dançar se configura como uma espécie de ethos que expressa uma maneira singular como os guaranis constroem o conhecimento.

6. As oficinas com mulheres

Dentre as oficinas promovidas no curso de língua e cultura guarani inauguramos àquelas que foram realizadas pelas mulheres da aldeia Ara Hovy. Para o povo guarani, como apontado anteriormente, as mulheres ocupam um lugar fundamental quando se trata de viver de acordo com o *nhandereko*. São elas as guardiãs das sementes, que trazem as crianças ao mundo, assim como trabalham no sentido de preservação e de luta pela terra. São elas, mães, filhas, parteiras, lideranças, cujos lugares e funções assumidos se desdobram em inúmeros afazeres e atividades que compõem a vida na aldeia.

Dessas atividades, o artesanato possui um lugar fundamental. Entre a produção artesanal há aqueles que se vendem e os que se trocam dentro e fora da aldeia. Sua produção abarca sentidos diversos: de sustentação material para a subsistência da aldeia; de uso festivo em rituais e nas comemorações eles são usados como adorno para o corpo; referido a um valor sagrado, presente, por exemplo no *mbaraka mirim*, arco e flecha, *amba-barco*, *rave*, *mbaraka*, *petyngua* sagrado, *bacia de cerâmica*, *mbo`y*, *joraro* e o *takuapu*; (Souza, 2020).

No transcorrer do curso, ministrado por nosso mestre guarani, passamos a compreender a importância dessa atividade artesanal quando relacionada ao modo de ser mulher, o *kunhangue reko*. E, como a metodologia adotada no curso implicava em promover aproximações com os modos de ser e viver guarani, nasceu coletivamente um desejo de sugerir às mulheres da aldeia que promovessem oficinas de artesanato para os cursistas. Desejo este, fruto do aprendizado da língua e cultura guarani partilhada nas aulas quinzenais e, também, por conhecermos parte dos artesanatos produzidos quando de nossas visitas periódicas à aldeia. Um artesanato de uma beleza e diversidade ímpar. E, em meio a essa diversidade, há os artesanatos mais conhecidos do povo guarani tais como:

o balaio tupixi e cestos, que são feitos de fibras de taquara destaladas, os bichinhos de madeira feitos de árvores que são próprias para isso, colar de sementes e ossos de bichos, pulseiras e chocalhos, brincos de pena e de sementes, pau de chuva. Os artesanatos adotados e colocados como guarani também são leque de taquara, apito, portal do sonho, enfeites de cabelos pintados com o grafismo guarani. (Souza, 2020, p.17)

Frente a essa diversidade e nas conversas com as mulheres da aldeia decidiu-se por oficinas que priorizasse o aprendizado de

produção de cestos, colares e pulseiras. Assim, nos dias dedicados às oficinas, os cursistas se dirigiram à aldeia e foram recebidos pelas mulheres guarani em espaços previamente preparados, tais como esteiras colocadas no chão e sobre elas potes com miçangas, sementes, fibras de taquara, linhas, entre outros materiais.

Sobre a matéria prima para o feitiço dos artesanatos atualmente parte dela é recolhida no território indígena. Isso porque em alguns desses territórios, em especial os situados próximos à cidade, não se encontra o suficiente para ter todas as matérias primas que precisam para confeccionar os artesanatos, assim buscam em outras aldeias ou fora dos seus limites ou ainda, as obtêm comprando no comércio.

Estar em meio às mulheres guarani, sentados nas esteiras, rodeados da matéria prima para produzir seus artesanatos viabilizou a nós, cursistas, um aprendizado de outra natureza. Isso porque foi possível experimentar dimensões valorizadas pelo guarani. Uma dessas dimensões diz respeito a um certo exercício entre o silêncio e a escuta (*Onhendua Nhaendu*), ambos entremeados pelas histórias que são contadas durante o fazer do artesanato. Buscar ouvir o silêncio é tão importante quanto escutar o outro. Aprende-se escutando. O silêncio é o que produz a calma para a partilha daquilo que elas aprenderam com seus ancestrais: as narrativas, as crenças, as formas de fazer artesanato.

Desse modo, em roda, espalhados nas esteiras, ouvimos o silêncio e com ele pudemos perceber a sonoridade da língua guarani. Os guarani falam baixo, não gritam, como nós *jurua*. A palavra tem um valor inestimável entre eles. É como se a palavra fosse um corpo e mais, ela deve expressar o que sentimos e o que sentimos deve estar presente em tudo que fazemos. Não há cisão entre pensar e fazer.

Aprendemos, igualmente, que cada forma de artesanato está ligada a significados próprios. Neles, a riqueza de desenhos encontra inspirações distintas considerando a pessoa que realiza a sua arte, entre elas tais inspirações podem advir da lua, dos espíritos ou ainda, de um estado de alegria ou de tristeza. O *Ajaka (balaio)* onde se leva as sementes, se relaciona com o feminino, pois é sempre o feminino que carrega a semente da vida. (Souza, 2020)

Enfim, é inesgotável dar conta dos valores e sentidos que fazer artesanatos possuem para os guarani. Portanto, estar em meio às oficinas oportunizou a todos uma forma de aprender em que o exercício do silêncio e da escuta se encontram intrinsecamente ligados ao modo de ser guarani ou de viver de acordo com o *nhandereko*. Assim, aprender a língua e cultura guarani traz o exercício da alteridade. Mas tal exercício implica, em certa medida, em uma experiência desestabilizadora para os *jurua*, no sentido que os convocam a diferenciarem-se em relação aos modos hegemônicos de ser, sentir e viver até então naturalizados.

7. A produção de jogos e cartilhas

Nos dois últimos anos do curso, experimentamos a construção de jogos junto com os alunos cursistas, o que se tornou um importante facilitador na aprendizagem de vocabulário, frases e expressões curtas do cotidiano guarani, bem como da incorporação do léxico que refere a elementos importantes para o *nhandereko* (relativos ao território, animais e plantas, culinária, artesanato, entre outros). A ideia inicialmente surgiu para atender a demanda de alguns dos cursistas, que eram professores em instituições de ensino na educação infantil e fundamental e, animados com a possibilidade de ir transmitindo a seus alunos o que já sabiam da língua, começaram a pensar em estratégias mais lúdicas para utilizarem com eles. Assim, durante várias aulas elaboramos em grupo e coletivamente jogos de carta, jogos da memória, entre outros, exercitando a escrita do guarani e o desenho dos objetos, elementos e seres de acordo a diferentes escolhas e classificações de léxico. Foram momentos muito ricos de troca entre todos os participantes, pois produziu-se um movimento que ia além de copiar palavras e frases dos cadernos de aula ou dos livros disponíveis. A atividade promoveu a discussão de vários assuntos, como por exemplo sobre as representações que os conceitos mais significativos na língua guarani expressam em termos de modo de vida e de cosmovisão, procurando estabelecer diálogos com o que poderia ser transmitido aos alunos (crianças e jovens) dos participantes. A representação dos desenhos também foi bastante interessante. É como se desenhando os seres e objetos representados na escrita proporcionasse um novo sentido às palavras.

Depois de que esses jogos ou materiais foram elaborados, a turma experimentou o prazer de brincar. Assim, nas aulas que seguiram sempre se destinou um tempo para essas brincadeiras, que permitiu partilhar conhecimentos, incertezas e sobretudo afetos e risadas que também são significativos na aprendizagem da língua guarani.

8. Considerações finais

Para finalizar, nos parece importante refletir sobre as múltiplas afetações promovidas pelo Curso. Entendemos por “ser afetado” o sentido de Favret-Saada (2005), que supõe mais do que empatia e do exercício de se “colocar no lugar do outro”, significa assumir o risco de ver o próprio projeto de conhecimento se desfazer ao se abrir a um tipo de comunicação especial, para além do verbal e da racionalização consciente.

Assim, gostaríamos de destacar as afetações produzidas nos participantes que são docentes da rede de educação básica (educação infantil, fundamental e ensino médio) de várias instituições públicas e privadas dos municípios de Niterói, Rio de Janeiro, São Gonçalo, entre outros. Nas apresentações iniciais que aconteciam a cada ano quando iniciamos o curso, era recorrente o fato dos participantes que eram docentes destacarem seu incômodo diante da maneira que a questão indígena era abordada nas instituições em que ensinavam, e a busca pelo curso geralmente estava orientada pelo desejo de encontrar ferramentas para qualificar suas práticas. Isto é, a aprendizagem da língua e cultura guarani que nosso curso propunha era um caminho para dar resposta a tal inquietação. Nesses anos todos, nos intervalos das aulas e oficinas e ainda como tema principal de debate nos encontros, ouvimos muitos relatos sobre os novos projetos e propostas de aulas que esses docentes estavam elaborando a partir do curso, que adquiriam conteúdos, metodologias e atividades diversas, desde ensinar palavras do vocabulário guarani aos seus alunos, trabalhando a diversidade linguística presente no país, bem como cantos em guarani, danças e ainda colocar em prática nas aulas deles as brincadeiras e os jogos que experimentamos ao longo do curso. Também estavam os que optaram por desenvolver questões mais políticas, como a discussão sobre a territorialidade indígena e a violação do direito à terra especialmente grave no contexto atual. Em todo esse percurso, percebemos que esses docentes mais do que simplesmente introduzir o tema das culturas indígenas com conteúdos e propostas inovadoras, se envolveram em vivenciá-los junto com seus alunos, transmitindo o encantamento que essas experiências provocavam neles.

Podemos mencionar experiências bastante interessantes, como a de Vera Silveira, que desenvolveu um projeto sobre a cultura guarani numa escola do município de Marica, instituição localizada próxima a uma das aldeias guarani desse município, e que concluiu com uma apresentação em que participaram alunos da escola, realizando a dança do Xondaro e realizando também oficinas, como pintura corporal e produção de artesanato, sempre procurando contextualizar os sentidos dessas práticas e dos conhecimentos envolvidos. No dia da apresentação foram convidados a participar o professor guarani e os alunos da aldeia Ara Hovy, de Itaipuaçu, que receberam com surpresa o fato de uma escola não indígena estar representando e valorizando práticas significativas para eles. Esse é só um exemplo, mas foram muitos os professores que implementaram projetos de longa duração nas suas escolas, resistindo e questionando a abordagem pontual e limitada sobre as culturas indígenas, que no Brasil costuma se reduzir ao 19 de abril, o “dia do índio”.

Também consideramos relevante mencionar o caso de alguns docentes, como Rosa Aletice, que participam de sindicatos docentes e que, pela identificação e afetação com o curso, se envolveram ativamente para que as lutas dos povos indígenas fossem reconhecidas na própria agenda do sindicato, promovendo uma série de debates e eventos para visibilizar e construir pontes de interlocução entre as lutas e situação de violência e racismo que enfrentam os povos indígenas com as lutas de outras populações, como a negra, os jovens da periferia etc. O ativismo da Rosa que começou de forma individual contagiou progressivamente a outros colegas do sindicato dos profissionais da educação-Sepe, o que resultou, no ano de 2018, o estabelecimento de uma parceria com o Sepe-Niterói, possibilitando apoio logístico e econômico fundamental para a realização de várias atividades do nosso projeto.

Outras das afetações a serem mencionadas se referem ao campo acadêmico, pois a participação no curso e nas oficinas incentivou e inspirou a algumas pessoas o desejo de aprofundar seus conhecimentos vinculados aos povos indígenas: alguns estudantes de

graduação escolheram realizar seus trabalhos finais de conclusão de curso privilegiando a temática indígena e outros procuraram mestrados ou doutorados na área. Também houveram os que já estavam realizando cursos de pós-graduação e pesquisando sobre a cultura e organização social do povo guarani e procuraram nosso curso tanto pelo desejo de aprender a língua para depois realizar pesquisa de campo, quanto pela busca de obter outras abordagens e aproximações, que podemos entender como um campo de mediação entre a teoria (a literatura sobre o tema) e a prática etnográfica.

Ainda merece ser destacado o fato de que algumas das pessoas inscritas no curso se identificavam como indígenas, pertencentes a várias etnias. Essa presença de indígenas de contexto urbano precisaria em si uma indagação aprofundada. Mas entendemos que a busca pelo curso, apesar de não serem falantes da língua guarani, foi motivada pela possibilidade de encontro e (re)existência da sua identidade e de trocas significativas num espaço aberto a eles.

No caminhar do projeto, nós também fomos afetados de diferentes maneiras. Para Alberto, como mestre, foi um desafio dar aula na universidade para pessoas que não eram falantes de línguas indígenas e que vivenciavam realidades diferentes às dele. Assim, o primeiro desafio foi fazer com que os cursistas entendam novas formas de se relacionar com o ouvir e com o sentir. Como comentamos anteriormente, alguns vinham com certa ansiedade de querer aprender tudo de forma rápida, diferentemente do mundo guarani. Então, todo esse movimento de convidar aos cursistas à escuta do silêncio para que possam se abrir a novos sentidos tocou bastante ao Alberto no sentido de provocar muitas reflexões sobre o modo como os *jurua* se relacionam com a língua, com o ato de aprender e de ensinar, o que o levou a pensar estratégias e práticas para a desconstrução de certos padrões naturalizados. Nessa busca, em algumas ocasiões, tinha que realizar formas de traduzir rapidamente conceitos e valores da cultura guarani, que são muito complexos, para uma língua (o português), que é uma segunda língua para ele. Transmitir seus conhecimentos e do próprio povo de uma forma inteligível para não indígenas foi parte do caminhar do Alberto, no anseio pela presença e pelo reconhecimento da língua e cultura guarani no meio acadêmico, sabendo que esses saberes também serão compartilhados por outros em distintos momentos.

Para Mariana e Silvana, como organizadoras, acreditamos que o valor do caminho metodológico que elegemos foi o de nos deixar interferir pela diferença e nesta interseção se tornar outro diferente do que somos. Ultrapassamos, de certa maneira, um paradigma cientificista pautado na ideia de que o conhecimento somente é possível na estabilidade. Um paradigma que criou paredes muito rígidas entre os saberes, entre homem e natureza, entre mente e corpo. Na direção contrária e de modo avesso a esse paradigma, apostamos no encontro e na mistura das nossas diferenças criando paredes porosas entre os saberes.

Essa porosidade entre os saberes se deu de diferentes maneiras, a começar pelo encontro entre dois cursos distintos no território da universidade: Educação e Psicologia. Nesse encontro viabilizamos uma articulação entre esses diferentes campos de saber em prol de um plano comum expresso no desejo de dar suporte e consistência ao curso de língua e cultura guarani. A articulação entre esses cursos funcionou como uma espécie de antídoto à fragmentação que, de um modo geral, experimentamos na universidade. Frente a essa fragmentação o que experimentamos foi o seu avesso: uma aprendizagem compartilhada e de retroalimentação entre os campos da educação e da psicologia; uma circulação efetiva nas salas, nos pilotis, nos auditórios de ambos os cursos; um fortalecimento das dimensões culturais, educativas e de produção de novas subjetividades no espaço acadêmico.

Por fim, todas essas dimensões somadas e atravessadas pela cosmovisão guarani nos trouxeram a possibilidade de experimentarmos a fronteira que nos convoca a fazermos uma dobra em nós mesmos. Dobra que aqui é sinônimo da experiência da alteridade.

Referências bibliográficas

- Alvares, A. (2018). *Da aldeia ao cinema: o encontro da imagem com a história*. [Teses de Licenciatura, Formação Intercultural de Educadores Indígenas, Universidade Federal de Minas Gerais].
https://www.biblio.fae.ufmg.br/monografias/2018/TCC_Alberto-versao_final.pdf

- Apple, M. W. (2006). A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? En: A. F. Moreira & T. T. Silva, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 59-91). São Paulo: Cortez.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- Bergamaschi, M. A. (2012). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação.
- Bessa Freire, J. R. (2002). Cinco ideias equivocadas sobre os índios. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano* (CENESCH), (1), 17-33.
- Collet, C, Paladino, M. e Russo, K. (2014). *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- Chamorro, L. K. (2018). *Nhemongarai. O batismo mbya guarani: os nomes e seus significados*. [Teses de Licenciatura]. Formação Intercultural de Educadores Indígenas, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Conselho Indigenista Missionário (CIMI). (28 de abril de 2017). *280 mil indígenas Guarani vivem em quatro países da América do Sul, diz pesquisa que será apresentada hoje no ATL*. <https://cimi.org.br/2017/04/39488/>
- Eloy Amado, L. H. (2018). Povos indígenas e o Estado brasileiro: a luta por direitos em contexto de violações. *Vukápanavo*, (1), 174-188.
- Favret- Saada, J. (2005). Ser afetado. *Cadernos de campo*, (13), 155-161.
- IBGE. (2010). *Censo Demográfico 2010*. <https://indigenas.ibge.gov.br/>.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Luciano, G. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional.
- Menezes, A. L. T. (2010). Educação Mito-Dança-Rito: as razões dialógicas do conhecer Guarani. *Currículo sem Fronteiras*, (10), 147-159.
- Nobre, D. (2009). *Uma pedagogia indígena guarani numa escola. Para que?* Campinas: Curt Nimuendajú.
- Pacheco De Oliveira, J. e Freire, C. A. Rocha. (2006). *A presença indígena na Formação do Brasil*. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional.
- Paladino, M. e Czarny, G. (2012). *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Russo, K. e Paladino, M. (2016). A lei n.11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, 21(67), 897-921.
- Silva, E. e Silva, M. D. P. (2013). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: UFPE.
- Souza, J. de. (2020). *O Sentido das Artes/Artesanatos: O olhar das mulheres Guarani sobre os usos do artesanato e rituais*. [Teses de Licenciatura]. Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Alberto Alvares é mestre no Programa de Pós-Graduação em Cinema de Audiovisual na Universidade Federal Fluminense - PPGCINE. (Niterói – RJ - 2019). Cineasta indígena da etnia Guarani Nhandewa, nascido na aldeia Porto Lindo, Mato Grosso do Sul. É também professor e tradutor de Guarani. Mora no Rio de Janeiro desde 2010, período em que começou a se dedicar ao audiovisual como realizador e formador. Graduado em Licenciatura Intercultural para Educadores Indígenas, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Em 2018, realizou o filme “O último sonho” (60 minutos) que foi exibido no encontro Mekukradjá em 2019, no festival Doclisboa. Em 2019 foi convidado para participar e exibir o filme “Guardião das Memórias” (55 minutos) na 21ª Bienal de Arte Contemporânea. Atuou como um dos autores do programa especial da TV Globo: Falas da Terra, exibido em abril de 2021.

Silvana Mendes Lima é Doutora em Ciências da Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz/RJ e Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ). É professora Associada III do Instituto de Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do CORPOREILABS: Laboratório de Subjetividade e Corporeidade (UFF/FAV/UFRJ/UFC). Integrante do Grupo Antropofagias Contemporâneas, uma proposta transdisciplinar e interinstitucional que busca promover o encontro entre diferentes comunidades acadêmicas dos campos da saúde, ciências humanas e arte com representantes dos saberes tradicionais e ancestrais, na busca de um diálogo sobre modos de viver na contemporaneidade. Coordena projetos de extensão e de pesquisa sobre temas relacionados à cultura e língua Guarani; juventudes e movimentos culturais periféricos; atua como supervisora clínica do Serviço de Psicologia Aplicada.

Mariana Paladino é Doutora e Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAS/MN/UFRJ). É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Integrante do Programa de Educação Sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira (Penesbi/UFF). Coordena projetos de extensão e de pesquisa sobre temas relacionados à educação escolar indígena; juventude indígena; ações afirmativas e educação superior. Entre outras publicações realizadas, é uma das autoras do livro “Quebrando preconceitos: repensando a cultura e a história dos povos indígenas na escola brasileira” (2013) e co-organizadora do livro “Ciências, Tecnologias, Artes e Povos Indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.648/2008” (2016).

Lexicografía misionera e ideología de género. Una aproximación al género en el guaraní jesuítico

Ana Victoria Casimiro Córdoba
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
anita.desafio@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/04/2021
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 28/06/2021



Lexicografía misionera e ideología de género. Una aproximación al género en el guaraní jesuítico

Resumen

En las reducciones guaraní jesuíticas del Paraguay (s. XVII y XVIII) se produjo un importante acervo lexicográfico bilingüe. Considerando la ideología de género como hilo conductor del discurso lexicográfico jesuítico, el presente artículo se propone identificar y analizar algunas huellas ideológicas en lexicones guaraní-español producidos por los misioneros jesuitas entre 1604 y 1729. Los lexicones son cotejados con gramáticas o “artes” misioneros y contrastados con algunos diccionarios y vocabularios contemporáneos, específicamente de las variedades *mbyá*, guaraní chaqueño y guaraní paraguayo. Se seleccionan algunas interjecciones, adverbios, nombres y frases que presentan distinciones de género en la lengua indígena y se analiza el modo en que son traducidos y registrados, como así las variaciones y correlaciones diacrónicas a lo largo del período reduccional. El estudio permite a) identificar algunas similitudes y correlaciones entre los lexicones, especialmente entre los del Siglo XVIII, b) evidenciar que, al momento de traducir, los misioneros tuvieron en cuenta las distinciones de género del referente y del hablante propias de la lengua guaraní, y c) detectar algunos campos que sistemáticamente indican este tipo de distinciones: el parentesco, la sexualidad y el cuerpo. Finalmente, se observa que en todos los casos estudiados los lexicones guaraní jesuíticos particularizan el caso femenino, en cambio para el masculino no siempre utilizan una marca formal lo que contribuye a reforzar la asociación entre el masculino y lo “universal”.

Palabras clave: lingüística misionera, guaraní jesuítico, lexicografía, ideologías lingüísticas, género

Missionslexikographie und Gender-Ideologie. Eine Annäherung an das Geschlecht im jesuitischen Guarani

Abstract

In den jesuitischen Guarani-Reduktionen von Paraguay (17. und 18. Jahrhundert) wurde eine wichtige zweisprachige lexikografische Sammlung erstellt. Unter Berücksichtigung der Geschlechterideologie als Leitfaden des jesuitischen lexikographischen Diskurses zielt dieser Beitrag darauf ab, einige ideologische Spuren in den von Jesuiten-Missionaren zwischen 1604 und 1729 erstellten Guarani-Spanisch-Lexika zu identifizieren und zu analysieren. Die Lexika werden mit missionarischen Grammatiken oder „Kunstwerken“ verglichen und einigen zeitgenössischen Wörterbüchern und Vokabularen – insbesondere der *Mbyá*, Chaco Guarani und paraguayischen Guarani – gegenübergestellt. Es werden einige Interjektionen, Adverbien, Substantive und Phrasen ausgewählt, die in der indigenen Sprache geschlechtsspezifische Unterscheidungen aufweisen, und die Art und Weise, wie sie übersetzt und aufgezeichnet werden, sowie die diachronen Variationen und Korrelationen im Laufe der Reduktionsperiode analysiert. Die Studie ermöglicht es uns, a) einige Ähnlichkeiten und Korrelationen zwischen den Lexika zu identifizieren, insbesondere zwischen denen des 18. Jahrhunderts, b) zu zeigen, dass die Missionare bei der Übersetzung die geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen dem Referenten und dem Sprecher in der Guarani-Sprache berücksichtigten, und c) einige Themenfelder zu erkennen, die systematisch auf diese Art von Unterscheidungen hinweisen: Verwandtschaft, Sexualität und der Körper. Schließlich ist festzustellen, dass die jesuitischen Guarani-Lexika in allen untersuchten Fällen das Femininum besonders hervorheben, während sie für das Maskulinum nicht immer eine formale Markierung verwenden, was dazu beiträgt, die Assoziation zwischen dem Maskulinum und dem „Universellen“ zu verstärken.

Stichwörter: Linguistik der Missionen, jesuitisches Guarani, Lexikographie, sprachliche Ideologien, Gender

Lexicographie missionnaire et idéologie de genre. Une approche du genre dans le guarani jésuite

Résumé

Dans les réductions guarani jésuites au Paraguay (XVIIe S. et XVIIIe S.) un important corpus lexicographique bilingue s'est produit. Considérant l'idéologie de genre comme le fil conducteur du discours lexicographique jésuite, cet article vise à identifier et à analyser quelques traces idéologiques dans les lexiques guarani-espagnols produits par les missionnaires jésuites entre 1604 et 1729. Les lexiques sont comparés avec des grammaires ou des "arts" missionnaires et contrastés avec certains dictionnaires et vocabulaires contemporains, en particulier les variétés *mbyá*, guarani chaqueño et guarani paraguayen. Certaines interjections, adverbes, noms et phrases qui présentent des distinctions de genre dans la langue autochtone sont sélectionnés ainsi que leur manière dont ils sont traduits et enregistrés, tout comme les variations et les corrélations diachroniques au cours de la période de réduction qui sont aussi analysées. L'étude permet : a) d'identifier certaines similitudes et corrélations entre les lexiques, notamment ceux du XVIIIe S., b) de mettre en évidence qu'au moment de la traduction, les missionnaires ont pris en considération les distinctions de genre du référent et du locuteur propres à la langue guarani, et c) de détecter certains domaines qui indiquent systématiquement ce type de distinctions : la parenté, la sexualité et le corps. Pour terminer, nous observons que dans tous les cas étudiés les lexiques guarani jésuites caractérisent le cas féminin, alors que pour le masculin ils n'utilisent pas toujours une marque formelle ce qui contribue à renforcer l'association entre le masculin et le "universel".

Mots clés : linguistique missionnaire, guarani - jésuite, lexicographie, idéologies linguistiques, genre.

Missionary Lexicography and gender ideology. An approach to gender in Jesuit *Guaraní*.

Abstract

In the Jesuit reductions of Paraguay (XVII and XVIII centuries), an important bilingual lexicographical collection was produced. Considering gender ideology as the guiding thread of the Jesuit lexicographical discourse, this article aims to identify and analyse some ideological traces in Guaraní-Spanish lexicons produced by Jesuit missionaries between 1604 and 1729. Lexicons are collated with missionary grammars or "arts" and contrasted with some contemporary dictionaries and vocabularies, specifically of the *Mbyá*, Chaqueño Guaraní and Paraguayan Guaraní varieties. Some interjections, adverbs, names and phrases that present gender distinctions in the indigenous language were selected. The way in which they are translated and registered was analysed, as well as the diachronic variations and correlations throughout the reductional period. The study allowed us a) to identify some similarities and correlations between the lexicons, especially those of the 18th century; b) to show that, at the time of translation, the missionaries took into account the gender distinctions of the referent and the speaker of the Guaraní language; and c) to detect some fields that systematically indicate this type of distinction: kinship, sexuality and the body. Finally, it is observed that in all the cases studied, the lexicons of Jesuit Guaraní particularize the feminine case, while for the masculine, they do not always use a formal mark, which contributes to reinforcing the association between the masculine and the "universal".

Key words: missionary linguistics, jesuit guaraní, lexicography, linguistic ideologies, gender

Lessicografia missionaria e ideologia di genere. Un approccio al genere nel guaraní gesuitico

Riassunto

Nella missione guaraní gesuitica del Paraguay (XVII e XVIII secolo) si produsse un importante acervo lessicografico bilingue. Considerando l'ideologia di genere come filo conduttore del discorso lessicografico gesuitico, il presente articolo si propone identificare e analizzare alcune impronte ideologiche nelle voci lessicali guaraní-spagnolo prodotte dai missionari gesuitici tra il 1604 e il 1729. Le voci lessicali sono confrontate con delle grammatiche o "arti" missionarie e comparate con alcuni dizionari e vocabolari contemporanei, nello specifico delle varietà *mbyá*, guaraní del chaco e guaraní paraguaiano. Si selezionano alcune interiezioni, avverbi, nomi e frasi che presentano distinzioni di genere nella lingua indigena e si analizza il modo in cui sono tradotti e registrati, come così le variazioni e correlazioni diacroniche lungo il periodo della missione. Lo studio permette di a) identificare alcune similitudini e correlazioni tra le voci lessicali, specialmente tra quelle appartenenti al XVIII secolo, b) evidenziare che, al momento di tradurre, i missionari hanno tenuto in conto le distinzioni di genere del referente e del parlante proprie della lingua guaraní, e c) rilevare alcuni campi che sistematicamente indicano questo tipo di distinzioni: la parentela, la sessualità e il corpo. Finalmente, si osserva che in tutti i casi studiati le voci lessicali guaraní gesuitiche particolarizzano il caso femminile, in cambio per il maschile non sempre utilizzano una marca formale e ciò contribuisce a rinforzare l'associazione tra il maschile e l'"universale".

Parole chiave: linguistica missionaria, guaraní gesuitico, lessicografia, ideologie linguistiche, genere

Lexicografia missionária e ideologia de gênero. Uma abordagem ao gênero no Guarani jesuíta

Resumo

Nas reduções jesuítas guaranis do Paraguai (séculos XVII e XVIII) foi produzida uma importante coleção lexicográfica bilíngue. Considerando a ideologia de gênero como fio condutor do discurso lexicográfico jesuíta, este artigo tem como objetivo identificar e analisar alguns traços ideológicos nos léxicos guarani-espanhol produzidos pelos missionários jesuítas entre 1604 e 1729. Os léxicos são cotejados com gramáticas ou "artes" missionárias e contrastados com alguns dicionários e vocabulários contemporâneos, especificamente das variedades *Mbyá*, Guarani Chaquenho e Guarani paraguaio. Selecionam-se algumas interjeições, advérbios, nomes e frases que apresentam distinções de gênero na língua indígena e analisa-se a forma como são traduzidos e registrados, bem como as variações e correlações diacrônicas ao longo do período reducional. O estudo permite a) identificar algumas semelhanças e correlações entre os léxicos, especialmente os do século XVIII, b) mostrar que, no momento da tradução, os missionários tiveram em conta as distinções de gênero do referente e do falante da língua guarani e c) detectar alguns campos que indicam sistematicamente esse tipo de distinção: o parentesco, a sexualidade e o corpo. Finalmente, observa-se que em todos os casos estudados, os léxicos guarani jesuíticos particularizam o caso feminino, enquanto para o masculino nem sempre utilizam uma marca formal, o que contribui para reforçar a associação entre o masculino e o "universal".

Palavras-chave: linguística missionária, guarani jesuíta, lexicografia, ideologias linguísticas, gênero

Introducción

En las reducciones guaraníes del Paraguay (S. XVII y XVIII) la Compañía de Jesús llevó adelante la normatización de la lengua nativa, siguiendo los lineamientos de una política lingüística colonial cuyos principales cometidos eran la estandarización de una “lengua general” de los indígenas de una región y la producción de materiales para su evangelización (Melià, 2003; Rona, 2014). La lengua guaraní, que a la llegada de los jesuitas se extendía por una vasta región y contaba con una gran diversidad lingüística, durante el período reduccional fue estandarizada dando lugar a una nueva variante: el guaraní jesuítico¹.

Uno de los aspectos claves fue la introducción de la escritura, tecnología cultural que no sólo modificó los usos del lenguaje sino también los procesos de significación (Neumann, 2005: 35). En efecto, en el contexto colonial la lengua guaraní sufrió tres grandes procesos: a) la *escrituralización* alfabética de la lengua, a partir de la imposición de una uniformidad fonológica; b) la *gramatización* con una fuerte impronta del latín y el griego, pero también con la construcción de categorías nuevas propias de la lengua; y c) la *diccionarización* de las expresiones idiomáticas, en la cual las palabras fueron cuidadosamente seleccionadas, acuñadas o resemantizadas en función de las necesidades de evangelización (Melià, 2003). Así, en el pasaje de una tradición oral a una escrita, el guaraní perdió progresivamente la densidad cultural, espiritual y mitológica que tenía en boca de los y las chamanas, líderes y ancianos/as (Godoy, 2011; Mendes, 2013) y, bajo la estricta *vigilancia lingüística* de la Compañía de Jesús, se empleó para expresar nuevos conceptos, objetos y procesos propios del contexto misionero, especialmente los referidos al cristianismo.

La *lingüística misionera* puede caracterizarse como una lingüística aplicada donde los conocimientos sobre las lenguas indígenas son destinados a la producción de instrumentos de evangelización desde catecismos y oraciones a diccionarios y vocabularios (Zimmerman, 2019). En este marco la práctica lexicográfica misionera se orientaba a la producción de diccionarios de la lengua indígena para facilitar su aprendizaje como también para fijar los términos en que se traducían y transmitían las verdades de la fe cristiana (Rona, 2014). Así, los lexicones guaraní jesuíticos

¹ Cabe aclarar que actualmente conocemos esta variante únicamente a través de fuentes escritas, y aunque existe constancia de que fue empleada por los jesuitas y una elite indígena letrada (Neumann 2005, Wilde y Vega 2019), poco nos informa de la variante hablada cotidianamente por el resto de la sociedad misionera.

no son simples compilaciones de palabras aisladas y significados puntuales, pues ofrecen información diversa sobre aspectos culturales y sociales del contexto en el que se insertan. Lejos de ser neutrales, constituyen un discurso complejo, producto de una labor lexicográfica realizada con objetivos e intereses políticos e ideológicos determinados. En tanto fueron instrumentos de la colonización y evangelización de las lenguas y los pueblos indígenas, es posible considerarlos, siguiendo a Auroux (1992), como parte de una *exolexicograficación* del guaraní.

Desde el punto de vista semántico, la producción lexicográfica jesuítica poseía un carácter normativo que impregnó de significados etnocéntricos (particularmente religiosos) las palabras y expresiones compiladas, en muchos casos indicando los usos “correctos” o “permitidos” para aquellos términos que resultaran controversiales al “buen decir” cristiano. Chamorro (2009, 2014) señala que en algunos lexicones guaraní-español producidos por los misioneros el registro de las palabras tiene un carácter marcadamente prescriptivo, como es el caso de los términos vinculados a la religiosidad indígena, el cuerpo y la sexualidad, especialmente cuando se refiere a las mujeres. En esta línea Mendes (2013) sostiene que el género fue una de las clasificaciones sociales con mayor carga prescriptiva:

A tradução de Montoya teve o propósito de projetar para a população indígena o imaginário cristão. Imaginário que pretende inculcar as representações sobre homens e mulheres, trabalho, sexualidades, família e religiosidades. A tradução materializada numa escrita conquistadora reforça as representações que os padres tentam naturalizar para os homens e as mulheres indígenas. (Mendes, 2013, p. 92)

Chamorro y Mendes problematizan los procesos de significación desde una perspectiva de género, contribuyendo al subcampo de los estudios de género en las misiones guaraníes jesuíticas trazado por pioneras como Susnik (1965) y Plá (1980, 1985), retomado en la actualidad por diversas autoras contemporáneas². Estas investigaciones analizaron cómo el género, en tanto dimensión social significativa, opera tanto sobre la organización social misionera como sobre las representaciones y discursos jesuíticos, administrando recursos materiales y simbólicos de manera desigual entre los géneros. Sus aportes abrieron el camino para la indagación de las relaciones entre lenguaje, género y sociedad donde el estudio de la lexicografía misionera tiene una mucho que aportar.

En efecto, los diccionarios, glosarios y tesoros de la lengua guaraní confeccionados por los misioneros presentan muchos términos, definiciones y expresiones en guaraní jesuítico que fijan conceptos, ideas y expectativas de género. Las mujeres reciben especial atención en estos lexicones, pues se registran abundantes términos y frases que delimitan lo permitido y lo prohibido, lo deseable y lo condenable en ellas, sus cuerpos y sus comportamientos (Chamorro 2009, Mendes 2013). Baste mirar la

2 Entre otras podemos mencionar a María Cristina Bhon Martins (2000), Eliane Deckmann Fleck (2006), Marilyn Godoy (1995), Elena Imolesi (2011), Isakson Luiz Cavilla Mendes (2013), Lía Qualeri (2018) y Rosa Tribaldos Soriano (2010).

entrada *kuña* en el “Tesoro de la lengua guaraní” de Ruiz de Montoya (1639:107r-v) que presenta más de sesenta expresiones, la mayoría de las cuales la asocian al pecado y la sexualidad.

El presente artículo aborda parte del acervo lexicográfico guaraní-español producido en las misiones jesuíticas del Paraguay (S. XVII y S. XVIII), problematizando los trazos ideológicos en la traducción de algunos términos y expresiones vinculadas a los géneros. Se recuperan los aportes del *feminismo lingüístico* que permiten problematizar la relación entre género y lenguaje (Burgos y Aliaga, 2002), especialmente los desarrollados desde la sociolingüística y la lingüística aplicada, los cuales han demostrado que, si bien el lenguaje es un sistema potencialmente neutral, en su uso se evidencia una desigualdad entre los géneros (Martín Rojo, 1996). De acuerdo con estas investigaciones estas desigualdades presentan dos formas: a) androcentrismo lingüístico, cuando los procesos y elementos lingüísticos ocultan a la mujer, silencian su discurso e imponen el punto de vista masculino como norma general; y b) *sexismo lingüístico*, cuando los procesos y elementos lingüísticos deliberadamente menosprecian o denigran a la mujer (Burgos y Aliaga, 2002).

Para Buxó Rey (1978) se trata de una *ideología sexista* que atraviesa el lenguaje en al menos tres aspectos gramaticales y léxicos, presentes en muchas lenguas, que contribuyen a sostener esta asimetría entre lo masculino y lo femenino. El primero, el plano lingüístico, se refiere al uso del masculino como genérico o como forma no marcada; el segundo, en el plano metalingüístico, remite al uso androcéntrico de la gramática prescriptiva; y el tercero, de índole léxico-semántico, se refiere a los repertorios lexicográficos que reflejan connotaciones sociales diferenciadas para ambos sexos (1978, p. 98). Centrada en este último aspecto, Costa Pérez (2017) señala que es posible estudiar los diccionarios, glosarios y lexicones para revelar las marcas o huellas ideológicas léxico-semánticas que arrojan luz sobre el modo en que una sociedad representa los géneros y más específicamente la manera en que los y las lexicógrafos/as asignaron significados a cada género.

El lexicógrafo ostenta, como parte fundamental de su cometido, el poder de nombrar y en esta asignación de significaciones de lo masculino y lo femenino se produce siempre un proceso esencial de distinción descriptiva: lo que es femenino se designa desde la diferencia, la carencia, la virtud o el deseo. (Costa Pérez 2017, p. 107)

La presente contribución aborda los lexicones guaraní jesuíticos en clave de género, a partir de un estudio exploratorio de 5 lexicones guaraní-español producidos por los misioneros jesuitas entre 1604 y 1729. Se seleccionan distintos tipos de palabras que presentan distinciones de género: interjección, adverbio, nombre y frase y se analiza el modo en que son registrados en los lexicones, las variaciones en el tiempo y los patrones comunes. Se identifican y analizan algunas huellas ideológicas empleando las perspectivas sincrónica, para analizar las relaciones sintagmáticas de algunas glosas, y

diacrónica para estudiar los cambios morfológicos y semánticos durante el período.

Se realizaron las siguientes etapas de trabajo: una semasiológica, una de análisis sistémico, una de triangulación de fuentes y una de interpretación. La primera consistió en la identificación de los ítems léxicos en cada una de las fuentes seleccionadas, la selección del corpus de palabras a analizar, y la descripción de las definiciones y acepciones. En la segunda etapa, se desarrolló un análisis sistémico, identificando las relaciones de solidaridad u oposición mutua entre las unidades léxicas, según las categorías generales y distintivas, como así también se identificaron campos asociativos, patrones y tendencias del sistema léxico. En la tercera etapa, se realizó el cruce de fuentes lingüísticas para comparar, contrastar y contextualizar los hallazgos. Finalmente, en la cuarta etapa se identifican algunas marcas ideológicas del discurso de la Compañía y trazos de las voces nativas sobre los que se asientan las traducciones e interpretaciones jesuíticas.

El corpus, una caracterización

El corpus empírico de esta investigación está compuesto principalmente por algunas fuentes lingüísticas misioneras escritas en guaraní jesuítico y español, específicamente “vocabularios”, “artes” y un “tesoro” (ver tabla 1). Los lexicones y gramáticas fueron contrastados con otras fuentes lingüísticas complementarias tales como diccionarios y vocabularios guaraní contemporáneos (específicamente de las variantes mbyá, guaraní paraguayo y guaraní chaqueño) y el Suplemento de términos de parentesco del “Catecismo” de Ruiz de Montoya. A continuación, se presentan las fuentes primarias, referenciado el contexto de producción, la lengua de entrada y la tipología.

Tabla 1. Fuentes primarias

Año	Autor	Título	Páginas o folios	Tipo de entrada	Lugar de publicación	Nomenclatura
1639	Antonio Ruiz de Montoya	Tesoro de la Lengua Guaraní	407	Guaraní-español	Madrid	TRM
1640	Antonio Ruiz de Montoya	Arte y Vocabulario de la Lengua Guaraní	376+234 ³	Español-guaraní	Madrid	AVRM
1687	Anónimo	Phrases selectas y modos de hablar usados en la lengua guaraní	633	Español-guaraní	-	PSA
1696	Blas Pretovio	Arte de la Lengua Guaraní	232	Español	Misiones del Uruguay	AP
1722	Paulo Restivo	Vocabulario de la lengua guaraní	539	Español-guaraní	Santa María la Mayor	VR
1724	Paulo Restivo	Arte de la lengua guaraní	250	Guaraní-español	Santa María la Mayor	AR
1728-1729 ⁴	Blas Pretovio	Vocabulario de la lengua guaraní	332	Español-guaraní	-	VP

*Fuente: elaboración propia

A la llegada de los jesuitas al Paraguay se contaba con avances en el proceso de gramatización y existían algunos materiales para el adoctrinamiento ya traducidos en guaraní y tupí (Melià, 2003, p. 82). En la producción de los lexicones se emplearon estos primeros antecedentes como también otras fuentes entre las que se encuentran: 1) el Vocabulario español-latín de Nebrija (1494,

³ Esta obra se editó en dos tomos.

⁴ La portada lleva el año 1728, mientras al finalizar el diccionario figura una nota indicando que se terminó en 1729. Además, posee anexos una traducción de la Conquista Espiritual del Parguay de Ruiz de Montoya al guaraní. Es recuento de relatos de pueblos misioneros fechado en 1736. Ver análisis de este manuscrito de Natalia Czopek 2008.

p. 2) el diccionario quechua Antonio Ricardo (1586) de autor anónimo, cuyas innovaciones léxicas al listado de Nebrija también son recuperadas, 3) el desarrollo lexicográfico de otros jesuitas que poseían una gran circulación en la zona, especialmente el trabajo con el diccionario quechua del P. González Holguín, 4) las anotaciones, apuntes y manuscritos anónimos elaborados por muchos misioneros de la región que incursionaban en el guaraní, 5) la información obtenida a partir de “lenguaraces” (varones) paraguayos e intérpretes indígenas de diferentes zonas⁵ y 6) las experiencias (etnográficas) de los misioneros en la interacción con los y las indígenas. La práctica lexicográfica de la época se caracterizaba por la interrelación o mutua influencia de las producciones misioneras, en un proceso acumulativo de conocimientos lingüísticos.

En la etapa inicial de la evangelización de los y las guaraníes el objetivo más importante era producir una estandarización de la lengua y los materiales para la doctrina con un sentido unificador, pues debían servir para “la Misión en general” (Melià, 1992, pp 28-29, p. 93). En este sentido, se orientaron los lexicones de Ruiz de Montoya “Tesoro de la Lengua Guarani” (1639) y “Arte y Vocabulario de la Lengua Guarani” (1640). Sin embargo, el guaraní que encontramos en sus lexicones no constituye un “guaraní neutro” sino que presenta una diversidad de variantes dialectales.

“Phrases selectas y modos de hablar escogidos y usados en la lengua guaraní, sacados del Tesoro Escondido que compuso el venerable padre Antonio Ruiz de nuestra Compañía de Jesús para consuelo y alivio de los fervorosos misioneros principiantes en la dicha lengua” (1687), cuyo autor aún permanece en debate⁶, es una obra que busca reestructurar y simplificar el trabajo del P. Ruiz de Montoya con el objeto de facilitar el aprendizaje de la lengua a los misioneros recién llegados. Puede considerarse como la primera en problematizar las variaciones dialectales entre los pueblos, señalando que el guaraní del “Tesoro” no era conocido por todos y que existían varias maneras de hablar (Chamorro, 2014, p. 10).

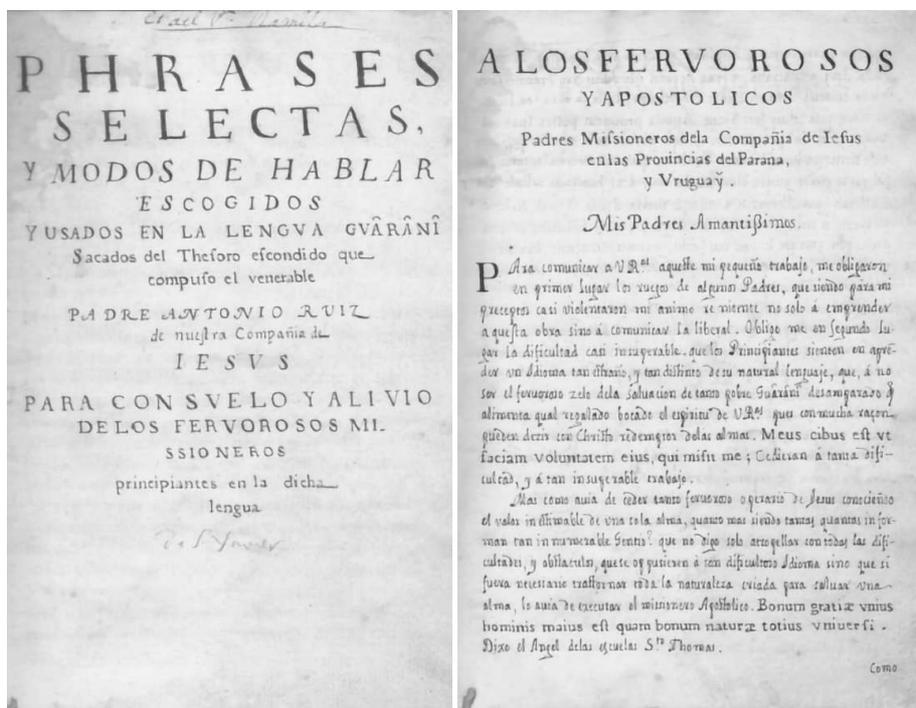


Imagen 1. Lexicón misionero “Phrases selectas y modos de hablar escogidos y usados en la lengua guaraní, sacados del Tesoro Escondido que compuso el venerable padre Antonio Ruiz de nuestra Compañía de Jesús para consuelo y alivio de los fervorosos misioneros principiantes en la dicha lengua” (1687). Carátula y primera página.

Hacia fines del siglo XVII y principios del XVIII las misiones guaraníes estaban consolidadas y en ellas se había conformado una elite indígena letrada. Esto impactó en las políticas lingüísticas de la Compañía que comienzan a desarrollar una nueva valoración

5 Las mujeres no son registradas como lenguaraces que contribuyan a la elaboración de estos lexicones, no obstante, en todos ellos se registra abundante léxico asociado a las mujeres, sus cuerpos, sus comportamientos, sus roles y sus atributos simbólicos.

6 Sobre el tema ver el debate entre Melià (2003), Chamorro (2014), Obermeier (2017) y Vega (2019).

del habla dentro de las reducciones y una conciencia mayor de sus variedades (Cerno y Obermeier, 2013)⁷. Al principio y al final de este período se producen dos obras claves de Blas Pretovio⁸: “Arte de la lengua guaraní” (1696) y “Vocabulario de Lengua Guarani” (1728-1729), las cuales contribuyeron a ampliar y actualizar el panorama lingüístico de las misiones. Pablo Restivo, por su parte, complejizó el trabajo de sus predecesores en su “Vocabulario de la lengua guaraní compuesto por el Padre Antonio Ruiz de la Compañía de Jesús, revisto y augmentado por otro religioso de la misma compañía” (1722) y en el “Arte de la Lengua Guarani por el P. Antonio Ruiz De Montoya de la Compañía de Jesús con los escolios, anotaciones y apéndices del P. Paulo Restivo, sacados de los papeles del P. Simon Bandini” (1724), incorporando valiosas anotaciones de dialectología, gramática y lexicografía, con énfasis en los usos de la lengua⁹.



Imagen 2. Lexicón español-guaraní “Vocabulario de la lengua guaraní compuesto por el P. A. Ruiz de Montoya de la Compañía de Jesus. Revisto y aumentado por otro religioso de la misma Compañía” (1640) atribuido a Restivo. Carátula y primera página.

En cuanto a la tipología de los documentos, se distinguen dos tipos: vocabulario y tesoro. El primero es un listado de palabras y expresiones en español con su equivalente en guaraní. El segundo, en cambio, tiene las entradas en guaraní, e incluye explicaciones en castellano, registra la composición, los significados y usos de los términos, las expresiones de uso corriente y ejemplos aplicados, generalmente, a la predicación. El vocabulario y tesoro son obras complementarias, pues desde el primero se accede del español al guaraní, y a partir del segundo se puede penetrar en los significados más propios del guaraní: “todo el Vocabulario lleva en dirección al Tesoro” (Chamorro, 2007, p. 90). Sin embargo, las producciones jesuíticas no suelen seguir al pie de la letra esta categorización. Los dos léxicos de Ruiz Montoya, por ejemplo, tienen un carácter mixto:

son diccionarios de la lengua, pues indican peculiaridades lingüísticas de las voces que registran y porque presentan no solo palabras con función designativa, sino también artículos, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones e interjecciones. Dada la riqueza de los datos se puede hablar de una gramática implícita del guaraní en esos léxicos. (Chamorro, 2009, p. 95)

7 Para Cerno y Obermeier (2013, p. 43) esta nueva fase se apoya en tres factores: a) el hecho de que la “variedad cristiana” de guaraní que los jesuitas aprendían y fomentaban tenía grandes limitaciones funcionales en la comunidad, b) el ascenso y valoración de formas de hablar procedentes de los indígenas alfabetizados, y c) el incremento y la organización de la producción escrita en las Reducciones.

8 Hay cierto consenso en asumir que Blas Pretovio es anagrama puro de Pablo Restivo, sin embargo, la evidencia es muy frágil. Sobre el tema ver Natalia Czopek 2008.

9 Para Melià la obra de Restivo “Es el fruto de pacientes estudios de los textos de su predecesores pero en especial de una escucha atenta de la lengua hablada por el indio (...) Con respecto a ciertas expresiones, hay incluso acotaciones relativas a las circunstancias en que fueron proferidas. A fin de cuentas la regla primera y más importante es sin duda el uso correcto (...)” (2003: 179-180).

Según Melià, en el Tesoro de Montoya, más que en otro diccionario, las palabras “pierden la abstracta neutralidad de la sola nomenclatura”, al ser explicadas con frases y dichos que “reflejan situaciones de vida guaraní típicas y originales” (Melià, 1992, p. 90) incluyendo algunas referencias al campo de la religiosidad y sexualidad indígena que no aparecen en las obras posteriores. Las “Phrases selectas” presentan un carácter mixto, pues si bien poseen una entrada del español al guaraní, como todo vocabulario, incluyen una gran cantidad de explicaciones, anotaciones y ejemplos de usos al estilo de los tesoros. El Vocabulario de Restivo, por su parte, también presenta ejemplos de usos cotidianos, frases y expresiones con acotaciones contextuales, sin embargo, se evidencia una mayor filtración de las palabras que debían ser registradas.

De esta manera, como lo ha señalado Melià (2003) el material lexicográfico va cambiando a lo largo del período reduccional de acuerdo con las necesidades de la misión. A continuación, se presenta un análisis exploratorio de estas fuentes buscando identificar algunas huellas ideológicas vinculadas al género. Se seleccionan distintos tipos de palabras que presentan distinciones de género en la lengua guaraní: interjección, adverbio, nombre y frase para estudiar cómo se registra en estos lexicones.

Interjección y adverbio

Las interjecciones en tanto unidades pragmáticas suelen representar marcas deícticas, es decir, huellas del contexto de uso. En la lengua guaraní, muchas de ellas pueden ser empleadas tanto por varones como por mujeres, pero una buena parte de las interjecciones son exclusivas de varones o de mujeres. Aquí se estudian algunas que pertenecen al segundo grupo. Cabe señalar que el guaraní no posee género gramatical. En la tabla 1 se presentan algunas de estas interjecciones y los equivalentes guaraníes del adverbio afirmativo *sí*, hallados en los lexicones misioneros español-guaraní.

Tabla 2. Interjecciones de varón y mujer en lexicones español-guaraní¹⁰.

	AVRM 1640	PSA 1687	VR 1722	VP 1728-1729
Sí	1. Sí afirmando <i>Tá</i> . La mujer, <i>heê</i> . (II: 192)	1. Sí afirmando u otorgando del indio. <i>Ta</i> . Sí de la india <i>heê</i> . (578)	1. Sí <i>Ta</i> preguntando quieres etc.? <i>Ta aypota</i> , si quiero, la india dice <i>heê</i> . (512)	1. Sí <i>Ta</i> preguntando quieres esto? R. <i>Ta aypota</i> . Si quiero. La india dice <i>heê aypota</i> . (231)
Ay	1. Ay de La mujer que se duele o teme. <i>guaâ ângâ máé. Eû acaî. Eû máé.ma. heguângāy. heguângā</i> . (143) 2. Ay de La mujer enferma <i>Acaî. Aquî</i> . (143) 3. Ay del enfermo varón <i>Acheî. Acacheî. Aî. Aceî</i> . (143-144)	1. Ay interjección dolentis. <i>Acheî</i> dice el varón <i>Acheî</i> , ay de mí. <i>Acheî</i> . (41)	1. Ay del que se duele enfermo. <i>Ay l. Achey</i> , la India dice <i>Acay l. aquî</i> . De la que se duele, y teme. <i>Eu maê</i> . (53)	1. Ay del que se duele enfermo <i>Ay. l. Achey</i> . La india dice: <i>Acay, l. Aquî</i> -de la que se duele y teme <i>eu maê</i> . (22)

*Fuente: elaboración propia

Las interjecciones ‘ay’ y los adverbios ‘sí’ poseen en guaraní diferencias según el hablante sea mujer o varón. En líneas generales los lexicones consultados registran una información similar, aunque existen diferencias en el modo en que la sistematizan. Ruiz de Montoya considera el género del hablante en las entradas de ‘ay’, criterio que el autor anónimo de las “Phrases selectas” emplea para el caso de ‘sí’ pero no en el de ‘ay’. Pretovio y Restivo, por su parte, presentan una sola entrada. Las palabras usadas por mujeres son señaladas de forma explícita en todos los casos, con excepción de “Phrases selectas”, pero las que usan los varones a veces son indicadas de forma explícita y otras de manera contextual. Por ejemplo, en el vocabulario de Blas Pretovio y en el de Restivo (VR 1722, p. 53) para la interjección ‘ay del que se duele enfermo’ (1728-1729, p. 22) se señala: ‘Ay. Achéi’⁸⁶, la glosa en

10 Las tablas emplean el alfabeto guaraní jesuítico y presentan las variaciones gráficas que aparecen en las fuentes, no se ha realizado una normalización de las mismas. De este modo, la transcripción literal muestra cómo la escritura en las fuentes jesuíticas no estaba del todo regulada y se empleaban simultáneamente diferentes formas. Para facilitar la lectura, en las glosas en español se emplea el alfabeto moderno. En el cuerpo del artículo se utiliza el alfabeto del guaraní paraguayo.

español sugiere uso masculino. En la segunda oración se aclara: “La india dice: *Akáí*”, en referencia explícita al género femenino, permitiéndonos reinterpretar, por oposición, que la primera interjección corresponde al género masculino. Los otros diccionarios sí hacen explícito que se trata de una interjección de uso masculino¹¹. Esta ambigüedad no se restringe a este caso, sino que, como veremos, se repite sistemáticamente en los lexicones.

Otra diferencia entre los vocabularios analizados es que en algunos casos registran las interjecciones de ambos géneros, pero en otros solamente de uno de ellos. Un ejemplo de esto es ‘Ay’ en las “Phrases selectas” (1687, p. 41), que solo presenta el caso masculino. Otro ejemplo es “Ay de la que se duele, y teme”, que en los vocabularios de Restivo (1722, p. 53), Pretovio (1728-1729, p. 229) y Ruiz de Montoya únicamente se registra para el caso femenino. Es posible que estas diferencias puedan atribuirse al grado de sistematicidad de los lexicones de la época, al proceso de construcción de estos lexicones, que a menudo empleaban distintos informantes y dialectos, como así también a los criterios de registros propios de cada lexicógrafo.

La tabla 3 muestra que el “Tesoro” de Ruiz de Montoya, único lexicón guaraní-español del que disponemos, registra todas las expresiones mencionadas anteriormente en los vocabularios, con excepción de *aseí*.

Tabla 3. Interjecciones y adverbios de varón y mujer en lexicón guaraní-español (TRM 1639)			
Hablaante varón		Hablaante mujer	
<i>Tá</i>	Sí dice el varón, otorgando. <i>Ta ayê raé!</i> Que esto es! Admirándose. <i>Ta emônã</i> así es. <i>Ta corá!</i> Que así es. V. <i>emônã</i> . (347v-r)	<i>Acáí</i>	Interjección de la mujer que esta con pena. (13v)
<i>Acachêy</i> <i>Acheî</i>	Ay, interjección del varón <i>dolentis</i> . (13v)	<i>Aquí</i>	Interjección de la mujer que llora o se queja. (64v)
<i>Acheî</i>	Interjección <i>dolentis</i> . (17r)	<i>Eúmaé</i>	Admiración, compasión de mujer. <i>Eu acáí</i> . Idem. (127v)
<i>Aî</i>	Interjección <i>dolentis</i> . (23v)	<i>Guããngã</i>	Interjección de mujer. <i>Guããngã oycóbo teî maê</i> dicen cuando no le dan lo que pide. (128v)
<i>Hêêque reá</i>	Así, así, bien empleado es. (149v)	<i>Hêê</i>	Si otorgando dice la mujer. <i>Hêêque reî</i> , bien empleado es, así, así. (150v)
<i>Emônã</i>	‘de esta manera, así’. (125r)	<i>Heguã ângay</i>	Interjección de mujer <i>dolentis</i> , ay. (150v)
		<i>Hêêque rare</i>	Así, así así dice la mujer. (150v)

*Fuente: elaboración propia

Cada interjección es registrada en una entrada, salvo *eu akáí* que aparece mencionada dentro de *eumaé*. Todas aquellas que en los vocabularios se registran como de uso femenino, en el “Tesoro” aparecen señaladas como tales, pero no sucede lo mismo con las de uso masculino, pues, dos de ellas están desmarcadas. Se emplea subrayado cuando el género del hablante no es explícito pero se puede inferir por oposición con otros términos que se registran en la misma entrada. Por su parte, el adverbio *ta*, de uso masculino, nos deriva a otra entrada, *emona* ‘de esta manera, así’ (TRM 1639:125r), que presenta numerosos ejemplos. No obstante, en ninguno de ellos registra indicio alguno del género del hablante.

¹¹ Solo en el guaraní chaqueño encontramos una expresión similar: *achai* ‘interjección de varón’, entre los ejemplos se menciona *achai che yiva jasi akaapiagui* ‘¡Ay! me duelen los brazos de tanto carpir’ (Ortiz y Caurey, 2011, p. 21)

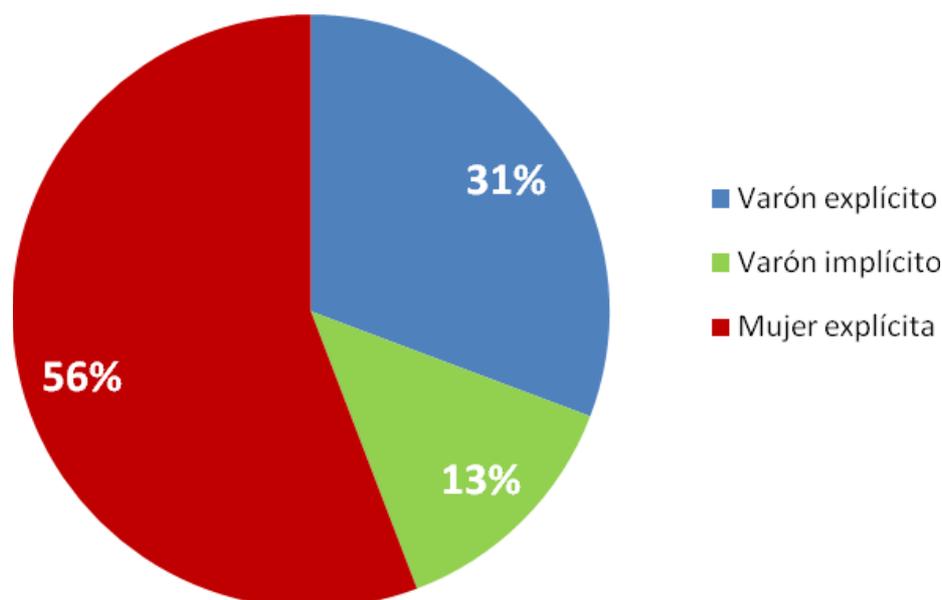


Gráfico 1. Frecuencia relativa de interjecciones y adverbios de varón y mujer en gramáticas o “artes” jesuitico-guaraní. *Fuente: elaboración propia

Un panorama similar se encuentra en las gramáticas misioneras, allí los jesuitas despliegan su amplio conocimiento respecto de las interjecciones en general, registrando una importante cantidad de casos que distinguen el género del hablante¹². El gráfico 1 muestra que el 56% de las interjecciones con marca de género son registradas como de uso femenino, mientras que solo el 31% son señaladas como de uso masculino. Un 13% no tiene indicación del género del hablante, pero de forma contextual, se puede deducir que son de uso masculino. Esto implica que los jesuitas tuvieron un especial modo de registrar y sistematizar el habla de varones y mujeres.

De esta manera, tanto en los lexicones como en las gramáticas las interjecciones se registran particularizando los “modos de hablar” de las mujeres. El femenino, es pues, el género “explícito” en el caso hasta aquí analizado. Por otra parte, es de destacar la cantidad y variedad de interjecciones de mujer relacionadas a los lamentos y dolencias, que pueden vincularse a los roles tradicionales de las guaraníes en contextos rituales¹³.

Nombre y frase

Ahora bien, no solo las interjecciones y el adverbio afirmativo indican distinciones de género, también lo hacían algunos nombres que presentamos en la tabla 4. Desde la perspectiva lexicográfica, nos interesa analizar cómo los lexicones traducen estos conceptos y el modo en que los sistematizan y presentan.

¹² En las “artes” jesuíticas, el registro y sistematización de interjecciones se fue incrementado a lo largo del tiempo, alcanzado al final del periodo una gran proliferación. La gramática de Restivo, por ejemplo, registra 24 interjecciones más que el “Arte” de Ruiz de Montoya.

¹³ Las mujeres poseían determinados tipos de cantos y lamentaciones en los contextos rituales tales como los realizados ante la llegada de un visitante o en los funerales. Al respecto ver Godoy (1995), Tribaldos Soriano (2010) y Mendes (2013).

Tabla 4. Cuatro nombres con marcas de género en lexicones español-guaraní¹⁴

	AVRM 1640	PSA 1687	AR 1722	AP 1728-1729
Ahijada y ahijado	1. Ahijada del varón, <i>Cheray irāngá</i> . (142) 2. Ahijada de la mujer, varón y hembra. <i>Chemēmbīrang</i> . (142)	1. Ahijada del Indio <i>Tayĩ</i> l. <i>Cheranyĩ raāngaba</i> . 2. Ahijada de la India <i>membĩ</i> . <i>Chemembīraāngaba oñemboete ete ari oyeobo</i> .	1. Ahijado <i>Cheraĩraāngá</i> La india dice <i>chemembīraāngá</i> . (51)	1. Ahijado <i>Cheraĩ rānga</i> . La india dice <i>Chemembĩ</i> . (21)
Castidad	1. Castidad de varón <i>Abá cuñā rehé téquarey hába</i> . l. <i>Cuñāmbotárey mā</i> . 2. Castidad de la mujer <i>Cuñā abá rehé tequá rey hába</i> . (241) 3. Castidad estado de virginidad de la mujer, <i>Cuñā maraney ecó</i> . 1. <i>Yñātōi nda beý ecó</i> . l. <i>Yquárýmbaehá</i> . (241)	1. Castidad de hombre o mujer <i>Tequara</i> .	1. Castidad. Ver. Casto <i>ypĩamaraneybae</i> l. <i>tecobay amopipe opĩa mongĩybae</i> l. <i>mbopĩayrĩeybae</i> l. <i>tecoçandahe ari tequarey</i> l. <i>teco maraney ño rerequa</i> , l. <i>rerocobeha</i> ; Si fuere casado: <i>cuñā oyeupe Tupã remimeēngue ño raĩhupara</i> , l. <i>cuñā ambuaé rehe guembireco agui oñemoāngata harey</i> . <i>Oyepĩa mboyaharey</i> . (165)	1. Castidad. Ver casto. Casto <i>ypĩa maraneybae</i> . l. <i>recobayamo pipe opĩa mongĩeybae</i> , l. <i>mbopiarieybae</i> . l. <i>teco candahe ari tequarey</i> l. <i>teco maraney rerequa</i> , l. <i>rerocobēha</i> . Si fuere casado: <i>cuñāoyeupe Tupã remimeēngue ño raĩhu para</i> , l. <i>cuñā ambuaé rehe guembireco agui oñemoāngata harey</i> . (70-71)
Lado o costado	1. Lado de persona y cosas <i>ique ibiri</i> . <i>Ambĩti</i> este es de mujer. (II: 60)	1. Lado acostado- <i>Ambĩ</i> <i>Cheambĩ areco chemembĩ</i> . Traigo a mi hijo al lado, dice la india. <i>Cherendapĩquĩri areco chemembĩ</i> . Traigo a mi hijo debajo del brazo <i>lque</i> . <i>Cheiquerũ ohobo</i> . Passo por mi lado. <i>Acatua cheacatua</i> . Mi lado derecho. (419)	1. Lado, costado (<i>ique</i>) Puselo de lado <i>oiquebo amoĩ</i> . <i>Cheambĩgua</i> l. <i>cherobaquegua</i> dice la mujer a la cría que trae a lado o en su seno, <i>oñoambijbae, ybĩri, che yqueyqbĩri</i> a mi lado. (376)	1. Lado, costado (<i>ique</i>) Puselo de lado <i>oiquebo amoy</i> . (<i>Apĩ</i> l. <i>Ambiy</i>) <i>Che ambiyime</i> l. <i>apĩri areco</i> . Tengo a mi lado <i>Che ambiygua</i> , l. <i>Chua</i> . Dice La mujer a la cría que trae al lado (<i>ibiri</i>) <i>Che ybĩri</i> a mi lado. <i>Amoyaĩbĩ ndovi</i> . (166)
Teta	1. Teta de mujer <i>Cāmā</i> .(II: 209). 2. Teta de varón <i>Quytã</i> . (II: 209)	1. Teta o pechos de mujer. <i>Camā Ycāmā</i> . tiene pechos. <i>Ni cãmí</i> No tiene pechos. <i>Ycāmbotaramô</i> . Ya quiere tener pechos. Vide. <i>Camā</i> . (597)	1. Teta de mujer, pechos <i>cāma</i> ; pezón de la teta. <i>Camapĩ</i> l. <i>Camāpua</i> ubera non habet, <i>ni cãmí</i> , es niña todavía. (555)	1. Teta de mujer pechos <i>Cāma</i> , pezón de la teta <i>Camagĩ</i> , l. <i>Camāguā</i> ubera non habet, <i>ni cãmí</i> , es niña todavía. (240)

*Fuente: elaboración propia

Para designar al ahijado y la ahijada se reutilizaron términos asociados a los ‘entendados’, es decir ‘hijos/as’ de otros matrimonios que eran criados por una familia, la práctica social de apadrinar tal como se la concibe en el cristianismo no estaba presente. Así, se usaron los términos correspondientes a ‘hijo’ e ‘hija’ que empleaban los y las guaraníes, y le agregaron la partícula (ta) *ānga*¹⁵. En el caso de los hijos del varón, los términos ya poseían género léxico, es decir que existían palabras diferentes para el masculino (*ta’y*) y femenino (*memby*). Pero sobre todo, muchas de las entradas analizadas consideraban el género del hablante (como veremos más adelante, este es un patrón característico del léxico de parentesco). De esta manera, el varón emplea dos palabras, una para ahijado y otra para ahijada, y la mujer usa una sola para designar a ambos.

Tabla 5. Ahijado/a¹⁶

	Hablante masculino	Hablante femenino
Ahijado	<i>ta'yrānga</i>	<i>membyrānga</i>
Ahijada	<i>tajyrānga</i>	<i>membyrānga</i>

*Fuente: elaboración propia

14 Algunas entradas presentan abundantes ejemplos, se han seleccionado solo algunos por su relevancia.

15 Resulta interesante que algunos términos del parentesco no consanguíneo se construyan con la misma palabra, (ta) *ānga*, que significa ‘imagen’. Es el caso *tuvānga* ‘padrastra’ (RMT, 400) y *syānga* ‘madrastra’ (RMT, 115).

16 En las tablas en que desarrolla un análisis de nivel sistémico, se emplea el alfabeto guaraní paraguay.

Los lexicones del S. XVII poseen dos entradas ‘ahijada del varón’ y ‘ahijada de la mujer’ y en cada una de ellas presentan los términos según el género del hablante, mientras que el género del referente es siempre el femenino. En cambio, los vocabularios del S. XVIII presentan una sola entrada ‘ahijado’, en la cual diferencian los términos según el hablante sea mujer o varón, dejando fuera los términos para designar a la ‘ahijada’. Cabe indagar porqué estos últimos solo registraron el referente masculino, y porqué los primeros solo el nombre femenino¹⁷.

El segundo nombre seleccionado, ‘castidad’, tampoco está presente en la lengua de destino, para traducirlo al guaraní los jesuitas debieron construir un neologismo. Estos se percataron que, en el campo de la sexualidad, el género del hablante era sumamente relevante, y retomaron ese patrón. En el “Vocabulario” de Ruiz de Montoya hay dos entradas ‘castidad de varón’ y ‘castidad de mujer’, en las que se agregan los términos *ava* (varón y hombre) y *kuña* (mujer), estableciendo una relación de determinación para indicar el género.

Tabla 6. Traducción de glosas en la entrada ‘castidad’¹⁸ (AVRM 1640I:241)

aba kuña rehe tequareỹ haba ‘castidad de varón’		kuña abá rehé tequáreỹ hába. ‘castidad de mujer’	
<i>ava kuña rehe tekuareỹ háva</i>		<i>kuña ava rehe tekuareỹ háva</i>	
<i>ava/kuña/rehe/tekuar-ẽỹ/háva</i>		<i>kuña/ava/rehe/tekuar-ẽỹ/háva</i>	
varón/mujer/por/el que anda en busca de algo/negación /instrumento con que se hace/		mujer/varón/por/el que anda en busca de algo/pref. relac./negación /instrumento con que se hace/	
‘el varón que no anda buscando mujer’		‘mujer que no anda buscando varón’	
‘castidad estado de virginidad de la mujer’(AVRM 1640:I,241)			
‘kuña marāneỹ eko’	‘niñatōi ndaveỹ eko’	‘yquarỹmbaehára’	
<i>kuña marāneỹ eko</i>	<i>niñatōi ndaveỹ eko</i>	<i>ikuarỹmbaehára</i>	
<i>i-kuar-ỹ-mbae-hára</i>	<i>n-i-ñatōi/ndav-ẽỹ/teko</i>	<i>i-kuar-ỹ-mbae-hára</i>	
mujer/ruinidad-neg./estado	pref. neg.-3° inact.-tocar/instrumento, causa, etc./neg/estado	3ra. inac.-agujero o genitales de la mujer-neg-el que hace la cosa	
‘estado sin mancha de la mujer’	‘en estado de no haber sido tocado/a’	‘la que tiene sus genitales intactos’	

*Fuente: elaboración propia

En las primeras dos entradas se proponen sintagmas formados a partir del lexema *tequa* o *tequára* que significa ‘el que anda en busca de algo’ (TRM 1639:367r). Hay también una tercera entrada ‘castidad, estado de virginidad de la mujer’, donde se proponen tres construcciones: *kuña marāneỹ eko*, ‘estado sin macha de la mujer’; *niñatōi ndaveỹ eko* ‘estado intacto’ e *ikuarỹmbaehára*, ‘la que tiene sus genitales intactos’. Entre estas tres expresiones Los dos primeros sintagmas refieren a la virginidad como un estado ‘no corrompido’, el tercero explícitamente al estado ‘intacto’ de los genitales de la mujer. Si bien solo uno de estos señala que se trata de la virginidad de una mujer, empleando *kuña*, de acuerdo con la entrada Ruiz de Montoya en los tres casos el referente es femenino¹⁹.

El Vocabulario de Ruiz de Montoya es el único que consigna tres lemas diferentes, los demás optan por colocar uno solo. El autor anónimo de “Phrases selectas” refiere al lexema *tequára* y remite directamente al “Tesoro” de Ruiz de Montoya, sin hacer distinciones de género. Los lexicones de Restivo y Pretovio, por su parte, recuperan los sintagmas propuestos por Ruiz de Montoya, tanto los que referían a la castidad de ambos géneros como a la virginidad de la mujer, llegando incluso a combinarlos, como en la frase *teko marāneỹ rerekua* (VR 1722: 165 y VP 1728-1729:70-71) que puede traducirse como ‘el/la que anda buscando su no ruinidad’. Estos dos lexicones agregan varios sintagmas para traducir ‘casto’, y si bien la entrada en español tiene un referente masculino, los ejemplos registrados en guaraní no presentan marcas léxicas de género. Un caso especial es ‘hombre casado’, donde

17 De todos modos, para el siglo XVII la terminología completa se halla en las tablas de parentesco que Ruiz de Montoya incorpora como suplemento dentro del “Catecismo” (CRM 1640). En el siglo XVIII, el parentesco ya había adquirido una patrilinealidad fija, es decir, que el parentesco se transmitía de varón a varón, es posible que la relación con el ahijado hubiera sido más relevante.

18 En las tablas de traducción exponemos en a) la glosa en guaraní tal cual fue encontrada en las fuentes, b) su transcripción y transliteración al guaraní paraguayo moderno, c) su segmentación morfológica, y d) una traducción posible.

19 Es posible inferir que las frases completas fueran *kuña niñatōi ndaveỹ eko* y *kuña ikuarỹmbaehára*. En esta última *kua* (r) ‘agujero’ no tiene género natural, y sólo metafóricamente puede referirse a los genitales de la mujer. De este modo, *kuar* indicaría que la expresión refería a la virginidad de la mujer. En el guaraní chaqueño encontramos evidencia que respalda esta interpretación *kuña ikua* ‘agujero de la mujer, vagina’ (Ortiz y Caurey, 2011, p. 189).

la distinción del género es clara tanto en la lengua de origen como en la de destino, un ejemplo es *kuñaojeupe Tupã remimeẽngue ño rayhupára* (VR 1722: 165 y VP 1728-1729:70-71) que podemos traducir como ‘que solo ama a una mujer que Dios le entregó’. Restivo y Pretovio consignan ‘virginidad’ en otro lema, donde registran varias frases²⁰ que en guaraní no distinguen género, pero en la glosa en español se traducen como ‘virgen intacta’, fijando así su relación con la mujer.

El tercer ejemplo seleccionado es ‘lado’ o ‘costado’ que en guaraní presenta ciertas ambigüedades en torno a la asignación de género. A diferencia de los casos anteriores, todos los lexicones del período ofrecen una sola entrada y con escasa variación: ‘lado de persona o cosa’ (AVRM 1640), ‘lado, acostado’ (PSA 1687) y ‘lado, costado’ (VR 1722 y VP 1728-1729). Sin embargo, se diferencian en el modo en que registran y sistematizan las expresiones en guaraní.

Tabla 7. ‘Lado o costado’ según género del referente en lexicones español-guaraní

	AVRM 1640	PSA 1687	VR 1722	VP 1728-1729
Sin marca de género	Īque Ībiri	Īque Acatua	Īque Ībiri	Īque Ībiri
Género femenino	Ambiti	Ambĩi Apĩ	Ambĩi Apĩ/apĩri	Ambiti Apĩ/apĩri

*Fuente: elaboración propia

En su Vocabulario, Ruiz de Montoya registra *yke e yvyri*, que están desmarcados, y *ambyti*, anclado a un hablante femenino. Si bien es posible interpretar que los dos primeros podían ser empleados por hablantes de ambos géneros, también es válido suponer que, por oposición al término de uso femenino, estos eran empleados por varones. La cuestión se presenta de forma ambigua. En las “Phrases selectas” (1687:419) esta entrada presenta numerosos ejemplos de uso, lo llamativo es el modo en que son registrados. Primero se indican los “modos de decir” femenino: a) *ambyti* usada en los ejemplos *cheambýi areko chememby* ‘traigo a mi hijo/a al lado, dice la india’, y *ambýi chuara* ‘la cría que trae la mujer al lado’; y b) *apy* usado en las expresiones *cherendapykyri areko chememby*, ‘traigo a mi hijo (de la mujer) debajo del brazo’ y *cherendapykyri javariee* ‘traigo en ambos lados a mis dos hijos’. En ambos casos sabemos que el hablante es una mujer por las glosas en español y sobre todo por el uso de *memby* que, como vimos, es un término de parentesco de uso femenino. Luego se registran otras frases sin distinciones de género: a) *yke* (*cheykeru ohobo* ‘pasó por mi lado’) y b) *akatua* (*cheakatua* ‘mi lado derecho’). Por contexto, podemos suponer que estas últimas no son de uso exclusivamente femenino. Finalmente, los vocabularios de Restivo y de Pretovio eligen presentar primero el lexema *yke* sin indicar género del hablante, segundo *apy* (y su variante *apyri*) y *ambyi*, ambos anclados al femenino, y tercero *yvyri*, sin distinciones de género. ¿Cómo interpretar estas ambigüedades? ¿Es *yke* de uso indistinto e *yvyri* de uso masculino? Quizás ambos son de uso exclusivamente masculino o tal vez ninguno lo es²¹.

En los lexicones analizados se particulariza el femenino, especialmente en las “Phrases selectas”, que como vimos tiene características de “Tesoro”. Allí se recoge gran cantidad de frases de uso femenino, llamativamente todas ellas vinculadas a la proximidad espacial entre una mujer y su “cría” (PSA 1687:419). Si bien *apy* es presentado en todos los vocabularios como de uso femenino, en el “Tesoro” aparece como ‘ladear’ y presenta ejemplos desanclados, como *che mboapy epe* ‘póneme de lado’ y *chepy guikévo* ‘duermo de lado’ (TRM 1639:51). Esto sugiere que el término no era de uso exclusivo de la mujer, al menos en la sociedad sobre la que Ruiz de Montoya hizo su trabajo lexicográfico. Destacamos que no todas las partículas que en Ruiz de Montoya se indican como exclusivas de varón o de mujer fueron registradas por Restivo con la misma característica, debido posiblemente a la variación dialectal y sociolingüística.

Finalmente, el cuarto nombre seleccionado pertenece al léxico del cuerpo que, junto al parentesco y la sexualidad, es uno de los campos en los que la lengua indígena codifica distinciones de género. El “Vocabulario” de Montoya es el único que ofrece dos

20. Las entradas son: “virgen intacta imarãne’y l. iĩatõimbyre’y l. hete imarãne’yva’e l. atõindaguere’y; virginidad teko marãne’y háva” (1722:585); y “virgen intacta imarãne’y l. iĩatõimbyre’y l. hete marãne’y l. iĩatõimbyre’y; virginidad teko marãne’y l. marãne’y háva” (1728-1729:250).

21. En los diccionarios actuales no se han registrado los términos usados por las mujeres, pero sí algunos de uso potencialmente neutro: *iviri* ‘alrededor, al lado’ en guaraní chaqueño (Ortiz y Caurey, 2011, p. 150); *yke* ‘lado, costado, flanco, perfil’ (Krivoshchin de Canese y Acosta 2014, p. 115) y *akatua* ‘derecho, diestro’ (Krivoshchin de Canese y Acosta, 2014, p. 13) en el guaraní paraguayo; *yke* ‘costado’ en el mbyá guaraní (Cadogan, 2011:184). En ninguno de estos casos se presentan distinciones de género. No existe *apy* y *amby* con el significado de ‘lado o acostado’ en los diccionarios contemporáneos consultados.

lemas ‘teta de mujer’ y ‘teta de varón’ (1639 II: 209), mientras que el resto de los lexicones emplea uno solo: ‘teta o pechos de mujer’ en las “Phrases Selecta” (1687:597) y ‘teta de mujer, pechos’ en los vocabularios de Restivo (1722:240) y Pretovio (1728-1729:555). El término *kytã*, ‘teta de varón’ aparece en el lexicon más antiguo y, si bien se registra en Restivo 1722 esta acepción se pierde. Es así como el término *kãma*²², ‘pechos de mujer’, aparece en todos los lexicones, en los que además se registran algunas frases y lexemas asociados: a) *ni kãmi* y *kãmagua* que significan ‘no tiene pechos’ o ‘es niña todavía’; b) *ikãmbotáramo* ‘ya quiere tener pechos’ y c) *kãma a’yi* ‘pezón de la teta’. En el caso de Restivo y Pretovio la mujer que no tiene pechos presenta una glosa en latín ‘*ubera non habet*’, sugiriendo cierto distanciamiento del misionero.

Todos los términos mencionados en los vocabularios están presentes en el “Tesoro”, encontrándose varios ejemplos que pueden observarse en la tabla 8.

Tabla 8. <i>Kytã</i> , <i>kãma</i> y algunos términos asociados a estos (TRM 1639)			
Referente varón		Referente mujer	
<i>Quýtã</i>	‘Nudo, verruga, tetilla’. (335v)	<i>Cã</i>	Pechos, ubre teta. <i>Cãmã aĩĩ</i> pezon de las tetas. <i>Camãguã</i> idem. <i>Acambú, yomamo, cambuãbo, cambúbo, cambúhara, amôcãmbupĩra, mamantar. Ymôcãmbupĩra, amamantado. Aycãmbĩ</i> apretar las tetas. <i>Ycãm</i> tiene pechos y sus pechos, es ya moza. <i>Nicãmý</i> no tiene pechos, es niña. <i>Ycãmãmõ</i> , empieza a tener pechos. (83r)
<i>Quĩ</i>	‘Punta, pezón’. (331r)	<i>Cãmã</i>	Pechos. Ver <i>cã</i> . (87v)
<i>Tũmbĩquĩ</i>	<i>Hũmbĩ</i> ‘cadera’ y <i>quĩ</i> ‘punta, pezón de cualquier cosa’. <i>Cuĩña cã mumbĩquĩ</i> ‘pezón de teta de mujer’. (402r)	<i>Cãmãyãi</i>	‘Pezón de teta’. (87v)
		<i>Cãmãmbú</i>	‘Ampolla y cosas semejantes, ampolla de agua, pezón de mujer’. (87v)

*Fuente: elaboración propia

Destaca la asociación entre esta parte del cuerpo femenino y la trayectoria vital de una mujer: *ikãm* ‘tiene pechos, es ya moza’ y *nikãmi* ‘no tiene pechos, es niña’²³. La expresión *kytã* se registra en el “Tesoro” como ‘nudo, verruga, tetilla’ (TRM 1639:335v) sin ningún tipo de vinculación al cuerpo del varón, diferente de lo que pasaba en el “Vocabulario” del mismo autor, donde se consignaba como ‘teta de varón’²⁴. Nuevamente hay una indeterminación cuando se trata de lo masculino, los lexicones presuponen que lo “desmarcado” se asocia a lo “masculino”. En el “Tesoro” también se consignan *ky* ‘punta, pezón’ que a su vez remite a *tumbyky* que podemos analizar como *humby* ‘cadera’ y *ky* ‘punta, pezón de cualquier cosa’ (TRM 1639:402r). Esto sugiere que *ky* no era de uso exclusivamente masculino, pues, puede usarse para el caso femenino *kuĩña kã mumbĩky* ‘pezón de teta de mujer’ (TRM 1639:402r).

En su conjunto, esta selección de nombres y frases nominales nos permite identificar similitudes y correlaciones entre los lexicones, especialmente entre los de Restivo y Blas Pretovio. Por otra parte, evidencia que al momento de traducir, los misioneros tuvieron en cuenta algunos patrones propios de la lengua de destino, en este caso, distinciones de género del referente y del hablante. En todos los ejemplos vistos, los lexicones jesuíticos particularizan el caso femenino, pero en pocos lo hacen con el masculino. Ello indica una tendencia a la neutralidad o desmarcación de términos vinculados a un hablante o referente masculino, lo contrario solo ocurre en un caso aislado, el del referente femenino (*apy*).

El análisis de las interjecciones, el adverbio afirmativo, los nombres y las frases nominales evidencian que en los lexicones jesuíticos sistemáticamente se hacen explícitas las marcas de género femenino, mientras que se mantiene cierta indeterminación respecto

22 En todos los diccionarios actuales consultados se consignan los “pechos de la mujer”: *kã* en el mbyá (Cadogan 2011:73), *kambi* en guaraní chaqueño (Ortiz y Caurey 2011, p. 170) y *kãma* guaraní paraguayo (Krivoshin de Canese y Acosta 2014, p. 45).

23 En nuestro trabajo de campo hemos observado que entre los ava guaraníes de Salta aún se indica el crecimiento de los senos en las niñas como indicio de su madurez. Ortiz y Caurey (2011) registran la siguiente expresión *che rayi ikambi oẽma* ‘a mi hija le están creciendo los senos’ (p. 170).

24 Actualmente en el guaraní paraguayo se conserva *kytã* ‘verruga, callo, pedazo, lazo’ (Krivoshin de Canese y Acosta, 2014, p. 52) y en el mbyá guaraní *kytã* ‘verruga’ (Cadogan, 2011, p. 87). El significado de ‘teta de varón’ parece haberse perdido, el término se utiliza en relación a objetos y animales y no presenta marcas de género.

del género masculino, debiendo ser reconstruido través del contexto. Se trata de un patrón común que se mantiene en todo el período analizado, una tendencia que, como veremos, resulta significativa al momento de estudiar la construcción ideológica de las diferencias y desigualdades de género.

Conclusiones

El presente artículo abordó parte del acervo lexicográfico guaraní-español producido en las misiones jesuíticas del Paraguay (S. XVII y S. XVIII), considerando la ideología de género como hilo conductor del discurso lexicográfico jesuítico. Partiendo de la concepción de que estas fuentes coloniales presentan una voluntad de normatizar la lengua como así de intervenir y regular los procesos de significación, se realizó un estudio exploratorio de las huellas ideológicas vinculadas a la construcción de los géneros. Para ello se seleccionaron algunas palabras que presentan distinciones de género: interjección, adverbio, nombre y frase, buscando estudiar el modo en que son registradas en los lexicones.

Las interjecciones y el adverbio afirmativo fueron estudiados de manera diacrónica, lo que permitió mostrar que su registro y sistematización en los lexicones y “artes” misioneras se fue incrementado con el paso del tiempo, alcanzado al final del período una gran proliferación. El 56% de las interjecciones con marca de género relevadas fueron registrados como de uso femenino, el 31% como de uso masculino y un 13% sin distinción. A partir del contexto y de la triangulación entre las fuentes se pudo deducir que muchos de los términos que estaban desmarcados eran de uso masculino.

El análisis de cuatro nombres (‘ahijado/a’, ‘castidad’, ‘lado o costado’ y ‘teta’) reveló un patrón similar, pues la gran mayoría de las indicaciones de género, ya sea del hablante o del referente, tenían que ver con el género femenino. Ello indica que los misioneros registraron de formas diferentes las distinciones de los géneros. Un aspecto interesante en estos casos es el campo de asociaciones de estos términos que podemos recuperar a partir de los ejemplos.

En el lema ‘Castidad’, que presenta algunos ejemplos vinculados al varón, se observa un registro abundante de frases que la asocian a la a la mujer, inclusive en uno de los lexicones es descripta como ‘estado de virginidad de la mujer’ (AVRM 1640 1639241). En el caso de ‘lado o costado’ se recoge gran cantidad de frases de uso femenino, llamativamente, todas ellas vinculadas a la proximidad espacial entre una mujer y su “cría” (PSA 1687:419). Algo similar ocurre con ‘teta’ donde se destaca la asociación entre esta parte del cuerpo femenino y la trayectoria vital de una mujer (TRM 1639:335).

En su conjunto, esta selección de palabras permitió identificar algunas similitudes y correlaciones entre los lexicones, especialmente entre los de Restivo y Blas Pretovio, al tiempo que puso en evidencia que al momento de traducir del español al guaraní, los misioneros tuvieron en cuenta algunos patrones propios de la lengua de destino, en este caso, distinciones de género del referente y del hablante. Asimismo, hemos identificado hasta aquí algunos campos que sistemáticamente indican este tipo de distinciones: el parentesco, la sexualidad y el cuerpo.

En todos los ejemplos vistos, los lexicones jesuíticos particularizaron el caso femenino, pero en pocos lo hicieron con el masculino. En efecto, en muchos casos cuando se trata del masculino, estos lexicones no utilizan una marca formal ya que presuponen que lo “desmarcado” se asocia a aquel. En cambio, el caso femenino es sistemáticamente marcado. Este fenómeno puede interpretarse como “androcentrismo en el lenguaje” (Burgos y Aliaga, 2002), en la medida que contribuye a reforzar la asociación entre el masculino y lo “universal”.

Por otra parte, se observa que algunos términos cuando tienen como referente o hablante al género femenino presentan algunas asociaciones que particularizan prácticas o valores considerados específicamente femeninos. La asociación de la mujer a la castidad y al cuerpo, observada en algunos ejemplos, puede contribuir a problematizar la construcción simbólica de los géneros en los lexicones jesuíticos.

El relevamiento realizado muestra la potencialidad de estas fuentes para profundizar el estudio del discurso lexicográfico jesuítico

en clave de género. Aportando al camino trazado por otras autoras, este estudio exploratorio traza una línea de indagación que puede contribuir a desandar las relaciones entre género, lenguaje y sociedad en el contexto guaraní misionero.

Referencias bibliográficas

- Auroux, S. (1992). Introduction. Le processus de grammatisation et ses enjeux. *Histoire des idées linguistiques*, 2, 11-64.
- Bohn Martins, M. C. (2000). 'Desvergonzadas' ou 'Escravas da Virgem': representações femininas nas Cartas Ânua. *Anais Eletrônicos do IV Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores de História Latino-Americana e Caribenha (ANPHLAC)*. Salvador de Bahía 1, 1-10.
- Burgos, E. y Aliaga, J. L. (2002). Estudio preliminar; en: Suardiaz, D. E. *El sexismo en la lengua española*. Libros Pórtico: Zaragoza. 15-100.
- Buxó Rey, M. J. (1978). *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona: Anthropos.
- Cadogan, L. (1992). *Diccionario mbya-guaraní castellano* (Vol. 17). Fundación León Cadogan.
- Cerno, L., y Obermeier, F. (2013). Nuevos aportes de la lingüística para la investigación de documentos en guaraní de la época colonial (siglo XVIII). *Folia histórica del Nordeste*, (21), 33-56.
- Chamorro, G. (2009). *Decir el cuerpo: historia y etnografía del cuerpo en los pueblos Guaraní* (Vol. 1). Editorial Tiempo de Historia.
- Chamorro, G. (2014). Phrases selectas: Un diccionario manuscrito castellano-guaraní anónimo. *Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana*, 4(2).
- Costa Pérez, A. (2017). *El género en las palabras y el género de las palabras: un acercamiento a la variable ideológica género a partir del fenómeno semántico de la heteronimia*. [Tesis de doctorado]. Universidad Carlos III, Madrid.
- Czopek, N. (2008). The Guaraní language in the manuscripts of the Berlin collection of the Jagiellonian Library. *Fibula*, 1 (1).
- Fleck, E. C. D. (2006). De mancebas auxiliares do demônio a devotas congregantes: mulheres e condutas em transformação (reduções jesuítico-guaranis, séc. XVII). *Revista Estudos Feministas*, 14(3), 617-634.
- Godoy, M. (2011). *La conquista amorosa en tiempos de Irala*. Ateneo Cultural Lúdia Guanes.
- Imolesi, M. E. (2011). El sistema misional en jaque: la reclusión femenina en las reducciones jesuíticas de guaraníes. *Anos 90*, 18(34).
- Melià, B. (1992). *La lengua guaraní del Paraguay*. Madrid: Mapfre.
- Melià, B. (2003). *La lengua guaraní en el Paraguay colonial: que contiene la creación de un lenguaje cristiano en las Reducciones de los Guaraníes en el Paraguay*. Asunción: Cepag.
- Mendes, I. L. C. (2013). *As mulheres indígenas nos relatos jesuíticos da Província do Paraguai (1609-1768)*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Neumann, E. S. (2005). *Práticas letradas guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII)*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro

- Ortiz, E. y Caurey, E. (2011). *Diccionario etimológico y etnográfico de la lengua guaraní hablada en Bolivia (Guaraní-Español)*. Plural Editores.
- Pretovio, B. (1728-1729). Vocabulario de la lengua guaraní compuesto por el P. Blas Pretovio de la Compañía de Jesús Facsímil del ejemplar de Biblioteca Jagiellońska, Uniwersytetu Jagiellońskiego [En línea] URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/343963/edition/328511/content>.
- Pretovio, B. (1728-1729). Vocabulario de la lengua guaraní compuesto por el P. Blas Pretovio de la Compañía de Jesús Facsímil del ejemplar de Biblioteca Jagiellońska, Uniwersytetu Jagiellońskiego [En línea] URL: <https://jbc.bj.uj.edu.pl/dlibra/publication/343963/edition/328511/content>.
- Quarleri, L. (2018). Castigos físicos y control de los cuerpos: mujeres guaraníes, trabajo y poder colonial. *Temas americanistas*, 40, 239-264.
- Restivo, P. (1722). Vocabulario de la Lengua Guaraní, compuesto por el padre Antonio Ruiz de la Compañía de Jesús, revisto, y argumentado por otro religioso de la misma Compañía en el Pueblo de Santa María la Mayor. Facsímil del ejemplar de la Biblioteca John Carter Brown, Brown University [En línea] URL: <https://archive.org/details/artedelalenguagu00ruiz/page/n6/mode/2up>.
- Rona, A. P. (2014). *Formación de intérpretes y políticas lingüísticas en la provincia jesuítica del Paraguay (S. XVII - XVIII)*. [Tesis de doctorado]. University of Massachusetts – Amherst
- Susnik, B. (1965). *El indio colonial del Paraguay I. El Guaraní Colonial*. Asunción: Museo Etnográfico Andrés Barbero.
- Tribaldos Soriano, R. (2010). *Las mujeres guaraníes de los Treinta Pueblos Misioneros de la Compañía de Jesús (siglos XVII-XVIII)*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Alicante.
- Tribaldos Soriano, R. (2015). De la sociedad Guaraní a la familia católica. Nuevas aportaciones desde una perspectiva de género. *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, (33), 213-227.
- Wilde, G. y Vega, F. R. (2019). De la indiferencia entre lo temporal y lo eterno: Élités indígenas, cultura textual y memoria en las fronteras de América del Sur. *Varia Historia*, 35(68), 461-506.
- Vega, Fabián. (2019). La posible autoría del manuscrito anónimo Phrases Selectas, entre el uno y el múltiple (misiones jesuíticas de guaraníes, siglo XVII). *Folia Histórica del Nordeste*, 34, 39-63, Enero-Abril IIGHI - IH- CONICET/UNNE.
- Zimmermann, K. (2019). Lingüística misionera (colonial): el estado actual de los estudios historiográficos al respecto. *Études linguistiques ibero-romane en hommage a Marie-France Delport*, 71-106.

Ana Victoria Casimiro Córdoba es Licenciada en Antropología (UNSA), Diplomada en Pensamiento Latinoamericano y Caribeño (CLACSO) y Especialista en Cultura Guaraní Jesuítica (UNAM). Integrante del proyecto institucional de Unidad Ejecutora ICSOH-CONICET "Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad en Salta". Investigadora del Proyecto institucional del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-CONICET-UNSA) y de los Proyectos N° 2317 y N°2560 del Consejo de Investigación de la UNSa (CIUNSA). Docente del Meliam e integrante del Observatorio de Derechos Humanos de Salta.

Ritualidad de la lengua guaraní: la agencia del *ñee iya*

María Eugenia Flores

Universidad Nacional de Salta
CONICET-ICSOH¹
Salta, Argentina
pankraleon@gmail.com

Emanuel Tapia

Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
mbyaemma@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/04/21
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 16/06/21



Ritualidad de la lengua guaraní: la agencia del *ñee iya*

Resumen

En este trabajo se presenta una propuesta de análisis sobre los niveles de ritualidad del guaraní hablado en contextos rituales, como en el *Arete Guasu* o fiesta grande, donde hay un dar y recibir entre las partes involucradas en estas prácticas. En el mundo del monte, representado por lo espiritual y ancestral, el humano es quien necesita de los saberes, de la sabiduría, del conocimiento que guardan los seres espirituales y el monte propiamente dicho. Esta agencia no humana del monte y de la lengua guaraní materializan un conocimiento específico y un saber/hacer/poder. En este trabajo se describirán los actores de los contextos rituales y se analizará la mediación de la lengua guaraní a través del *ñee iya* (el dueño de la palabra). El *ñee* (la palabra guaraní) es un elemento que configura la cosmopolítica del hablante/oficiante ritual, y por otro lado en sí misma es una intersección entre lengua, cultura y política y manifiesta ese saber/hacer. Como elemento trascendental el *ñee* tiene una ritualidad, ya que es a partir del lenguaje que se manejan los secretos del mundo guaraní. Es así que el entendimiento y análisis del *ñee iya* (el dueño o ser espiritual de la palabra) se vuelve imprescindible para comprender la ritualidad y saberes del mundo de los espíritus, ancestros y del monte. En este sentido se describirán las funciones y el papel del “don de la palabra”. Por último, se describe cómo la lengua guaraní en circunstancias rituales denota su papel *sine qua non*, porque da pie al inicio y la finalización de las curaciones, de los secretos impuestos o favorecidos hacia alguien o para alguien. Se conduce el trabajo con la reflexión sobre los diferentes procesos por los cuales atraviesan las lenguas indígenas que fueron provocando el sesgo, la eliminación o pérdida de los “idiomas otros”.

Palabras clave: lengua guaraní, ritualidad, agencia, *ñee* (palabra)

Die Ritualität der Guaraní-Sprache: die Rolle der *ñee iya*

Abstract

In diesem Beitrag wird ein Vorschlag für eine Analyse der Ritualitätsebenen des Guaraní vorgestellt, das in rituellen Kontexten wie der *Arete Guasu* oder dem großen Fest gesprochen wird und bei denen es ein Geben und Nehmen zwischen den an diesen Praktiken beteiligten Parteien gibt. In der Welt des Busches, die durch das Geistige und die Ahnen repräsentiert wird, ist es der Mensch, der das Wissen, die Weisheit, das Wissen der Geistwesen und des Busches selbst benötigt. Diese nichtmenschliche Agentur des Landes und der Guaraní-Sprache materialisiert ein spezifisches Wissen und ein Wissen/Tun/Macht. In diesem Beitrag werden die Akteure in den rituellen Kontexten beschrieben und die Vermittlung der Guaraní-Sprache durch den *ñee iya* (den Besitzer des Wortes) analysiert. Das *ñee* (das Guaraní-Wort) ist ein Element, das die Kosmopolitik des rituellen Sprechers/Zeremonienmeisters prägt, und andererseits ist es selbst ein Schnittpunkt zwischen Sprache, Kultur und Politik und drückt dieses Wissen/Handeln aus. Als transzendentes Element hat der *ñee* einen rituellen Charakter, da die Geheimnisse der Guaraní-Welt durch die Sprache verwaltet werden. So wird das Verständnis und die Analyse des *ñee iya* (des Besitzers oder geistigen Wesens des Wortes) wesentlich, um die Rituale und das Wissen über die Welt der Geister, der Ahnen und des Busches zu verstehen. In diesem Sinne sollen die Funktionen und die Rolle der “Gabe des Wortes” beschrieben werden. Schließlich wird beschrieben, wie die Guaraní-Sprache in rituellen Situationen eine unabdingbare Rolle spielt, da sie den Beginn und das Ende von Heilungen, von Geheimnissen, die jemandem auferlegt oder für jemanden begünstigt werden, darstellt. Die Arbeit schließt mit einer Reflexion über die verschiedenen Prozesse, die die einheimischen Sprachen durchlaufen haben und die zur Voreingenommenheit, Eliminierung oder zum Verlust der “anderen Sprachen” geführt haben.

Stichwörter: Guaraní-Sprache, Ritualität, Agentur, *ñee* (Wort)

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH)

La ritualisation de la langue guarani : l'agence du ñee iya

Résumé

Dans ce travail se présente une proposition d'analyse sur les niveaux de l'observance des rites du guarani parlé dans des contextes rituels, comme dans l'*Arete Guasu* ou grande fête, où il y a un donner et recevoir parmi les parties impliquées dans ces pratiques. Dans le monde de la montagne, représenté par le spirituel et l'ancestral, l'humain est celui qui a besoin des savoirs, de la sagesse, de la connaissance que gardent les êtres spirituels et la montagne proprement dite. Cette agence non humaine de la montagne et de la langue guarani matérialisent une connaissance spécifique et un savoir/faire/pouvoir. Ce travail décrira les acteurs des contextes rituels et analysera la médiation de la langue guarani à travers le *ñee iya* (le maître du mot). Le *ñee* (le mot guarani) est un élément qui configure la cosmopolitique du locuteur/officiant rituel et d'autre part, en lui-même, est un croisement entre langue, culture et politique et manifeste ce savoir/faire. Comme élément transcendantal, le *ñee* a un rituel car c'est à partir du langage que les secrets du monde guarani sont maniés. C'est ainsi que la compréhension et l'analyse du *ñee iya* (le maître ou être spirituel de la parole) devient indispensable pour comprendre le rituel et les savoirs du monde des esprits, des ancêtres et de la montagne. Dans ce sens, les fonctions et le rôle du "don du mot" seront décrits. Enfin, on décrit comment la langue guarani dans des circonstances rituelles dénote son rôle sine qua non, parce qu'elle donne lieu au début et à la fin des guérisons, des secrets imposés ou favorisés envers quelqu'un ou pour quelqu'un. Le travail se conclut par la réflexion sur les différents processus par lesquels traversent les langues indigènes qui ont provoqué le biais, l'élimination ou la perte des "autres langues".

Mots-clés : langue guarani, observance des rites, agence, *ñee* (mot).

Rituality of the Guaraní Language: The Agency of ñee iya

Abstract

This work presents a proposal for the analysis of rituality levels of the Guaraní spoken in ceremonial contexts, such as the *Arete Guasu* or big party, where the participants involve in practices of giving and receiving. In the world of the forest, represented by the spiritual and ancestral, human beings need to have the cognizance, the wisdom, the knowledge contained in spiritual beings and the forest itself. This non-human agency of the forest and of the Guaraní language materialize a specific understanding and a knowledge-doing-power. In this work, the actors of the ritual contexts will be described, and the mediation of the Guaraní language through the *ñee iya* (the owner of the word) will be analysed. The *ñee* (the word Guaraní) is an element that sets the cosmopolitics of the ritual speaker / celebrant. It is also an intersection between language, culture and politics. As a transcendental element, the *ñee* has a rituality, since secrets are handled from language. Thus, the perception and analysis of the *ñee iya* (the owner or spiritual being of the word) becomes essential to understand the rituality and knowledge of the world of spirits, ancestors and the forest. In this regard, the functions and the role of the "gift of speech" will be described. Finally, we describe the way in which the Guaraní language expresses its sine qua non role in ritual circumstances, since it gives rise to the beginning and the end of cures, secrets imposed or favours for or to someone. The work concludes with a reflection on the different processes that indigenous languages have gone through, which have gradually caused the bias, the elimination or loss of "other languages".

Key words: Guaraní language, rituality, agency, *ñee* (word)

Ritualità della lingua guaraní: valore d'agente del ñee iya

Riassunto

In questo lavoro si presenta una proposta d'analisi sui livelli di ritualità del guaraní parlato in contesti rituali, come nel *Arete Guasu* o Festa Grande, in cui c'è un dare e avere tra le parti coinvolte in queste pratiche. Nel mondo del monte, caratterizzato dall'aspetto spirituale e ancestrale, l'essere umano è colui che ha bisogno dei saperi, della saggezza, della conoscenza che custodiscono gli esseri spirituali e il monte stesso. Questo valore d'agente non umano del monte e della lingua guaraní materializzano una conoscenza specifica e un sapere/fare/potere. In questo lavoro si descriveranno gli attori del contesto rituale e si analizzerà la mediazione della lingua guaraní attraverso l'uso del *ñee iya* (il signore della parola). Il *ñee* (la parola guaraní) è un elemento che configura il cosmopolitismo del parlante/officiante rituale, che, d'altra parte, di per sé è un'intersezione tra lingua, cultura e politica e manifesta quel saper/fare. Come elemento trascendentale il *ñee* possiede una ritualità, giacché è a partire dal linguaggio che si gestiscono i segreti del mondo guaraní. È così che la comprensione e l'analisi del *ñee iya* (il signore o essere spirituale della parola) diventa imprescindibile per comprendere la ritualità e i saperi del mondo degli spiriti, degli antenati e del monte. In questo senso si scopriranno le funzioni e il ruolo del "dono della parola". Per ultimo, si descriverà in che modo la lingua guaraní, in circostanze rituali, denota il suo ruolo sine qua non, poiché dà inizio e fine alle cure, ai segreti imposti o a favore di qualcuno. Si conclude il lavoro con la riflessione sui diversi processi attraverso i quali transitano le lingue indigene, che andarono a provocare la deviazione, l'eliminazione o la perdita in quanto "lingue altre".

Parole chiave: lingua guaraní, ritualità, valore d'agente, *ñee* (parola)

Ritualidade da língua guarani: a agência do ñee iya

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de análise sobre os níveis de ritualidade do guarani falado em contextos rituais, como no *Arete Guasu* ou festa grande, onde há um dar e receber entre as partes envolvidas nestas práticas. No mundo da floresta, representado pelo espiritual e ancestral, o humano é aquele que precisa dos saberes, da sabedoria, do conhecimento que os seres espirituais e a própria mata guardam. Essa agência não humana da floresta e da língua guarani materializa um conhecimento específico e um saber/fazer/poder. Neste trabalho serão descritos os atores dos contextos rituais e se analisará a mediação da língua guarani através do *ñee iya* (o dono da palavra). O *ñee* (a palavra guarani) é um elemento que configura a cosmopolítica do falante/oficial do ritual e, por outro lado, é ele próprio uma intersecção entre língua, cultura e política e manifesta esse saber/fazer. Como elemento transcendental, o *ñee* tem uma ritualidade, pois é a partir da linguagem que /se administram/ os segredos do mundo guarani. Assim, a compreensão e análise do *ñee iya* (o dono ou ser espiritual da palavra) torna-se essencial para compreender a ritualidade e os saberes do mundo dos espíritos, dos ancestrais e da floresta. Neste sentido, serão descritas as funções e o papel do "dom da palavra". Por fim, descreve-se como a língua guarani em circunstâncias rituais denota seu papel sine qua non, porque dá lugar ao início e ao fim das curas, dos segredos impostos ou favorecidos a alguém ou para alguém. O trabalho termina com uma reflexão sobre os diferentes processos pelos quais passam as línguas indígenas que causaram o viés, a eliminação ou perda de "outras línguas".

Palavras-chave: língua guarani, ritualidade, agência, *ñee* (palavra)

Introducción

En el presente artículo se trabajará sobre aspectos rituales de la lengua guaraní hablada en las Yungas de la provincia de Salta, principalmente en el Departamento de Orán y San Martín, entendiendo a esta lengua indígena no como una síntesis folclórica devenida de los procesos de colonización, sino entendiéndola como una dimensión de la vida y como epistemología existencial. Se dice, entre los guaraní hablantes, que esta lengua indígena despierta las emociones, la alegría y la espiritualidad, pues al hablarla aflora la propia existencia en este mundo.

En esta misma línea de análisis se tomará a la lengua como la materia de la que está formado el “*che*”, el “*ser*” guaraní, pues es a través de ella que se construyen y se desarrollan los saberes, los conocimientos, los sentimientos y el pensamiento mismo que permiten la comunicación entre los miembros de una comunidad con los seres espirituales, desarrollando una verdadera cosmopolítica guaraní (Stengers, 2014; Flores, García y Serapio, 2020).

Las palabras (*ñee*) en la lengua guaraní están vivas y son la vida, transmiten el espíritu de las cosas y forjan los modos de ser de las personas (Clastres, 1993; Casimiro Córdoba y Flores, 2017). En este sentido es que los guaraní hablantes afirman que la lengua es fuente de vida, de identidad y medio de aprendizaje-enseñanza de la cultura, la política y la visión cósmica de la vida. En esta cosmopolítica, se yuxtaponen la política y el cosmos, generando un espacio de intersticio y de encuentro de mundos “otros”. Particularmente en contextos rituales, la palabra o el *ñee*, tiene una agencia social reconocida como parte de esa cosmopolítica guaraní que reconoce esos “otros” mundos y relaciones posibles.

El objetivo entonces será analizar estos niveles de ritualidad del *ñee* que configuran la cosmopolítica del hablante/oficiante ritual en diferentes contextos. El abordaje de esta cosmopolítica se encuentra estrechamente relacionado con el reconocimiento de la existencia de ontologías plurales a partir de las cuales son tenidas en cuenta la existencia de humanos en relación con otros seres no humanos, entre ellos el monte, y otros seres que van más allá del propio humano (Stengers, 2014). De esta manera la comunicación con esos seres no humanos como los ríos, las montañas, los animales y las plantas pueden también ser comprendidos como seres en conexión intersubstancial y en permanente interacción (Flores y Echazú, 2016). En esta epistemología existencial la palabra guaraní, la lengua guaraní, el *ñee*, manifiestan una especial forma de

comunicación que devela una agencia social relativa a los contextos donde el mensaje prospera en la oralidad, expresando una cosmopolítica transformadora centrada en la propia experiencia de hablar la lengua. Así el *ñee* se encarga de articular los mundos y los seres transversalmente conectados (Flores, 2017).

El artículo propone entonces trabajar la epistemología existencial como experiencia de la lengua en el territorio, donde el guaraní es resignificado en cada ritual y donde el *ñee* tiene una agencia social. El trabajo de campo se viene realizando desde el año 2017 en diferentes comunidades de Orán y San Martín, en el norte de la provincia de Salta, y las etnografías en el Arete fueron realizadas en la localidad de Irigoyen.

Acerca de la lengua guaraní en Argentina y en Salta

La lengua guaraní es un caso especial, porque es una lengua indígena hablada por una sociedad mayoritaria, por lo menos en Paraguay, Corrientes, Misiones. La vitalidad de la lengua es muy interesante de resaltar porque muestra muchas experiencias de diferentes grupos sociales con la misma. En este trabajo se hará referencia a la lengua guaraní hablada por poblaciones indígenas del norte salteño en el noroeste argentino.

Sobre esta lengua, de la familia lingüística Tupi-Guaraní, se puede decir que es una lengua que no tiene fronteras nacionales, porque se habla en el norte de Salta, en las Yungas de Jujuy, pero también en Bolivia y Paraguay. Así mismo es la lengua de la construcción² en la ciudad y provincia de Buenos Aires, dado a las migraciones que se dan en esta ciudad cosmopolita.

	Lenguas	Países
Familia Tupi-Guaraní	Avá Guaraní (Argentina) o Guaraní (Bolivia) o Guaraní Occidental (Paraguay) o ñandeva (Brasil)	Bolivia, Argentina, Paraguay, Brasil
	tapiete (Argentina) o tapieté (Paraguay, Bolivia) o ñandeva (Paraguay)	Bolivia, Argentina, Paraguay
	Guaraní (Bolivia) o Chane (Argentina)	Bolivia, Argentina
	guarayo o guarayu	Bolivia
	pai tavytera	Paraguay, Brasil
	Mbyá	Argentina, Paraguay, Brasil
	avá katu eté o chiripa	Paraguay, Brasil
	Aché	Paraguay

Cuadro 1: Familia Tupi-guaraní. Fuente Atlas socio lingüístico de América. UNICEF-2009

Sin embargo, es de destacar la invisibilidad de los guaraní hablantes de la región del noroeste argentino dentro de los atlas socio lingüísticos elaborados por organismos supranacionales y organizaciones de la sociedad civil. Dicha invisibilización es solo

² Recientemente se publicó un artículo en un diario paraguayo sobre la lengua guaraní hablada por los obreros de la construcción en Buenos Aires, que visibiliza los barrios de paraguayos que viven en esta provincia cosmopolita. Disponible en: <https://paraguayologia.com/el-guarani-es-casi-el-idioma-oficial-de-la-construccion-en-argentina/>

para este sector y región porque en estos mapas sí figuran los guaraní hablantes de la provincia de Misiones y de la provincia de Corrientes, donde hay indígenas y criollos que hablan esta lengua con diferencias en la variedad. Es decir que los guaraní hablantes del NOA no figuran o no están visibilizados en estos tipos de manuales y atlas.

Contrariamente a esta invisibilización global, el diagnóstico realizado sobre la lengua guaraní por investigadoras de la Universidad de Salta, Casimiro Córdoba y Flores (2017) mencionan que el guaraní al igual que otras lenguas indígenas en Argentina y en Salta se encuentra en peligro debido a que su transmisión inter-generacional se encuentra amenazada. La lengua guaraní en Salta es una de las 9 lenguas indígenas que se hablan en la provincia y exclusivamente por población indígena³.

En este diagnóstico se identificaron algunos factores que explican el estado del arte de la lengua guaraní en el umbral al chaco, a saber:

- a. las poblaciones ubicadas en ámbitos urbanos presentan un debilitamiento profundo del idioma, debido al contacto con el mundo criollo, los matrimonios interétnicos y el mercado laboral, siendo los ancianos y algunos adultos quienes conservan la lengua como hablante o recordante, b) en contraste, las comunidades rurales han logrado procesos de fortalecimiento del idioma apoyados por entidades provinciales y ONGs, y la lengua se habla en todos los grupos etarios, c) la labor de los maestros bilingües es fundamental y su grado de desarrollo depende del ámbito de cada escuela (más o menos receptiva) como así de las capacidades de gestión de los propios maestros, d) el proceso organizativo de las comunidades es determinante para lograr la defensa y revitalización de la lengua, asimismo el fortalecimiento de la identidad hacia el interior de las familias es central para la transmisión y recuperación de la lengua, e) la influencia de la academia tanto desde la UNSa como desde el Ministerio de Educación, empodera algunas Comunidades y actores más que a otros, reproduciendo desigualdades intra e inter-comunitarias. (Casimiro Córdoba y Flores, 2017, p. 27)

En general la lengua guaraní se encuentra debilitada, por la influencia del mundo urbano siendo la mayoría de los comuneros sólo oyentes de la lengua. Solo aquellas comunidades con acceso al territorio mantienen su lengua, mientras que otras están en procesos de recuperación de la misma. Esta heterodoxia de situaciones de hablantes y oyentes muestra un camino de la lengua, una historia que viene cambiando con ciclos de invisibilización y ciclos de revitalización y recuperación, no ajenos a los procesos globales y a los procesos históricos de despojos y racismos (Casimiro Córdoba y Flores, 2017). Sin embargo, a pesar de haber vivido estos procesos de despojos del territorio y la lengua, algunas familias mantienen vivas las palabras, el idioma, el *ñee iya* en diferentes contextos de la vida cotidiana pero especialmente en rituales.

El fluir de la cosmopolítica guaraní

El concepto de cosmopolítica sirve como guía de análisis pluridimensional, que permite pensar en las prácticas, en las entidades y relaciones que componen el mundo, dando lugar al análisis de las ontologías plurales e indígenas (Stengers, 2014; Flores, 2017). En este sentido, se analizarán ciertas prácticas rituales, entidades y relaciones que componen el mundo guaraní, poniendo el foco en la agencia o el saber/hacer/poder de la palabra, del *ñee iya*.

Hablar del *ñee*, como se menciona en la introducción, es hablar de sentimientos que afloran y de la espiritualidad que se transmite. En este sentido se puede afirmar que el *ñee iya* es un aspecto del desarrollo personal que aflora en contextos rituales y se vincula a partir del habla con los demás seres y elementos rituales. Así mismo el *ñee iya* y el *arakua iya* son dos aspectos de la sabiduría ancestral que los guaraní hablantes deben desarrollar en la educación diaria en el territorio. Ambos aspectos permiten a las personas desarrollar la espiritualidad en el habla y en las prácticas rituales. El conocimiento de los secretos y formas de saber/hacer/poder basados en conocimientos ancestrales se pone en práctica en el principal ritual guaraní el *Arete Guasu*.

Este saber/hacer/poder en contextos rituales también forma parte de la cosmopolítica guaraní, porque entran en articulación determinadas prácticas rituales, en determinados contextos rituales como el *Arete*, manifestando relaciones especiales entre los

³ A diferencia de la provincia de Corrientes donde el Guaraní es hablado por poblaciones criollas.

sujetos hablantes/oyentes, los contextos y los mensajes, visibilizando distintos grados de ritualidad y política. En este contexto, la agencia del *ñee iya* se manifiesta en el ejercicio de protocolos, en el desarrollo de nuevas espiritualidades, y en el cambio de la realidad misma.

Acerca del Arete Guasu

La fiesta ritual del *Arete Guasu* o Fiesta Grande es también conocida en la región como el Pim- Pim. Esta fiesta se realiza en el caluroso mes de febrero y culmina en los comienzos de la Pascua del calendario cristiano (Vásquez, Tapia y Ramos, 2015). Durante este tiempo las familias guaraníes en diferentes fechas realizan sus aretes en las diferentes comunidades de Orán y San Martín en la provincia de Salta. La celebración tiene como objetivo el agradecer a *Ñanderu Tumpa* (Nuestro Padre Dios), a los *Arete Iya* (espíritus protectores) y a *Yvy* (tierra/ Territorio) por las providencias dadas en la materialidad de alimentos y recursos necesarios para el vivir. Se considera como “fiesta grande” porque dura más tiempo y tiene más participación que las otras fiestas. La invitación del *Arete Guasu* es extensiva a toda la región, por eso su asistencia es multitudinaria. La fiesta del maíz se convierte en *guasu* (grande) cuando el pueblo goza de la abundancia (Caurey, 2016, p. 75). También esta fiesta ritual concede los reencuentros y compartieres con los ancestros, parientes que ya no se encuentran presentes en el mundo de los vivos, sino que han partido al mundo de los espíritus morando allí. Por ello, se traduce el evento como un tiempo propio de felicidad, de fervor, de divertirse, de fraternizar y de jolgorios entre aquellos que se sienten parte del verdadero modo de ser guaraní. Es uno de los acontecimientos más grandes en la sociedad guaraní y antes de iniciarse esta fiesta se celebra el ritual de agradecimiento a los dioses (*yamberoviatüpa reta*) donde se celebra la cosecha o la producción, se agradece a los dioses, se celebra matrimonios, amistades, se resuelve diferencias, se embriaga, se demuestran actitudes, entre otras (Caurey, 2016, p. 74).

Los preparativos para el *Arete* comienzan cuando el *arete iya*, el organizador, reúne a los músicos y a los encargados de iniciar la fiesta ritual en el *oka* (patio) de su casa. El *arete iya* suele ser un hombre mayor que también es músico. Para dar inicio a la celebración, el *mburruvicha* o cacique de la comunidad invita a todos los integrantes a participar del desentierro del *Arete*. Los Mascaritas (personajes míticos que representan almas de los muertos y de los dioses) se acercan a la cruz hecha de ramas o madera, que adornan con la flor del *Arete* llamada *Taperigua* (de color amarillo). Se cava un pozo en la tierra y luego de las palabras del cacique que preside la ceremonia y los caciques invitados, se da de beber a la tierra en agradecimiento por la cosecha y se le pide para comenzar el *Arete Guasu* (Vásquez, Tapia y Ramos, 2015). La duración de la fiesta varía en cada comunidad y oscila entre un fin de semana y varias semanas. Durante este período un grupo de músicos recorre la comunidad con su música. Sus instrumentos son el *mimbi* (flauta larga), el *pinguyu* (flauta corta), el *angua guasu*, (tambor grande) y *angua rai* (tambor pequeño). Las familias los invitan a pasar a los patios de sus casas y les convidan chicha a todos los que vienen a bailar o simplemente a mirar. Cuando la chicha se termina, todos los participantes se trasladan a otro patio donde la fiesta continúa. En la danza, la gente se reúne en parejas o grupos de tres o cuatro y de este modo, tomados de los hombros, bailan en ronda. Cada tanto el sonido más agudo de las flautas indica que el giro de la ronda debe cambiarse (Hirsch, Huenuan y Soria, 2016, p. 21). Los Mascaritas son otros personajes que forman parte de la fiesta grande, ellos hacen su aparición en el baile, se trata de varones que portan máscaras con figuras de animales, de personas o seres míticos con todo el cuerpo cubierto por ropas que simulan una performance de encuentro de mundos. La idea de comunión entre los distintos seres, humanos y no humanos, es identitaria para los participantes, dado a que hay una plena identificación y entendimiento de las reglas y del montaje y roles en esta gran fiesta. Sin embargo, estos mascaritas no pueden integrarse con el resto de la comunidad durante toda la celebración del gran arete porque representan los espíritus de los antepasados y por lo que permanecen un poco segregados de los humanos. Así este reencuentro con los Mascaritas se da pero sin mezclarse en las actividades y performance de la fiesta grande. Los Mascaritas danzan solos en paralelo a los humanos, de a dos o en grupos alrededor del resto de las personas (Vásquez, Tapia y Ramos, 2015).

En el *Arete Guasu*, los músicos van al monte, muy profundo, al corazón del monte. Ellos van y ya tienen sus dioses, se invocan a sus dioses, a *Ñanderu Tumpa* y otros dioses. Van como sacrificio, tocan el bombo y otros instrumentos, significan que están pidiendo que se los sacrifique. Porque al tocar el bombo atrae a ese dios, también tocan la flauta. (Vásquez, Tapia y Ramos, 2015, p. 31)

En el párrafo citado previamente se pueden visibilizar los modos de celebrar el Arete que tienen las familias que se reconocen como Ava guaraní, donde en el territorio se configuran su espiritualidad, construyendo un escenario completo de formas, figuras e imágenes que traducen ese devenir de solemnidad, encuentro y danzar. Desde su inicio los participantes se encuentran expuestos a este diluvio de encuentros, confraternización, y solidaridad entre las partes; no solo es el convite, la solidaridad, ritmos y sonidos de instrumentos musicales, también aquí se exponen y montan performances donde se ponen en diálogo los humanos con sus seres tutelares.

Mopeti yuvanga jaeko +v+ra ndievae, mb+a reta mbov+ yat+apeo yo+pi+ oñoraro +v+ra ndive, kuae +v+ra oyeapo kina ndie. Iru mb+a reta, oyetavat+ka reve oip+ +v+raiperajo iy+ke rupi jaema iru, oyembo+ reve okarupa je. kuae yuvanga oyeapo arete iyap+pe oyesauka vaera oime oiko reta vae jare yande+p+ reta im+rata, omoyea apirai ndive. kuae mb+a reta ip+rae gu+noi, iv+ra ip+rae omoamuri vaera iru reta. (Etchegorry, 2013, pp 30-31)

De las interpretaciones de Etchegorry del párrafo precedente, que hace en lengua guaraní, se destaca que durante el *Arete Guasu* se realizan distintos juegos de poder/saber/hacer entre algunos personajes míticos de la cultura guaraní y chané. Según este autor uno de estos juegos que se montan durante la fiesta grande es el llamado “palo- palo”, que consiste en que un grupo de hombres simulan pelear entre sí con unos palos realizados con madera que se extraía del árbol de quina. Uno de los grupos, de rodillas, sostenía los trozos de madera horizontalmente; y el otro, de pie, golpeaba, el juego se realizaba al finalizar el carnaval y medía la resistencia y la fuerza del guaraní, mezclados con el baile (Etchegorry, 2013, pp 30-31). Cada grupo tenía un secreto (una “hechicería”), el “secreto del tronco” que permitía dominar y ganar al otro grupo.

Otro juego que se monta en el *Arete Guasu* es el juego del cuchi (cerdo/ jabalí), el cual consiste en que una persona cubre el cuerpo con barro e intenta ensuciar a los que se encuentran presentes, animando a que se integren a la fiesta. Este personaje hace reír y correr a las personas cuya misión es ensuciar a todos los que se cruzan en su camino (Etchegorry, 2013).

Iru yuvanga jaeko tuisague vae, ojala ñoraro karai jare yande+p+reta ndive, oñoraro oyoyuka regua reta. mokoi jovaíso oñono iye agüero toro jare yagua ia, teta tabacal pegua jei retra oime iru agüero kusi kusi ia vae. Kuae toro omojanga karai reta, esako kuae m+mba kuae +v+ peguako, yare kua yagua omojanga yande+p+ reta, kuae +v+ pegua ñamoi ramo. Mokoi reve reta omojanga ñoraro omui jare oporomoamuri yagua, oyuka mb+rae ramo oporomuari, jare toro oyemboat+r+ka kusi retape tuyuapo kot+, iñamuri ramo oyembongu+aka. Kuae yuvangareta vae reta ojapatea jare oyerovia yagua oporomuamuri ramo. (Etchegorry, 2013, p. 31)

Por último, en el párrafo precedente el autor habla del más importante juego, que es el que emula una lucha entre el criollo o blanco y el guaraní o indígena, configurando una lucha étnica y una situación etnográfica particular en el territorio, constituyendo la lucha de polos opuestos, lo que se llama una lucha a muerte. Dos oponentes utilizaban máscaras de madera tallada, con figuras de toro y tigre, y existía, según testimonios en las comunidades (El tabacal), un tercer participante con una máscara de chancho. El toro representaba al español, ya que este animal no es propio de América, y el tigre (*yaguareté*) personificaba al guaraní por ser originario de sus tierras. Ambos se embarcan en una lucha que se escenifica con movimientos y bailes en la cual el tigre ganaba, ya que sabía el “secreto” para ganar, y el toro era arrastrado por el chancho hacia el barro en el cual, vencido, era ensuciado. Este acto se daba en medio de una ronda en la cual la gente alentaba a los participantes y bailaban, festejando el triunfo del tigre (Etchegorry, 2013).

Esta performance del toro y el tigre a su vez signa la lucha infatigable por la tierra, del *yaguar iya*, de los ancestros y el propio territorio, el *Yvy maraey*. Tras esta representación, se entierra el *Arete*, ceremonia que da por finalizada la fiesta (Vázquez, Tapia y Ramos, 2015, p. 33).

Luego de la presentación de estas performances, después de haber disfrutado con extravagancia los días de celebraciones, en el cual azotaron momentos emotivos, de pura sensibilidad, combinadas con risas, bailes y disfrutes de momentos memorables, se asienta la etapa final en el cual la fiesta grande ha llegado a su desenlace. Los mascaritas se dirigen hacia un río o arroyo cercano acompañado de los músicos para depositar allí sus máscaras y vestiduras. Los participantes se bañan en el río purificándose. Este rito se realiza en total privacidad, ya que los enmascarados no pueden dejarse ver sus rostros desde el inicio hasta el final de la festividad. La música deja de sonar, se destemplan las cajas y todos juntos retornan en silencio a sus hogares, esperando que transcurra un nuevo año con grandes beneficios personales y comunales por haber cumplido con el ritual sagrado (Vázquez, Tapia y Ramos, 2015, p. 34).

El cocinar del *Arete Guasu*, el rol del *Arete Iya*

Luego de caracterizar y compendiar una geografía de la fiesta del *Arete Guasu* o llamado Pim- pim, se debe direccionar la mirada para quien logra que esto se lleve a cabo, se refiere al *arete iya*. *Arete Iya*: organizador de la fiesta. *Arete + iya*: fiesta + dueño. En cada comunidad hay personas encargadas de organizar la fiesta, es el que tiene el maíz en abundancia y sabe compartir con todos generosamente (Ortiz y Caurey; 2015, p. 58). Esta persona es el ejecutor y administrador de las conjugaciones, de acciones, actividades y dinámicas que se generan al interior del campo del *Arete* para que la misma sea excelsa.

Desde esta perspectiva se asume que el o la *arete iya* posee un conocimiento específico en su lengua, *ñee*, que le permite hacer/ saber y poder/hacer. El ritual del *Arete*, su realización, impone el dispendio de energía física- mental, de la economía doméstica familiar y de las provisiones propias. No obstante, el significado de este ritual para el y la *arete iya* radica principalmente en la renovación año tras año de la fidelidad al “modo de ser guaraní” (*ñande reko*). Este es el discernimiento que intenta transmitir el *arete iya* a la población joven. Las performances permiten explicar a las nuevas generaciones el sentido del acontecimiento, el significado del reencuentro con los ancestros y los parientes que ya no están en la vida terrenal. Los valores y conocimientos que se transmiten de generación a generación permiten la lucha por el territorio, por el monte, seres vivos y espirituales.

En la gestación del *Arete Guasu*, el *arete iya* adecúa el *oka guasu* (patio grande). Se fabrican arcos de caña bambú, forrado de cadenas de papeles coloridos, de flores naturales extraídas del monte. En los árboles se colocan globos de colores variados, todos ellos expuestos en la entrada al patio. También se procede al desmalezamiento y barrido del suelo haciendo que el patio luzca impecable. Otra labor es la preparación de alimentos y bebidas, usados como convite hacia los *iyas reta* en la ceremonia del desentierro, a las autoridades y participantes presentes en el tiempo del *arete*. Toda comida que se prepara tiene el carácter de sagrado, tanto aquella destinada a los seres tutelares como aquella servida a los invitados de la gran fiesta. La exploración y el recoger de materias primas propiamente del monte, el acopio de productos de sus cercos (maíz, mandioca, batata), el sacrificio de animales propios (chanchos, chivos y gallinas), son algunas de las actividades del cocinar del *Arete*.

En cuanto a la materialidad de la ritualidad del *Arete*, es también el *arete iya* quien se encarga de conseguir los elementos que representan al cosmos guaraní. Él recoge y almacena materias primas (lianas, palos, flores, raíces; etc.) que solo se encuentran al interior del monte y del territorio (*kaareta*). La vegetación del monte provee la representatividad que se mostrará en el ritual de apertura y cierre del *Arete*, la búsqueda de flores de *taperigua*, los frutos del *urucu*, los ramilletes de enredaderas y lianas, como palos representativos para hacer la cruz y otros motivos yuxtapuestos en un escenario ritual. Otros recursos necesarios para la ceremonia se obtienen en los mercados comerciales: bebidas alcohólicas (alcohol, vino blanco y tinto; etc.), coca de coquear y cigarros.

La voluntad del *arete iya* y sus parientes es reavivar el fuego del “vivir del tiempo pasado” en el interior del tiempo actual, por ello ilustra y retoca el patio grande, prepara el convite, explora el monte en busca de la materialidad para el ritual accediendo a que los participantes que asistan al núcleo se encuentren en ese tiempo, rememoren el modo de ser de sus ancestros en el presente a partir del compartir y del danzar. Estos procesos de territorialización ritual permiten visualizar las diferentes actividades materiales y simbólicas de un grupo social que genera sentido de pertenencia e identidad.

En lo que respecta al mundo o cosmos guaraní se concibe que hay dos dimensiones opuestas y complementarias, que son la dimensión humana y su espacio doméstico, y la dimensión espiritual y su espacio del monte donde viven los *Iya*⁴. Así, como ya lo estudiaron otros investigadores, todas las cosas y seres vivos son poseídos por seres espirituales múltiples, los *iya reta* (dueños). De esta manera la forma de comunicación con estos seres espirituales no humanos es a través del *ñee* pero también por ejemplo a través de los sueños. En este pensamiento indígena todo tiene su “dueño” la fiesta, los instrumentos, las mascaritas, los animales, etc. (Sarra, 2020).

En tal sentido, este evento es una fiesta de reencuentro entre los vivos y sus muertos o ancestros, los cuales los visitan en este

4 Espiritus tutelares de la naturaleza o de las cosas (Ortiz y Caurey, 2015, p. 75).

tiempo-espacio del ritual intercambiando momentos y compartiendo sentimientos. Así los seres y antepasados no son temidos, sino que son bienvenidos a celebrar juntos un año más en el ciclo de la vida y cosmopolítica indígena (Sarra, 2020). Por un lado, llegan los ancestros desde otros espacios y tiempos a la fiesta grande, siendo representados como los “*agüero-güero*” y llevan máscaras en la fiesta, son los llamados Mascaritas. Por otro lado, están los espíritus o seres o entidades del monte con los cuales los humanos comulgan al pie de los cerros, a la orilla de los ríos o en el monte adentro (Ortiz y Caurey, 2015, p. 75). Se manifiesta de esta manera la importancia del compartir con los ancestros haciéndolos partícipes de toda acción y performance dentro de la gran fiesta, por ello también danzan, toman chicha y tocan música en este ritual de pluriversos (Sarra, 2020).

En esta dimensión espiritual, el trabajo del *arete iya* es crucial porque es a través de su palabra, de su *ñee*, que enlaza y hace confluir un equilibrio entre el mundo humano o Ava con el mundo espiritual de los *iya reta* a partir de la orativa, el influir del convite, ofrendas materiales y espirituales.

Cabe mencionar que asumirse como *arete iya* o dueño de la fiesta, tiene que ver con tener desarrollados como persona humana aquellos aspectos del conocimiento (*arakua iya*) y del habla o la palabra (*ñee iya*), estas condiciones proporcionan el estatus de sabio ancestral, cuyos conocimientos se pasaron de generación en generación, así como sus deberes y obligaciones sociales de las familias y las comunidades.

Al ser una de las características de la lengua guaraní, el *ñee iya* se desarrolla en la comunicación y en el diálogo con los seres ancestrales que serían los verdaderos “dueños” del *Arete* y que vienen al mundo de los vivos a evaluar cómo está la sociedad guaraní (Caurey, 2016, p. 77). En este contexto quienes organizan el *Arete Guasu* deben tener en cuenta la importancia de la palabra y de la propia imagen del “ser guaraní”.

Al interior del *Arete Guasu* la intervención de la palabra es crucial en lo que se denomina “desentierro” es decir el ritual de comienzo de la festividad guaraní. En el cual se siguen ciertos protocolos de respeto que implican en líneas generales, instancia de pedido de permiso denominada “*yerure*” que significa “pedir, rogar por algo” y la entrega de ofrendas (sahumado, hojas de coca, tabaco, vino) (Sarra, 2020, p. 95). El desenterrar es el ritual más importante dentro del *Arete Guasu*, para la población guaraní local, porque es extraer la fiesta del interior del *yvy* (tierra/ territorio). Para llevar a cabo este proceso se obra una performance ritual donde se solicita a sus dueños cuidadores la entrega del mismo. Este evento, al interior del grupo de participantes del *Arete*, es un hecho religioso de suma importancia que tiene un alto grado de involucramiento emocional y sentimental. Se debe a que tiene una significación especial ya que promulga hechos e hitos importantes en la historia individual, familiar y comunitaria. Entre los eventos de significación se destacan: el inicio de un año nuevo o de un nuevo ciclo de vida sea individual o colectivo, el reencuentro con seres queridos, parientes y ancestros que llegan para esta fecha a compartir con la comunidad y el agradecimiento hacia seres espirituales (*Ñanderu Tumpa e Iya Reta*) por el bienestar social, familiar e individual.

El *ñee*, en las oraciones, peticiones, narraciones, habla de un mundo lejano a lo terrenal, un mundo “otro”, las palabras *ñee iya* se potencian en estos escenarios. La palabra y la narración, se convierten en energías intercambiables entre las partes. La palabra, la oralidad juega un papel importante en esta fiesta alimentando los principios del *ñande reko* (forma de vivir como guaraní) y los protocolos de comportamiento y ofrenda a las deidades.

Etnografía del *Arete Guasu*: El Pim-pim en la localidad de Irigoyen (Salta)

Los *arete iya* son los agentes sociales que se encargan de petitionar la fiesta a los seres espirituales. A partir de los principios del *yerure* y del *ñee*, penetran en el mundo de los no humanos, a petitionar la fiesta para los fieles devotos presentes en el lugar. Los *arete iya* con los que se trabajó los últimos años son de la localidad de Hipólito Irigoyen en el Departamento Orán, Salta. Allí se hizo un trabajo de campo intenso para registrar las formas del *yerure*, del *ñee* y del *Arete Guasu*.

El día del *Arete*: desentierro en la familia Cañanima - Lopez

En el preludio del *Arete Guasu*, el *arete iya* (organizador) junto con sus parientes están despiertos desde tempranas horas a sabiendas que es un día distinto, lo hacen con el esmero de zanjar algún clavo suelto que quedó a la deriva de toda la organización predispuesta días anteriores, con el afán de preservar el toque de tranquilidad de que todo lo preparado no tendrá ningún inconveniente cuando la fiesta ya esté liberada. La mañana es alborotada, tumultuosa, corrida de aquí para allá, búsqueda de algún elemento que se precise; en el caso de *oka guasu* (el patio del baile) que se mantenga limpio sin basura o estiércol de animal, la ornamentación (flores, globos y cadenas de papel) si persisten donde la ubicaron sin haber sufrido deslizamiento; alimentos y bebidas que sean distribuidas en cuencos y bandejas en proporciones equitativas, buscando llegar al alcance de todos los invitados; etc.

Arriban los primeros invitados, los que participarán de la ceremonia del inicio del *Arete Guasu*, es decir, lo que se denomina “el desentierro”, ceremonia que se lleva a cabo en hora de la mañana y tienen como fin agradecer y solicitar el permiso a los seres espirituales para que les otorguen la fiesta del *Arete* a efectos de compartir con los que se identifican como parte del *ñande reko* (nuestro propio modo de ser). Entre ellos, representantes comunitarios de alguna comunidad guaraní cercana, invitados formalmente. El *arete iya* del *Arete Guasu* (Irigoyen) envía una invitación al domicilio de la autoridad, quien devolverá en los días siguientes su notificación de presencia o no a la fiesta. Por otro lado, se aproximan al domicilio del *arete iya*, los músicos pimpineros, que acompañarán en el proceso ritual.

Al entrar en la vivienda, al patio, se invita a los participantes a sentarse en bancas o sillas de madera que se encuentran cercanas a la mesa grande, allí hay jarros de mate cocido junto a bollos caseros hechos en horno de barro para su degustación. El espacio brinda, las primeras huellas de convites, de reciprocidad, marcando la abundancia de la familia aprovisionadora. Entre el deleite, se suceden torbellinos de recuerdos, anécdotas, comentarios de las buenas formas que había en tiempo pasado, produciendo risotadas y jolgorio entre los mismos. Aunque es prematuro, queda demostrado la fluidez de buena predisposición de los presentes, los cuales intercambian entre los pares en el patio de la vivienda, lo que anima a digerir rápidamente el mate cocido y del bollo. Algunos invitados, ya manifiestan el entusiasmo de precisar los ritmos de la fiesta, de hacer sonar los instrumentos para que la mina de alegría explote por el patio de la vivienda e inicie la fiesta, pero aún es temprano para esa idea, todavía falta algo por hacer que es de suma importancia, como es la ceremonia del desentierro del *Arete*.

El desentierro, como se mencionó más arriba, es el momento de confluencia con los ancestros, con los espíritus del monte, con *Ñanderu Tumpa*, para ello todos se ponen a disposición de los *arete iya*, quien toma la iniciativa de comenzar el camino de la memoria desde el patio de su casa hasta el espacio sagrado del desentierro, dirigiendo a los invitados hacia ese lugar con pasos serenos. Para llegar al lugar donde se llevará a cabo la ceremonia, son varios metros que se debe hacer en el andar, lo hacen por caminos alternos, de pocos diámetros de extremo a extremo, son caminos y senderos. El recorrido es un manifiesto de devoción, de lealtad, de juramento, realizado año tras año, para resignificar la amplitud de su verdadera forma de ser. En fila, de uno o de dos prosiguen su andar hacia el encuentro con los seres y ancestros.

Este transitar, este camino de remembranza, es una coyuntura reflexiva para los devotos del *Arete* en relación a su vida, a la de sus parientes y ancestros. Es un espacio/transitar de respeto, de emociones y sentimientos. El lugar al cual se encausan ha sido elegido por los *arete iya*, quienes como proveedores del *Arete* y guardianes del *ñande reko* pintan un ambiente de confraternidad, de unión entre pares, entre aquellos que se identifican como parte del *ñee*, de la palabra y la espiritualidad guaraní. Para ello configuran un espacio al interior de *kaarendá* (el lugar del monte), se arriesga a acrecentar las emociones de los participantes como tizones en una gran fogata, para marcar el sentimiento de arraigo con el pasado, con las huellas dejadas de sus ancestros que quedaron encuadradas en el suelo negro y prolífico, en árboles y sendas disipadas por doquier, en la braveza de liebres y corzuelas, en cantos de gorriones, loros y tucanes. Dota la afinidad de encontrarse con ese “nuestro”, con lo que es propio, con lo que le identifica como pueblo, como parientes.

En los *Arete Guasu* de Irigoyen, principalmente en el barrio Virgen del Valle, se observó que los *arete iya*, Carlos y Justina prepararon el terreno para que los que asisten al desentierro puedan tener amplitud visual de la ceremonia. Acompañan a ellos, parientes

(hijos, hijas, hermanos, primos etc.), Mburruvicha y dirigentes de las comunidades aledañas, en cercanía están los músicos con sus instrumentos y demás asistentes fieles al *Arete*.

Al iniciar la ceremonia, entre tres y cuatro masculinos se dirigen al árbol de algarrobo que será usado como lugar donde se deposita la ofrenda. Empuñan en sus manos palas de punta de metal de acero de terminación circular, sigilosamente se acercan, anunciando un respeto extremo por la acción que van a realizar. Inician un proceso de excavación de poco diámetro dejando un hoyo de poca profundidad, luego se alejan del sitio con el mismo respeto que lo hicieron al llegar. El *arete iya* se acerca al hoyo llevando consigo elementos simbólicos (chicha, aloja, vino, coca, cigarro, etc.), junto a parientes lo colocan en cercanía al árbol y proximidad del hoyo. Luego se alejan los parientes quedando en soledad los *arete iya* en pareja, Carlos y Justina. El *arete iya* apoya sus rodillas en el suelo, levanta su rostro teniendo los ojos cerrados mostrando su devoción a los espíritus. Luego abre sus ojos e inicia el *yerure* usando el *ñee guarani*, pidiendo que le obsequien el *Arete Guasu* un año más para el goce de los hermanos Ava guaraní.

A continuación, se transcribe y traduce la oración o más específicamente en lengua guaraní el *mbirae* (el secreto-los versos sagrados o mágicos) expresado por el *mbirae iya* que en este caso es el mismo *arete iya* (organizador/orador) que es el que posee los versos sagrados o dueño de los versos con los cuales también puede curar:

Ñandepureta, ñañamoareta, kaaguasu iyareta, ñandesari, ñanderu tumpa. Ñañemboati ñai kua kuape ama ñañemongeta kua ñanderete, jaeko kua ñandereteke, ñande etei, ñandeva. ñandepureta Nderayi vi opa eki kuae mbaerasi pochi eki chuvi, emee moa. Emee moa kavi, añave, kua ñanderetepe (...) Opirai kavi mbaeti kua peñeräro. Añave ñai kuape ñande têtareta ouye añave yakaru, okau jare osapatea ñande ndive kua areteguasupe. (Arete iya Carlos)⁵

Nosotros, nuestra familia, pedimos a los protectores del monte, a nuestra madre, a nuestro dios. Estamos reunidos aquí, en esta fiesta para hablar, de nuestra forma de vivir, nuestra forma de ser, de nosotros. Pedimos a nuestra madre que quite esta mala enfermedad y nos otorgue remedio para curar. dame la cura en esta fiesta (...) que no haya pelea y se baile bien. Hoy estamos aquí en nuestra comunidad vuelve a comer, a tomar y bailar con nosotros en esta fiesta. (*Arete iya* Carlos)

Luego el *arete iya* invita a recibir las ofrendas preparadas, a compartir los alimentos y bebidas rociándose al interior del hoyo hecho en la tierra y a donde se depositan las ofrenda y dones para recibir el *Arete*, incitando a que los espíritus lleguen a compartir. Al realizar este proceso ritual, los demás asistentes inician este caminar alentado por las primeras melodías de los músicos.

Como se describió previamente, el *Arete* continúa después del destierro en el patio de la familia organizadora donde se actúan las diferentes performance y juegos simbólicos. También el *Arete* se recibe y es llevado a patios de los vecinos donde los músicos dirigen la fiesta y la danza. El *Arete* termina pasados dos días, en la mayoría de los casos, cuando se emprende el camino a su entierro, al mismo lugar de donde lo obtuvieron de manos de los seres espirituales y tutelares del monte.

Reflexiones

Con este artículo se trae a debate la agencia del *ñee* como mediadora para la obtención de un don, que en este caso analizado es la fiesta ritual del *Arete Guasu*, que los seres del monte y los ancestros mantienen bajo su tutela hasta que se lo prestan en períodos cíclicos a los humanos, porque en este protocolo ellos también reciben ofrendas y participan de este ritual como contra don, haciendo de este *Arete Guasu* un encuentro multiespecies y pluridimensional.

En este artículo solo se recortó un análisis que tiene como punto de partida la agencia del *ñee*, de la palabra enunciada principalmente en el desentierro del *Arete*, momento de mayor importancia por los niveles de liminalidad y ritualidad. Quedaron fuera de las descripciones otros aspectos de esta gran fiesta de los guaraní en el NOA, que ameritan otras publicaciones.

⁵ Registro de campo en *Arete Guasu* en Barrio Virgen del Valle Yrigoyen, 2019.

Lo que se quiso trabajar acá es ese saber/poder/hacer de los *arete iya*, que tienen un compromiso cosmogónico, político y ancestral con dar continuidad a este gran ritual, brindando siempre lo mejor para un bienestar comunitario y colectivo.

Por otro lado, la palabra, *ñee*, como mediadora de mundos permite pensarla como algo vivo, con agencia social porque si bien las palabras no son seres con cuerpos vivos, si son inspiraciones que se posan en los cuerpos y mentes que hablan una lengua espiritual y simbólica como el guaraní que permite esta espacial comunicación en contextos rituales.

En el ritual de desentierro del *Arete* se visualiza a la palabra, al *ñee*, como sustancia y como signo de lo humano para la comunicación con los seres del monte (*iya reta*) y los ancestros, determinando en cierta medida la historia comunitaria y la redefinición de las relaciones intersubstanciales con los no humanos a través de la mediación del *ñee*. Así el *ñee* es a la vez de los humanos para las divinidades, y de las divinidades para los humanos. A esto se hace referencia cuando se habla de la agencia social del *ñee*, porque constituye al ser humano como persona y porque ha sido un regalo de los dioses a los guaraníes, es decir que ha surgido de los dioses para venir a habitar los cuerpos humanos.

En el contexto ritual es a través del *ñee* que los *arete iyas* (organizadores) pueden sacar la fiesta grande o *Arete Guasu*. Se vio cómo a partir de un protocolo ritual que incluye una petición oral a los seres tutelares, se despliega ese saber/hacer/poder de la cosmopolítica guaraní, posibilitado por la mediación del *ñee* que permite al mismo tiempo fijar la memoria y la pertenencia familiar de los participantes del ritual. Se vio también la importancia ritual que tiene el *ñee* con los versos sagrados (*mbirae*) que posibilitan el intercambio de dones con los seres tutelares.

En este artículo se quiso compartir la experiencia de la lengua guaraní, el *ñee*, como una experiencia territorial y ritual. Al ser una lengua indígena se trató de reflexionar en torno a los diferentes actores, procesos y situaciones vinculados al *ñee*, al *yerure* y a la espiritualidad indígena, buscando visibilizar esas relaciones “otras” mediadas por los rituales. Así mismo se concluye que el *ñee*, manifiesta una especial forma de comunicación que devela una agencia social relativa a los contextos donde el mensaje prospera en la oralidad, expresando una cosmopolítica transformadora centrada en la propia experiencia de hablar la lengua. Así el *ñee* se encarga de articular los mundos y los seres transversalmente conectados.

Referencias bibliográficas

- Casimiro Córdoba, A. y Flores, M. E. (2017). La lengua Guaraní en el umbral al Chaco. *Tramas/Maepova*, 5(1), 19-38. Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/issue/view/639/showToc>
- Clastres, P. (1993). *La palabra luminosa; mitos y cantos sagrados de los guaraníes*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Caurey, E. (2016). *Arakua Jembo. Educación, lengua y cultura de la Nación Guaraní*. Bolivia: Arete & Medio.
- Etchegorry, C. (2013). *El grito ancestral/ Sapucay maitei*. 1a ed. -Córdoba: EDUCC- Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Flores, M. E. (2017). *La coca y los modos de hacer: Una aproximación etnográfica a la agencia de la planta en terapias y rituales populares de Salta*. [Tesis de Doctorado en Antropología] Departamento de Posgrado Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Flores, M. E., García, M.; Serapio, C. (2020). Piquirenda Viejo: despojos y antropoceno en la comunidad guaraní, *Salta. Lhawet / Nuestro entorno, Publicación del Instituto de Ecología y Ambiente Humano*, 6 (6), 65-73.
- Flores, E. y Echazú Böschemeier, A.G. (2016). Ontologías en desigualdad: coca, ayahuasca y la agencia histórica. *Revista Avá*, 29, 155-174.

- Hirsch, S., Huenuan, C. y Soria, M. (2016). *Guaraníes, chanés y tapietes del norte argentino. Construyendo el ñande reko para el futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Ortiz, E. y Caurey, E. (2015). *Ñande arakua imboquap+*. *Patrones de crianza de la Niñez en la Nación Guaraní*. Bolivia: Gráfica Impora.
- Sarra, S. (2020). Guaranización, sangre entreverada y no-humanos. Apuntes para no delimitar «lo guaraní» en el Ramal jujeño (Argentina). *Anthropologica*, 38(45), 13-40.
- Stengers, I. (2014). La propuesta cosmopolítica. *Revista Pléyade Santiago de Chile*, 14, 17-41.
- Vázquez, E.; Tapia, E. y Ramos, R. (2015). *+.+v+, jare arakae. Agua, tierra, monte y memoria*. Salta: EDIUNSa.

María Eugenia Flores es Doctora por la Universidad de Buenos Aires, área Antropología. Licenciada en Antropología de la Universidad Nacional de Salta. Profesora de las cátedras Etnografía Americana y Relaciones Interétnicas, carrera de Antropología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Es investigadora Asistente CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades. Coordinadora del Grupo de Estudios Etnográficos de las Yungas y el Chaco (GEEYCH-ICSOH-CONICET-UNSa). Sus líneas de Investigación son memoria étnica, procesos de re configuraciones étnicas, ontologías plurales, chamanismo indígena y mestizo, interculturalidad, relaciones interétnicas e interraciales, prácticas de etnomedicina (fito antropología y etnobotánica), prácticas socioecológicas y de educación propia en la lucha indígena, saberes tradicionales, transmisión de conocimientos y epistemologías indígenas.

Emanuel Tapia es estudiante de la Licenciatura en Antropología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Es integrante de proyectos de investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta y Auxiliar Docente Intercultural (ADI) en el Colegio Secundario Rural Mediado por TIC N° 5212. Sus líneas de Investigación son memoria étnica, procesos de re configuraciones étnicas, interculturalidad, relaciones interétnicas e interraciales.

Ideologías lingüísticas sobre el proceso de implementación del guaraní en Corrientes. Análisis de la etapa de sensibilización

Mónica Marisel Medina

Universidad Nacional del Nordeste
IIGHI-CONICET¹
Resistencia, Chaco (Argentina)
mariselledina@gmail.com

Lorena Cayré Baito

Universidad Nacional del Nordeste
IIGHI-CONICET
Resistencia, Chaco (Argentina)
lorena.cayrebaito@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/04/2021
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 30/06/2021



Ideologías lingüísticas sobre el proceso de implementación del guaraní en Corrientes. Análisis de la etapa de sensibilización

Resumen

A fines de septiembre del año 2004 se sanciona la Ley 5598 que establece el guaraní como lengua oficial alternativa de la provincia de Corrientes y la enseñanza del mismo en todos los niveles del sistema educativo provincial. Aproximadamente en el año 2006 se crea la Comisión de Políticas Lingüísticas (de ahora en adelante CPL) en el Ministerio de Educación de Corrientes, encargada de la implementación de la enseñanza de guaraní en las escuelas de la provincia. En el año 2013 se crea la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe dentro de la cual funciona la Comisión de Políticas Lingüísticas desde el año 2014 hasta la actualidad. A pesar de las acciones llevadas a cabo por ambas comisiones, la Ley N° 5598 carece aún de reglamentación. A lo largo de estos dieciséis años, ambas CPL han desarrollado lo que denominan etapa de sensibilización, esto es, la concientización de la población correntina sobre el proceso que implica implementar la Ley y sobre los grandes desafíos que esto conlleva: estandarizar la lengua, formar docentes, elaborar material didáctico, entre otras actividades. El objetivo de este artículo es describir las acciones desarrolladas por las CPL para la implementación de la Ley 5598, con el propósito de identificar las ideologías lingüísticas de los agentes ministeriales sobre la denominada "etapa de sensibilización". El corpus reúne entrevistas realizadas a los agentes ministeriales de ambas CPL en septiembre de 2006 y marzo de 2018 respectivamente y material didáctico publicado por el Ministerio de Educación de Corrientes.

Palabras clave: Políticas educativas, planificación lingüística, guaraní, sensibilización, ideologías lingüísticas

Sprachliche Ideologien im Prozess der Einführung des Guarani in Corrientes. Analyse der Sensibilisierungsphase

Abstract

Ende September 2004 wurde das Gesetz 5598 verabschiedet, das Guarani als alternative Amtssprache in der Provinz Corrientes einführt und den Unterricht von Guarani auf allen Ebenen des Bildungssystems der Provinz vorsieht. Um 2006 wurde im Bildungsministerium von Corrientes die Kommission für Sprachpolitik gegründet, die für die Einführung des Guarani-Unterrichts an den Schulen der Provinz zuständig ist. Im Jahr 2013 wurde die Direktion für interkulturelle zweisprachige Erziehung geschaffen, innerhalb derer seit 2014 die Kommission für Sprachenpolitik tätig ist. Trotz der von beiden Kommissionen durchgeführten Maßnahmen wurde das Gesetz Nr. 5598 noch immer nicht verkündigt. In diesen 16 Jahren haben beide Kommissionen die so genannte Sensibilisierungsphase entwickelt, d. h. sie haben die Bevölkerung von Corrientes für den Prozess der Umsetzung des Gesetzes und die damit verbundenen großen Herausforderungen sensibilisiert: Standardisierung der Sprache, Ausbildung von Lehrern, Entwicklung von Lehrmaterial und andere Aktivitäten. Ziel dieses Beitrags ist es, die von den Kommissionen entwickelten Maßnahmen zur Umsetzung des Gesetzes 5598 zu beschreiben, um die sprachlichen Ideologien der Ministerialbeamten in der so genannten „Sensibilisierungsphase“ zu ermitteln. Der Korpus umfasst Interviews, die im September 2006 bzw. im März 2018 mit Ministerialbeamten der beiden Kommissionen geführt wurden, sowie didaktisches Material, das vom Bildungsministerium von Corrientes veröffentlicht wurde.

Stichwörter: Bildungspolitik, Sprachplanung, Guarani, Sensibilisierung, sprachliche Ideologien.

¹ Instituto de Investigaciones Geohistóricas - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional del Nordeste.

Idéologies linguistiques sur le processus de mise en œuvre du guarani à Corrientes. Analyse de la phase de sensibilisation

Résumé

À la fin du mois de septembre 2004, la Loi N° 5598 a institué le guarani comme langue officielle alternative de la province de Corrientes et l'enseignement de cette langue dans tous les niveaux du système éducatif provincial. Vers 2006, la Commission des Politiques Linguistiques (CPL) a été créée au sein du Ministère de l'Éducation de Corrientes, chargée de la mise en œuvre de l'enseignement du guarani dans les écoles de la province. En 2013, la Direction de l'Éducation Interculturelle Bilingue a été créée au sein de laquelle la Commission des Politiques Linguistiques fonctionne depuis 2014 jusqu'à nos jours. En dépit des actions menées par les deux Commissions, la Loi N° 5598 n'est toujours pas réglementée. Au cours de ces seize années, les deux CPL ont développé ce qu'elles appellent une étape de sensibilisation, c'est-à-dire la sensibilisation de la population de Corrientes sur le processus d'implémentation de la loi et sur les grands défis que cela comporte : normaliser la langue, former des enseignants, élaborer du matériel didactique, entre autres activités. L'objectif de cet article est de décrire les actions menées par les CPL pour l'exécution de la Loi 5598, dans le but d'identifier les idéologies linguistiques des agents ministériels sur la "phase de sensibilisation". Le corpus rassemble des interviews réalisées auprès des agents ministériels des deux CPL en septembre 2006 et mars 2018, respectivement, et du matériel didactique publié par le Ministère de l'Éducation de Corrientes..

Mots-clés : politique de l'éducation, planification linguistique, guarani, sensibilisation, idéologies linguistiques.

Language ideologies about the implementation process of Guarani in Corrientes. Analysis of the awareness-rising phase

Abstract

In late September 2004, the Act 5598 was passed, establishing Guarani as an alternative official language of Corrientes and its teaching at all the levels of the educational system of the province. Around 2006, The Ministry of Education of Corrientes created the Language Policy Commission (hereafter LPC), that was responsible for the implementation of the teaching of Guarani at the province's schools. In 2013, The Council for Bilingual Intercultural Education was created. Within its structure, the Language Policy Commission operates from 2014 to the present. Despite the actions conducted by both Commissions, the Act 5598 has not been yet regulated. Throughout these past sixteen years, both commissions have been developing what it is known as an awareness-rising phase; that is, the mechanism of making people aware about the process implied by the implementation of the Law, as well as the challenges it entails: language standardization, teacher training, didactic material production, among other activities. The aim of this paper is to describe the actions carried out by both LP commissions for the implementation of the Act 5598. The final purpose is to identify the linguistic ideologies of the ministry officials about the awareness-rising phase. Our analysis is based on data collected by interviews with ministry officials from both the Language Policy Commission and the Council for Bilingual Intercultural Education's Language Policy Commission, in September 2006 and March 2018, respectively, and didactic material published by the Ministry of Education of Corrientes.

Key words: educational policy, language planning, Guarani, awareness-rising phase, language ideologies.

Ideologie linguistiche sul processo d'implementazione del guaraní in Corrientes. Analisi della tappa di sensibilizzazione

Riassunto

Alla fine di settembre dell'anno 2004 si sancisce la Legge 5598 che stabilisce il guaraní come lingua ufficiale alternativa della provincia di Corrientes e l'insegnamento di quest'ultimo in tutti i livelli del sistema educativo provinciale. Approssimativamente nell'anno 2006 si crea la Commissione delle Politiche Linguistiche (da adesso in poi CPL) nel Ministero dell'Educazione di Corrientes, incaricato dell'implementazione dell'insegnamento del guaraní nelle scuole della provincia. Nel 2013 si crea la Direzione dell'Educazione Interculturale Bilingue all'interno della quale funziona la Commissione delle Politiche Interculturali Linguistiche dal 2014 fino all'attualità. Nonostante le azioni portate a termine da entrambe le commissioni, la Legge N° 5598 è ancora carente di regolamentazione. Lungo questi sedici anni, entrambe le CPL hanno sviluppato ciò che denominano tappa di sensibilizzazione, che è la coscientizzazione della popolazione correntina sul processo che implica l'implementazione della Legge e sulle grandi sfide che ciò comporta: standardizzazione della lingua, formare i docenti, elaborare materiali didattici, tra le varie attività. L'obiettivo di questo articolo è descrivere le azioni sviluppate dai CPL per l'implementazione della Legge 5598, con il proposito di identificare le ideologie linguistiche degli agenti ministeriali sulla denominata "tappa di sensibilizzazione". Il corpus riunisce interviste realizzate agli agenti ministeriali di entrambe le CPL nel settembre del 2006 e nel marzo del 2018 rispettivamente e materiale didattico pubblicato dal Ministero dell'Educazione di Corrientes.

Parole chiave: Politiche educative, pianificazioni linguistiche, guaraní, sensibilizzazione, ideologie linguistiche.

Ideologias lingüísticas sobre o processo de implementação do guarani em Corrientes. Análise da fase de sensibilização

Resumo

No final de setembro de 2004, foi aprovada a Lei 5598, que estabelece o guarani como língua oficial alternativa da província de Corrientes e seu ensino em todos os níveis do sistema educativo provincial. Aproximadamente em 2006, a Comissão de Política de Línguas (doravante CPL) foi criada no Ministério da Educação de Corrientes, encarregada de implementar o ensino do Guarani nas escolas da província. Em 2013, foi criada a Direção de Educação Intercultural Bilingue, dentro da qual funciona a Comissão de Políticas Linguísticas desde 2014 até o presente. Apesar das ações levadas a cabo por ambas comissões, a Lei nº 5598 ainda carece de regulamentação. Ao longo destes dezesseis anos, ambas CPL desenvolveram o que chamam a fase de sensibilização, ou seja, a conscientização da população de Corrientes sobre o processo que implica a implementação da Lei e sobre os grandes desafios que isso implica: estandarização da língua, formação de professores, desenvolvimento de material didático, entre outras atividades. O objetivo deste artigo é descrever as ações desenvolvidas pela CPL para a implementação da Lei 5598, com a finalidade de identificar as ideologias lingüísticas dos agentes ministeriais na chamada "etapa de sensibilização". O corpus reúne entrevistas realizadas aos agentes ministeriais de ambas as CPL em setembro de 2006 e março de 2018, respectivamente, e material didático publicado pelo Ministério da Educação de Corrientes.

Palavras-chave: Políticas educativas, planejamento lingüístico, guarani, sensibilização, ideologias lingüísticas.

Introducción

En el año 2000, un grupo de escritores correntinos solicita a las autoridades provinciales la protección y promoción de la lengua guaraní. En 2002, el diputado justicialista Walter Insaurralde presentó a la Cámara de Diputados de la provincia de Corrientes el proyecto de ley denominado: “Declaración del Guaraní como lengua oficial de la provincia de Corrientes junto al castellano” (El Litoral, 11 de octubre de 2004) (Medina, Zurlo y Cayré 2020, p. 324). El 28 de septiembre del año 2004 se sanciona la Ley N° 5598 que establece el guaraní como lengua oficial alternativa de la provincia de Corrientes. Dicha Ley también contempla la enseñanza del guaraní en todos los niveles del sistema educativo provincial; la creación de órganos que permitan la difusión, rescate y revalorización de la cultura y literatura guaraní y la irradiación de audiciones que permitan la enseñanza y práctica de la lengua.

Desde el estado provincial se interpretó esta normativa como parte de una política lingüística. Es decir, como parte de las decisiones que adopta el estado para intervenir en 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 (Bein, 2006).

Aproximadamente en el año 2006 se crea la Comisión de Políticas Lingüísticas (de ahora en adelante CPL) en el Ministerio de Educación de Corrientes, encargada de llevar a cabo dos proyectos; por un lado, el desarrollo del “Proyecto escuelas de frontera bilingües portugués-español que promueve la EIB entre escuelas de la frontera argentino-brasileña”. Por otro, la implementación de la enseñanza de guaraní en las escuelas de la provincia. En el año 2013 se crea la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe dentro de la cual funciona la Comisión de Políticas Lingüísticas desde el año 2014 hasta la actualidad. Desde la promulgación de la ley se presentaron al Poder Ejecutivo de la provincia de Corrientes solicitudes en las cuales se pide por la pronta reglamentación de la misma. Por ejemplo, la resolución presentada por el senador Rubén Pruyas en la cual “insta a llevar adelante este paso administrativo importante para que la ley se ejecute” (Diario Época 01/10/2016) y el Expediente N° 9046/14 emitido por la diputada Sonia López (Partido Comunista). A pesar de las acciones de planificación lingüística llevadas a cabo por ambas comisiones y las solicitudes de reglamentación, la Ley N° 5598 carece aún de reglamentación.

A lo largo de estos dieciséis años, ambas CPL han desarrollado lo que denominan etapa de

sensibilización, esto es, la concientización de la población correntina sobre el proceso que implica implementar la Ley y sobre los grandes desafíos que esto conlleva: estandarizar la lengua, formar docentes, elaborar material didáctico, entre otras actividades.

El objetivo de este artículo es describir las acciones desarrolladas por las comisiones de políticas lingüísticas para la implementación de la Ley N° 5598, con el propósito de analizar las ideologías lingüísticas presentes en los discursos de los agentes ministeriales encargados de implementar lo establecido en la normativa provincial.

La noción de ideología lingüística surge en el campo de la Antropología Lingüística y posteriormente es usada por la Sociolingüística “como herramienta teórico-conceptual para el estudio de las ideas que los sujetos o hablantes se forman sobre su propia lengua o las lenguas de los otros” (Cisternas, 2017, p. 102). Si bien existen múltiples definiciones de ideología lingüística (Silverstein, 1979; Woolard, 1998; Kroskrity, 2004, entre otros), es posible identificar en las mismas algunos aspectos en común al momento de caracterizarlas (Cisternas, 2017, p.104):

- » Son un conjunto de ideas o creencias.
- » Se refieren a las lenguas y su uso social.
- » Tienen un carácter implícito o explícito.
- » Conforman un sistema o conjunto interrelacionado.
- » Su contenido se ve influido por el contexto en el que se sitúa el sujeto.

Para los objetivos de este estudio adoptamos la noción de ideologías lingüísticas propuesta por Cisternas (2017, p. 108) “como un conjunto de representaciones sociales relativas a distintos aspectos de la lengua y su relación con el mundo social”. Para explicar la relación entre la(s) lengua(s) y los factores sociales que luego constituirán las ideologías, el autor afirma que existen ciertos elementos que intervienen en la constitución de las mismas: 1) las ideologías emergen en contextos caracterizados por relaciones de poder asimétricas entre los hablantes de distintas lenguas y un campo lingüístico². Es decir, un espacio de configuración en la que cada capital lingüístico está asociado a un valor o una función en relación a otros; 2) la relación lengua-identidad y lengua-cultura y 3) la visión o percepción que se tiene sobre los hablantes de una lengua.

Cisternas (2017, p. 105) vincula las ideologías lingüísticas con la noción de las representaciones sociales y define a las ideologías lingüísticas como un sistema de representaciones sociales sobre el mercado lingüístico, los hablantes y las relaciones lengua-cultura y lengua-identidad. La diferencia entre las ideologías lingüísticas y las representaciones sociales radica en que las primeras son un conjunto de representaciones sociales relativas a distintos aspectos de la lengua y su relación

2 Cisternas adopta la noción de campo lingüístico de Bourdieu (1991; 1999).

con el mundo social (Cisternas, 2017, p. 108). Al respecto, Groult (2021) menciona que las representaciones sociales vienen de una ideología; es decir, las representaciones son “ecos” de una ideología que está instituida en el grupo social que la emite; esa ideología hace que dicho grupo tenga ciertas percepciones positivas o negativas sobre el objeto social en cuestión. La ideología contiene a las representaciones; si estas últimas cambian, las ideologías se vacían.

Además de la noción de ideologías lingüísticas propuesta por Cisternas (2017), adoptamos el concepto de representación social propuesto por Jodelet (1993, 472-473) quien las define como “Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede...categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver...”. La autora aclara que son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas a partir de las cuales se construye una realidad común.

La noción de representaciones propuesta por Jodelet (1993) constituye nuestro eje de análisis en tanto nos permite dar cuenta de las verbalizaciones (juicios de valor, evaluaciones, aserciones, proposiciones) que los agentes ministeriales enuncian sobre la etapa de sensibilización, así como también, sobre las significaciones asociadas al guaraní. Es decir, observamos que las representaciones identificadas sobre esta etapa, forman parte de ideologías lingüísticas (tal como lo plantea Cisternas, 2017) que reflejan una concepción homogénea de la lengua guaraní, validada por la voz de especialistas, profesionales, eruditos y cristalizada en la escritura como “palabra autorizada” frente a la lengua oral.

La metodología de este trabajo es de tipo cualitativa basada en la implementación de herramientas para la recopilación de la información que nos permiten identificar tópicos sobre: los sentidos de la etapa de sensibilización, la implementación de la política lingüística y la lengua guaraní. Para luego reconocer qué ideología lingüística está presente en los discursos de los actores involucrados en la toma de decisiones respecto a la implementación de la ley. Por este motivo, realizamos entrevistas semidirigidas a funcionarios públicos que integraron e integran las Comisiones de políticas lingüísticas en dos períodos 2006 - 2007 y 2014 - 2018 (vigente actualmente). De la primera comisión entrevistamos en el año 2006 a los encargados de la misma y de la segunda, al equipo de integrantes de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Corrientes en el año 2018. Las mismas se llevaron a cabo en las oficinas de estos funcionarios ubicadas en la ciudad de Corrientes, capital.

Los documentos legislativos y el material didáctico elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas del año 2018, en tanto instrumentos lingüísticos prescriptivos, nos han permitido identificar qué ideas poseen los funcionarios públicos encargados

de la implementación de la ley sobre las lenguas, sus variedades lingüísticas y los hablantes. Estos instrumentos lingüísticos construyen y fijan representaciones, valoraciones o ideas sobre la lengua a partir de los intereses de ciertos agentes e instituciones que trascienden el plano lingüístico” (Lauria, 2018). Arnoux (2016) sostiene que poseen una función reguladora en tanto prescriben las prácticas estableciendo las formas correctas y sancionando las que no lo son. Por ejemplo, diccionarios bilingües y plurilingües, glosarios, manuales escolares, programas de estudio, manuales de estilo, notas, artículos normativos, entre otros.

El artículo está organizado en cinco secciones. En §1. Introducción en la que se presentan los principales aspectos teórico-metodológicos del estudio; en §2. Aspectos sociolingüísticos sobre el guaraní y su implementación en las escuelas, es decir, se mencionan algunos datos sobre la situación sociolingüística de la provincia de Corrientes con especial atención en el guaraní. En § 3. se describen las acciones desarrolladas por las comisiones de políticas lingüísticas en sus dos gestiones; en la sección 4. se presentan las ideologías lingüísticas identificadas en los discursos de los agentes ministeriales y documentos consultados sobre la etapa de sensibilización y en §5. las reflexiones finales.

2. Aspectos sociolingüísticos sobre el guaraní y su implementación en las escuelas

Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (INDEC) 2010, la provincia de Corrientes posee 992.595 habitantes, de los cuales 5129 pertenecen o descienden de algún pueblo originario, es decir, menos del 1% de la población total (0,51%). Además, el censo especifica que hay 7646 personas migrantes, en su mayoría paraguayos (3397 personas) y brasileños (1543 personas). Aunque no se cuenta con datos estadísticos y censos oficiales, Dietrich (2002) estima que los hablantes de guaraní no serían más de 100.000, lo que representa aproximadamente un 10% de la población provincial. Melià (1992) afirma que el guaraní en la provincia de Corrientes sería hablado por “un 50 % [de la población], casi exclusivamente en el campo” (p. 35). El guaraní es una lengua de origen indígena hablada por un importante número de población criolla correntina, hablante o descendiente de guaraní, que no se autorreconoce como indígena (Censabella, 2009).

En los documentos oficiales se define a Corrientes como una provincia plurilingüe debido a la presencia de variedades lingüísticas del castellano, el portugués y el guaraní. Este escenario de diversidad lingüístico-cultural está presente en las escuelas y es descrito en los materiales didácticos del Ministerio de Educación de Corrientes, de la siguiente manera:

1. La cultura de Corrientes se entremezcla con la cultura originaria, valorando el guaraní y su influencia en nuestro vocabulario y en nuestras costumbres, lo mismo que ocurre en las zonas de frontera donde los correntinos en contacto directo con Brasil, adoptan sus modos de actuar y vivir, y en donde la lengua portuguesa cobra un sentido primordial que se extiende a lo largo y ancho de esta provincia. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2020, p. 7)
2. Corrientes, en su contexto geográfico, posibilita la interacción de factores sociales, económicos, culturales y políticos, entre otros. Estas características socioculturales definen un escenario escolar en el que conviven las tradiciones enraizadas en los antepasados guaraníes y afroamericanos; y la influencia lingüística cultural de países vecinos como

Brasil, Paraguay y Uruguay. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 13)

Para los objetivos de este artículo se mencionan aspectos sociolingüísticos sobre el guaraní y su presencia en las escuelas correntinas tal como se presentan en las publicaciones del Ministerio de Educación de Corrientes:

3. (...) el 50% de los niños habla el guaraní en la escuela, y un 80% lo entiende, esto significa que en la mayoría de las aulas conocen esta lengua. Esta realidad se replica de igual manera en el interior de nuestra provincia. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 8)
4. La lengua originaria se maneja en el hogar y se utiliza el español para cuestiones administrativas y burocráticas. Esta misma problemática se presenta en la escuela, específicamente en el aula, desde el punto de vista educativo, porque en la escuela se imparte el español y no se habla el guaraní (...) Los estudiantes son los primeros en reconocer que en la casa manejan como lengua madre, el guaraní, y que no aprenden otra porque los padres no hablan otra lengua con ellos, y son ellos mismos, los niños, los que desean aprender el español sin abandonar sus raíces. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 10-11)

Gandulfo (2007, p. 108) afirma que el guaraní no solo es utilizado en ámbitos de uso familiares o privados, también es usado en conversaciones informales que tienen lugar en espacios públicos como la escuela, capilla (iglesia), talleres de costura, entre otros. Sin embargo, es importante mencionar que por el resabio de políticas lingüísticas castellanizadoras y homogeneizadoras de las diferencias lingüístico-culturales implementadas en nuestro país muchas familias decidieron no continuar con la transmisión intergeneracional de la lengua.

Ahora bien, cuando se sancionó la ley muchos fueron los interrogantes acerca de cómo se iba a implementar la enseñanza, si la misma se incluiría en la currícula oficial, si su aprendizaje sería obligatorio, si se la enseñaría como segunda lengua, quién/ es serían los encargados de impartir los contenidos, qué variedad del guaraní se utilizaría, entre otros interrogantes. En una publicación del Ministerio de Educación se menciona cómo se está implementando lo establecido por la ley:

5. Con posterioridad a la sanción de la ley 5598, muchos padres y docentes pusieron el grito en el cielo porque circulaba la versión de que en las escuelas secundarias dejaría de enseñarse inglés para impartir clases de guaraní. En nuestra opinión no se trata de una dicotomía “guaraní vs inglés”, sino de una inclusión “guaraní e inglés”. Consideramos que los estudiantes correntinos (especialmente aquellos que son hablantes de guaraní) deben seguir cultivando las dos lenguas oficiales de la provincia y además deben dominar, al menos, una lengua extranjera. (Ministerio de Educación de Corrientes, 2017, p. 29)

En los apartados siguientes mencionamos las actividades de planificación lingüística desarrolladas por las comisiones de políticas lingüísticas del Ministerio de Educación de Corrientes para implementar lo establecido por la Ley.

3. Acciones de planificación lingüística

Hemos titulado esta sección *Acciones de planificación lingüística* porque independientemente de que la Ley no se encuentre reglamentada, consideramos que las actividades llevadas a cabo por las CPL en sus diferentes gestiones, forman parte de lo que Calvet (1997) denomina planificación lingüística. Es decir, la puesta en práctica de una política lingüística que comprende acciones tales como gestión de recursos: elaboración de material didáctico, capacitación docente y acciones de promoción necesarias, para la implementación de una política adoptada (Bein y Varela, 1998).

Actualmente las acciones de políticas y planificación lingüística son desarrolladas por la Dirección de Educación Intercultural

Bilingüe (creada en el año 2013), que posee como objetivos³:

- » Promover asistencia técnica y planificar acciones para la implementación de políticas lingüísticas relacionadas al guaraní y a otras lenguas que se desarrollen en la provincia.
- » Investigar la incidencia de las lenguas originarias y de contacto en las identidades correntinas actuales y sobre los contextos sociales de impacto.
- » Instrumentar los usos y funciones de las diferentes lenguas en el ámbito público y su inclusión en el ámbito de la enseñanza.
- » Diseñar, implementar, supervisar y evaluar (...) modelos de diseño curricular, tipos de secuencia didáctica y definición de concepciones y tendencias sobre educación plurilingüe.
- » Producir material didáctico y pedagógico que contribuya a la reflexión, enseñanza y aprendizaje de las diferentes lenguas culturas desde un enfoque situacional.
- » Garantizar el acceso a material educativo para las distintas lenguas.

Esta sección se organiza en dos partes, en la primera se describen las acciones desarrolladas por la CPL de los años 2006 y 2007 y en la segunda, las acciones de planificación lingüística llevadas a cabo por la CPL actual.

3.1 Acciones de planificación lingüística: “surgió la Ley y a partir de la Ley tuvimos que ponernos a pensar para atrás”

Para describir las acciones desarrolladas por la CPL (2006-2007) realizamos una entrevista semidirigida al encargado de dicha comisión. Las primeras palabras del encargado dan cuenta de las problemáticas que debió sobrellevar la comisión para diseñar la implementación la Ley:

6. Entonces, les decía que salió la Ley, no es cierto. Ahora en ese transcurso se creó una Comisión de Políticas Lingüísticas, porque aquí lo fundamental era que la Ley salía para la aplicación en el sistema educativo de la provincia de Corrientes, no es cierto. Pero, previamente a esto no se hizo un estudio que tenga que ver con las variables o condiciones, a través de las cuales se podía implementar, eso por ejemplo. La variedad de guaraní que se iba a enseñar. Es decir, había que en primer lugar tratar de estandarizar, hacer una estandarización de la lengua, porque ¿qué variedad se iba a utilizar? ¿el guaraní paraguayo o el guaraní correntino? Si nosotros estamos hablando del guaraní de Corrientes como variedad no está estandarizada, por lo tanto eso es un proceso que exige una larga este experiencia, la inclusión de especialistas etc., ... Lo otro tenía que ver con los materiales, es decir, nosotros no contamos, obviamente sino, tenemos una estandarización de la lengua no contábamos con los materiales necesarios para decir mañana comenzamos. Y el otro problema muy importante es el tema de la formación docente, porque no tenemos profesores, no es cierto. Entonces, la provincia tuvo que hacer el proceso inverso a lo de la Ley; o sea, surgió la Ley y a partir de la Ley tuvimos que ponernos a pensar para atrás ¡No! (...) Entonces, esta comisión lo que hizo es juntar especialistas para el debate, para abrir espacios justamente para pensar que, algunos ejes como el que te estoy hablando ahora: formación docente, los materiales didácticos, el diseño curricular, etc. (CT titular de la Comisión de Políticas Lingüísticas, septiembre de 2006)

En el discurso se menciona como problemática inicial la ausencia de “un estudio que tenga que ver con las variables o condiciones, a través de las cuales se podía implementar [la ley]”. El uso del primero de los conectores consecutivos “entonces” permite al interlocutor enumerar una serie de acciones que debían ser definidas antes de la sanción la ley: formación docente, los materiales didácticos, el diseño curricular, entre otros. El segundo conector consecutivo “entonces” introduce la decisión de la CPL ante esta problemática: “Entonces, esta comisión lo que hizo es juntar especialistas para el debate, para abrir espacios justamente para pensar que, algunos

³ Disponible en <https://www.mec.gov.ar/direcciones/deib/objetivos/>. Fecha de consulta: 20 de mayo de 2021.

ejes como el que te estoy hablando ahora: formación docente, los materiales didácticos, el diseño curricular, etc.”

Para nuestro entrevistado era necesario explicitar qué significa lo establecido por la ley “el guaraní es lengua oficial alternativa de la provincia de Corrientes”. Citamos algunos fragmentos de la entrevista que ilustran lo mencionado:

7. (...) Por otra parte, se presenta el hecho del guaraní como idioma alternativo. Mucha gente cree que es una imposición esa es otra versión descolgada de esta cuestión. No estamos hablando de que todo el mundo tiene que hablar guaraní, estamos hablando de “alternativo” que no necesariamente quiere decir obligatorio. (CT titular de la Comisión de Políticas Lingüísticas, septiembre de 2006)
8. (...) Por eso les digo, si nosotros queremos realmente, digamos buscar lo alternativo de la lengua guaraní eh- dentro del sistema educativo debemos manejarnos con estos criterios que tienen que ver con una política lingüística seria, no. Que significa conocer el estatus de la lengua, por eso les digo que no es obligatorio. Hay gente, por ejemplo dice: - no para qué me van a enseñar obligatoriamente si este eh.. a mí no me sirve; ahí tenemos el estatus de la lengua. (CT titular de la Comisión de Políticas Lingüísticas, septiembre de 2006)

Al estatus de lengua oficial alternativa el encargado de la CPL lo interpreta como “mucha gente cree que es una imposición”; “No estamos hablando de que todo el mundo tiene que hablar guaraní”, “no necesariamente quiere decir obligatorio”; “buscar lo alternativo de la lengua guaraní dentro del sistema educativo” e implica “conocer el estatus de la lengua”. Todas estas representaciones sobre lo que significa los términos “idioma oficial alternativo” permiten justificar el accionar de esta CPL en relación a lo establecido por la Ley, en palabras de nuestro interlocutor “manejarnos con estos criterios que tienen que ver con una política lingüística seria”:

9. A todo esto vino el recambio de gobierno, no es cierto. A partir de este año y eh.. comenzó a pensar al guaraní no solamente con una visión aislada de la lengua en sí, sino como una cuestión de políticas lingüísticas de la provincia de Corrientes, no es cierto. (CT titular de la Comisión de Políticas Lingüísticas, septiembre de 2006).

Para el encargado de la CPL la oficialización del guaraní es “una cuestión de políticas lingüísticas de la provincia de Corrientes” que requiere tener en cuenta ciertos aspectos como la elección de la variedad a enseñar, estandarización de la misma, formación docente y elaboración de material didáctico. Con la finalidad de implementar lo establecido por la Ley N° 5598/2004, la enseñanza de guaraní en las escuelas de la provincia, esta comisión desarrolló las siguientes acciones:

- a. **Invitar a especialistas** para debatir sobre: i. qué variedad del guaraní enseñar y cómo estandarizarla, ii. cómo formar docentes bilingües, iii. cómo incluir en la currícula la enseñanza del guaraní, iv. cómo realizar la elaboración de materiales didácticos, entre otros aspectos.
- b. **Desarrollar la etapa de “sensibilización”**, esto es, poner en conocimiento a las personas sobre: i. el proceso que implica aplicar la Ley (véase 9a) y ii. la significación de la denominación del guaraní como lengua oficial alternativa (véase 9b).

9a. Por un lado, estamos haciendo justamente el replanteo aparte de instalar el tema de lo que nosotros llamamos etapa de sensibilización, sí. Es decir que la gente, los correntinos en sí tome en cuenta de que es un proceso. Que estamos en una etapa de sensibilización y esta etapa requiere de determinados ejes para la concreción ¡Sí! Entonces, el tema de la estandarización de la lengua, el tema de la, paralelo de la construcción de que los institutos formen a docentes interculturales bilingües eh y esas son las líneas de trabajo que actualmente se están haciendo. (CT, titular de la Comisión de Políticas Lingüísticas, septiembre de 2006)

9b. Por otra parte, se presenta el hecho del guaraní como idioma alternativo. Mucha gente cree que es una imposición esa es otra versión, descolgada de esta cuestión. No estamos hablando de que todo el mundo tiene que hablar guaraní,

estamos hablando de 'alternativo' que no necesariamente quiere decir obligatorio. (CT, titular de la Comisión de Políticas lingüísticas, septiembre de 2006)

c. Encuestas a escuelas rurales con el objetivo de relevar

10. ¿En dónde se habla el guaraní? ¿Quiénes hablan guaraní? ¿Cuántas escuelas rurales tenemos en la provincia? En muchos de los lugares de la provincia ya se efectuaron diagnósticos sociolingüísticos. (CT, titular de la Comisión de Políticas lingüísticas, septiembre de 2006)

Zaborain, Bengochea y Sartori (2010) en su artículo *Una aproximación a la política lingüística en la provincia de Corrientes en torno al caso del guaraní y el portugués*, mencionan que hasta el momento no han sido procesados los datos obtenidos de las encuestas realizadas para obtener un diagnóstico sociolingüístico de la región “pero los funcionarios extraen de ellas el dato de que un 95% de los encuestados tiene interés en que se enseñe la lengua guaraní”. Teniendo en cuenta esto, las autoras sostienen que desde el Estado se apela a un imaginario sobre la correntinidad fundado en la consideración de la lengua como un tesoro que debe preservarse, sin considerar a la comunidad hablante.

d. Acciones de rescate para el fortalecimiento de la identidad correntina

11. Entonces, se está trabajando un eje de la política educativa que se llama 'Fortalecimiento de la identidad correntina'. A través de este fortalecimiento de la identidad correntina, no solamente se focaliza la cuestión de la lengua guaraní, sino también, el rescate de toda la tradición oral. Y que en muchos casos esa tradición oral fue fagocitada por esa hegemonía del español, que determinaba qué tipos de relatos, de historias y qué tipos de contextos debían transmitirse de generación en generación en la escuela, no (...) A lo que me refiero con identidades es que como a ese resabio hegemónico del español, nos han escolarizado a partir de un determinado canon de lo que es ser correntino. Hoy por hoy nos damos cuenta de que la costa del Uruguay es una cosa y la costa del Paraná es otra, el centro es otra cosa. Nosotros estamos hablando hoy no de identidad, sino de identidades. Tan correntina es la ciudad como las zonas. (CT, titular de la Comisión de Políticas lingüísticas, septiembre de 2006)

Como se puede observar la primera comisión de políticas lingüísticas (2006-2007) centró sus actividades en recopilar conocimiento sobre la situación sociolingüística de la lengua y de la complejidad que implicaba implementar lo establecido por la ley. Esto es, conocer el número de hablantes, observar si la lengua posee equipamiento para cumplir la función que le fue asignada (Calvet, 1997).

3.2 Acciones de planificación lingüística de la segunda CPL

Antes de desarrollar las acciones emprendidas por la segunda comisión de políticas lingüísticas, es necesario mencionar algunos datos de las políticas educativas de Corrientes que permitirán comprender el accionar de la comisión.

En 1994 Corrientes adhiere a los lineamientos de la Ley Federal de Educación 24195/1993, a través de la Ley provincial N°4866 y hasta el 2018 estuvo regulada por la Ley de Educación Nacional N° 26206. Recién a fines del 2018 se sancionó la Ley de Educación de la provincia de Corrientes N° 6475/18 que contempla por primera vez, la enseñanza del guaraní en tres niveles educativos (inicial, primario y medio), en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe dentro del ámbito provincial (Medina, Zurlo y Cayré Baito, 2020, p. 326). Para el equipo que integra esta comisión, la modalidad Educativa Intercultural Bilingüe incluye no solo la lengua indígena, el guaraní, sino también lenguas de contacto como el portugués y las lenguas “que están dentro del sistema educativo” como el inglés, tal como lo expresa la directora de esta CPL:

12. (...) nosotros tenemos más allá de ser la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, tenemos inserto una Comisión de Políticas Lingüísticas dentro de la modalidad porque creemos que todas las lenguas deben ser atendidas con la misma impronta, importancia y con eh, la misma estructura eh si bien por supuesto nuestra lengua originaria es muy importante para nosotros y estamos en este camino tan lindo de poder visibilizarla, de poder trabajar todo lo que está presente en la provincia (...) También consideramos que es importante que del mismo modo se vea a la lengua de contacto porque geográficamente nuestra provincia gracias a Dios nos regala este: la posibilidad también de trabajar con una lengua, con un país limítrofe como Brasil y también con las lenguas que están dentro del sistema educativo porque si no estaríamos ocupándonos solamente de una fracción ... la modalidad en sí, EIB, tiene como objetivo, el trabajar con las poblaciones indígenas a nivel nacional pero a nivel jurisdiccional nosotros, agregamos la Comisión de Políticas Lingüísticas (...). (CG Directora de la Comisión Políticas lingüísticas, marzo de 2018)

Respecto a la política lingüística que establece la enseñanza del guaraní en el sistema educativo, esta comisión ha desarrollado acciones de planificación del corpus de la lengua, es decir, se intervino en la forma de la lengua a través de la fijación de una escritura, enriquecimiento del léxico, estandarización y publicación de material didáctico (Calvet 1997, p. 36). Enumeramos algunas de estas acciones:

- Capacitación docente.
- Estandarización de la variedad del guaraní correntino.
- Elaboración de material didáctico⁴ y “audio-libros” destinados al nivel primario y secundario (en formato impreso y en versión digital disponible en la página Web del Ministerio de Educación de Corrientes).
- Talleres de guaraní en ámbitos como salud mental, en contextos de encierro, entre otros.
- Desarrollo de la etapa de “sensibilización”.

Esta CPL, a diferencia de la anterior, ha avanzado en la planificación lingüística a pesar de que la Ley no esté reglamentada y de que no existan cargos docentes destinados a la enseñanza del guaraní en las escuelas. Sin ese marco legal, no puede imponerse la enseñanza del guaraní, aún así han realizado experiencias de enseñanza de la lengua que dependen de la voluntad de los docentes, en algunas escuelas del interior de Corrientes: cuatro escuelas primarias en Empedrado, Mburucuyá y San Luis del Palmar y tres escuelas secundarias en capital y San Cosme. En este sentido, la directora de esta comisión señala:

13. (...) nosotros no hicimos esto [los materiales didácticos] para enseñar el guaraní en la escuela, esto lo hicimos para que esté presente en las escuelas y que aquella persona idónea que tenga la capacidad de poder hacerlo y lo quiera incluir transversalmente en, en sus clases lo pueda hacer, que tenga una palabra de, autorizada a través de la publicación para poder hacerlo ... la Ley no está reglamentada, nosotros no tenemos las plazas, para poder, están estas cuatro escuelas con tres maestros, pero, y está esta escuela secundaria y está inserto muchísimo más todavía en el nivel superior, pero no tenemos una plaza, para que digamos se pueda enseñar ... estos libros, los de primaria, los otros fueron, eh digamos entregados el año pasado y ellos brindaron capacitaciones que a nosotros nos gusta llamar las de sensibilización porque nos parece que es la palabra más adecuada para llegar a quien tiene que... Queremos primero, este, tocar la piel del docente y decir bueno acá está esto forma parte de nuestra cultura, esto forma parte de nuestra identidad, este si vos podés y sabés acá podés, primero vos, tal vez, para algún maestro que maneje como lengua madre que tenga todavía digamos en su repertorio individual el haber recibido el guaraní en la casa, como Lucho de parte de su abuela por ejemplo y que le haya quedado más allá de que él después él tuvo la necesidad personal de estudiar y ahora ser un erudito de la lengua, pero, pero hay un montón de maestros. (CG Directora de la Comisión Políticas lingüísticas, marzo de 2018)

4 Los materiales didácticos elaborados por la segunda comisión de políticas lingüísticas están disponibles en la siguiente dirección: <https://www.mec.gov.ar/direcciones/deib/>

Esta comisión tuvo un desarrollo importante en la elaboración de material didáctico, no solo para el guaraní, sino también para las lenguas extranjeras como el inglés, portugués y las lenguas en contacto como el portuñol.

4. Ideologías lingüísticas sobre la etapa de sensibilización

En la sección anterior presentamos las acciones desarrolladas por las CPL, entre ellas mencionamos una que se mantiene a lo largo de estos dieciséis años: la etapa de sensibilización. Ahora bien ¿Qué entienden por etapa de sensibilización los agentes ministeriales? ¿Cuáles son las representaciones de los mismos sobre esta etapa?

Para los agentes ministeriales de la CPL de los años 2006-2007, la etapa de sensibilización es lo aconsejado por los especialistas y consiste en crear conciencia de la necesidad de implementar la Ley (véase 14a); es decir, que la población correntina tome conciencia de que la aplicación de la Ley es un proceso que debe sortear varios obstáculos de carácter científico (véase 14b).

14a. En este momento eh...se encuentra en la llamada sensibilización del guaraní. Es una etapa que aconsejan los pedagogos e inclusive los científicos lingüistas como una etapa previa a implementación completa de los postulados de la Ley. Si bien, existe un corpus muy importante, una masa de guaraní parlantes muy importante, es necesario despertar conciencia en todos los sectores del sistema, particularmente en el sistema educativo y en otros estamentos de la sociedad de crear conciencia y la convicción de la necesidad de implementación de la lengua. (GM integrante de la Comisión de Políticas lingüísticas, septiembre de 2006)

14b. (...) estamos haciendo justamente el replanteo aparte de instalar el tema de lo que nosotros llamamos etapa de sensibilización, sí. Es decir que la gente, los correntinos en sí tomen en cuenta de que es un proceso (...) Pero la cuestión es que nos enfrentamos con un montón de obstáculos científicos, este que tienen que ver con el estatus, la enseñanza, sí. Por eso estamos hablando de una etapa de sensibilización en el sentido de que pongamos ante la oralidad del guaraní que en las escuelas digamos, se tire ese resabio que se tenía de la lengua y que la escuela sea permeable a esta experiencia de interculturalidad del rescate del guaraní (...) Entonces, por ahí tenemos determinados sectores de la comunidad que dicen: “Cómo no se está enseñando ya”, sí. Es decir, porque obviamente este proceso del que yo les estoy hablando no lo tienen en cuenta. (CT integrante de la Comisión de Políticas lingüísticas, septiembre de 2006)

Observamos en los fragmentos discursivos dos ideas que implican un trabajo de articulación durante la etapa de sensibilización. Por un lado, se acepta la recomendación de los especialistas de que la implementación de la ley es un proceso “lo que nosotros llamamos etapa de sensibilización, sí. Es decir que la gente, los correntinos en sí tomen en cuenta de que es un proceso (...) que nos enfrentamos con un montón de obstáculos científicos”. Por otro, se considera que dicho proceso implica “tirar” ciertas representaciones instituidas y/o asociadas a la presencia y enseñanza del guaraní en las escuelas: “estamos hablando de una etapa de sensibilización en el sentido de que pongamos ante la oralidad del guaraní que en las escuelas digamos, se tire ese resabio que se tenía de la lengua y que la escuela sea permeable a esta experiencia de interculturalidad del rescate del guaraní”.

Esta segunda idea “tirar ese resabio” que alude a una problemática: la prohibición del uso del guaraní en la escuela, supone más que un “tirar”, un redefinir el rol y función del guaraní en las instituciones escolares como lengua de comunicación y lengua objeto de enseñanza. Existen estudios de corte sociolingüísticos (Gandulfo, 2007; Gandulfo, Rodríguez y Soto, 2015; Medina, Zurlo y Cayré, 2020) que han demostrado que en la escuela el guaraní tuvo inicialmente una valoración negativa porque durante mucho tiempo fue la institución encargada de regular el uso de las lenguas que no respondían al ideal de castellanización. Para Gandulfo *et al.* (2015, pp 31-32) la prohibición del guaraní es una ideología lingüística compartida tanto por los hablantes del guaraní como por quienes no lo son; está centralmente dirigida a los niños y expresa un conflicto lingüístico que resulta en que el guaraní se hable, tratando a la vez de ocultarlo, o se considere en general que no se habla o se habla poco.

Igualmente, para los agentes ministeriales de la segunda CPL, la etapa de sensibilización requiere que la población correntina tome conciencia de que la aplicación de la Ley es un proceso que debe sortear varios obstáculos.

La sensibilización es una etapa fundamental para acompañar el proceso de implementación de una política lingüística. En efecto, Calvet (1997, p. 65) señala que para que una política lingüística pueda ser exitosa necesita ser explicada a la población y ser aceptada por esta. También es imprescindible que la lengua esté equipada, es decir, en condiciones de cumplir las funciones a las que se la destina, de lo contrario, “este equipamiento debe cumplirse obligatoriamente antes de la promoción de la lengua” (Calvet, 1997, p. 65). Esto nos permite comprender por qué la sensibilización es una etapa que se ha prolongado en el tiempo: dado que el guaraní no estaba equipado y la implementación de la Ley debía ser inmediata, era necesario convencer a la población. Ante esta problemática ¿Cuál fue la solución de las CPL? Recurrir a la voz de los especialistas. Como mencionamos previamente, los agentes ministeriales de ambas comisiones entienden la etapa de sensibilización como concientización de un proceso que debe afrontar problemáticas tales como la estandarización de la lengua, la formación docente y el material didáctico. Pero observamos que esta concientización está asociada a lexemas como “especialistas” y “capacitación”, véase (15) y (16).

15. Entonces, esta comisión lo que hizo es juntar especialistas para el debate, para abrir espacios justamente para pensar algunos ejes como el que te estoy hablando ahora: formación docente, los materiales didácticos, el diseño curricular, etc. etc. (CT integrante de la Comisión de Políticas lingüísticas, septiembre de 2006)

16. (...) brindaron capacitaciones que a nosotros nos gusta llamar las de sensibilización porque nos parece que es la palabra más adecuada para llegar a quien tiene que (...). (CG Directora de la Comisión Políticas lingüísticas, marzo de 2018)

Incluso, en el prólogo de los materiales didácticos (*Asaje y Avañe'ẽ Roky*) escrito por la Ministra de Educación de la provincia de Corrientes, se destaca y valora el compromiso, trabajo y participación de un “equipo de especialistas”, de “técnicos referentes de la lengua cultura guaraní” y de “reconocidos profesionales de la lengua cultura de nuestra provincia”. En otras palabras, el proceso que supone implementar la Ley 5598 debe ser orientado y pensado solo por especialistas y eruditos; de esta manera, los hablantes de guaraní, docentes y alumnos, sus intereses, experiencias y conocimientos quedan al margen de este proceso. Tal es así, que en la elección de la variedad a utilizar para la elaboración de los materiales didácticos se recurrió a la voz de la academia europea, específicamente a la de un único gramático guaraní hablante. Ilustramos esta ausencia de articulación entre el conocimiento de los académicos y el de los hablantes, docentes y alumnos en (17) y (18).

17. (...) con respecto a la Gramática y cómo hacer, cuál guaraní enseñar, todo eso fue zanjeado, fue zanjado digamos, fue este crucial el sentido de tener un gramático guaraní hablante en la Sorbona de París que presenta como su tesis doctoral el guaraní hablado en Corrientes, entonces, validado desde esa Academia digamos y con lingüistas reconocidos mundialmente, eso nos da la, el posicionamiento de poder utilizar ese material como el guaraní de Corrientes ... nosotros tomamos desde, como base ese documento y de ahí con la práctica de lo que cada uno iba recibiendo de los distintos lugares de la provincia, pudimos hacer esa unificación digamos del guaraní (MB, maestro bilingüe integrante de la Comisión de Políticas lingüísticas, marzo de 2018)

18. Para que la estructura gramatical de una lengua sea reconocida, debe pasar por el método científico o proceso explicativo de la hipótesis y la conclusión o tesis. Estos procesos deben ser evaluados por expertos en la materia y academias reconocidas que expidan certezas o certificados de veracidad de los temas propuestos.

“Guaraní de Corrientes” fue aprobada por la Universidad de La Sorbona, París, Francia en 1987. Esta obra, presentada como tesis doctoral, en francés, por el guaraní hablante Silvio Liuzzi, sirvió para demostrar a través que el guaraní hablado en América es “otra lengua”, ni occidental ni europea, y por lo tanto tiene su propia estructura gramatical según su fonología, que puede coincidir o no con otras lenguas universales, pero no depende de ellas por ser:

originaria, autónoma y autóctona (Ministerio de Educación de Corrientes Asaje. 2017, p. 42-43)

Como consecuencia de estas ideas sobre lo que supone la etapa de sensibilización se transmite una concepción de la lengua guaraní como homogénea y uniforme, validada por la voz de eruditos, que se cristaliza en la lengua escrita. Si bien, se reconoce la tradición oral, la lengua escrita posee un estatus de carácter científico, tal como lo reflejan las palabras de los integrantes de la segunda CPL:

19. (...) desde la Dirección eh se pudo elaborar material didáctico dije, y libros, audio-libros perdón porque esa es, destinado primeramente a las escuelas secundarias, que vimos que era la franja etaria de la educación que estaba menos atendida con respecto a la información de los mitos, la creencia, la cosmogonía guaraní, entonces este se destinó primero a esa, digamos a esa, ese nivel de adolescentes y jóvenes que carecían de esa información, carecían de esa información digamos desde lo académico, desde lo científico en la escuela, desde el papel digamos, porque desde la oralidad ellos tenían todo. (MB maestro bilingüe integrante de la Comisión de Políticas lingüísticas, marzo de 2018)
20. (...) aquella persona idónea que tenga la capacidad de poder hacerlo y lo quiera incluir [a los materiales didácticos] transversalmente en, en sus clases lo pueda hacer, que tenga una palabra de, autorizada a través de la publicación para poder hacerlo (CG directora de la Comisión Políticas lingüísticas, marzo de 2018)

A partir de lo analizado identificamos ideologías lingüísticas vinculadas a la oficialización del guaraní, a la etapa de sensibilización y estandarización lingüística del guaraní. Por un lado, la oficialización del guaraní surge como política lingüística pensada por un grupo de escritores correntinos que solicita la protección y preservación de la lengua guaraní. Perspectiva en la que no se observa una fuerte impronta de la comunidad de hablantes que se identifica con la lengua. La misma lógica se observa al momento de decidir qué variedad lingüística del guaraní de Corrientes se utilizaría para la elaboración de los materiales didácticos. Por otro, la elección de la lengua a utilizar tanto para la enseñanza como para la elaboración del material didáctico es aquella aprobada y valorada por la academia, por los especialistas que podría no haber considerado las características de las diferentes comunidades de habla donde se usa la lengua.

Entonces, las problemáticas que mencionamos sobre lo que implica equipar la lengua por ejemplo, la elección de la variedad a utilizar para la elaboración del material didáctico han sido “zanjeadas” porque se utiliza el estándar o guaraní avalado por la academia. Específicamente, la gramática de Silvio Liuzzi y se considera que Corrientes no tiene problemas al momento de decidir qué variedad del guaraní se utilizaría: “nosotros tomamos desde, como base ese documento [se refiere a la gramática] y (...) pudimos hacer esa unificación digamos del guaraní” (MB, maestro bilingüe integrante de la Comisión de Políticas lingüísticas, marzo de 2018).

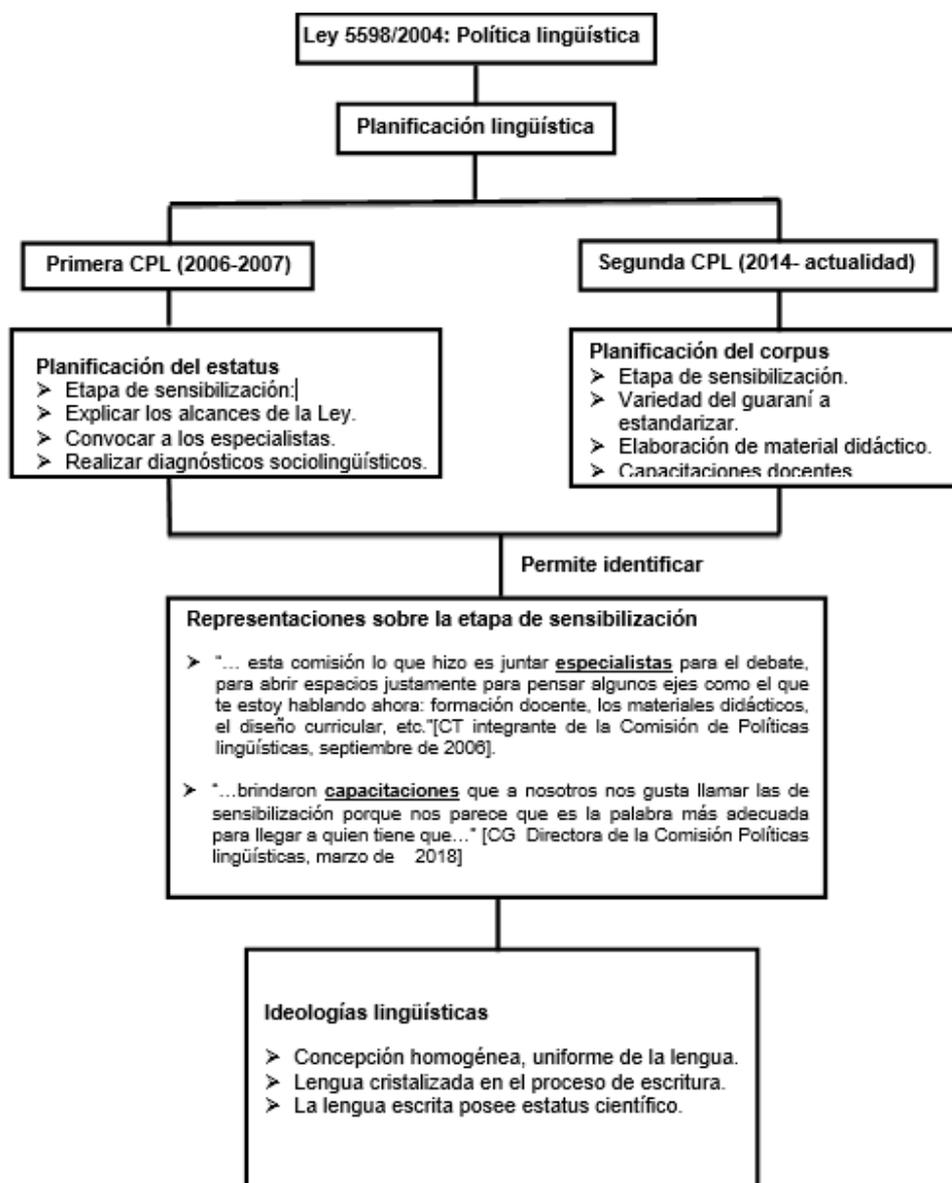
Las ideologías lingüísticas que identificamos hacen referencia a una concepción de la lengua escrita homogénea y con cierto estatus científico debido al proceso de escritura y estandarización.

5. Reflexiones finales

En este artículo presentamos las acciones desarrolladas por las comisiones de políticas lingüísticas del Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes, en sus dos gestiones, para implementar la Ley 5598: capacitaciones y talleres, material didáctico y elección de una variedad lingüística a enseñar. La primera gestión inicia en el año 2006 y la segunda gestión, en el año 2014 vigente hasta la actualidad. Ambas comisiones destacan que se encuentran desarrollando la etapa de sensibilización. La primera comisión de políticas lingüísticas enfrentó el desafío de implementar la Ley cuando fue recientemente promulgada y debió “mirar hacia atrás” y realizar un diagnóstico acerca de ¿Quiénes hablan guaraní? ¿En qué zonas de la provincia se habla? ¿En cuántas escuelas rurales se registran niños hablantes de guaraní? entre otros interrogantes. La segunda comisión de políticas lingüísticas

se ocupó de equipar y estandarizar la lengua guaraní, aunque con escasa participación y consulta de los hablantes del guaraní correntino en la elección de la variedad a estandarizar y en la elaboración del material didáctico a ser implementado en las aulas.

Identificamos que para las dos comisiones la etapa de sensibilización se asocia a lexemas como ‘especialistas’ y ‘capacitación’. Es decir, ambas comisiones en sus líneas de acción, priorizan la voz o consulta de los representantes de la academia y de la comunidad científica en el proceso de equipamiento de la lengua; transmitiendo así, una ideología de la lengua guaraní como homogénea y uniforme, cristalizada en un ideal de la lengua escrita. En cuadro 1 sintetizamos lo desarrollado en esta investigación:



Cuadro 1: Síntesis del análisis

En futuras investigaciones profundizaremos aún más el análisis de las ideologías lingüísticas de los agentes ministeriales y las pondremos en diálogo con las valoraciones de quienes han quedado al margen de este proceso de implementación de la Ley, a pesar de ser sus destinatarios directos: hablantes de guaraní, docentes y alumnos.

Referencias bibliográficas

Arnoux Narvaja, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23, 18-42.

- Bein, R. (2006). Lenguas de minorías en la legislación latinoamericana. En Barrios, G. y Behares, L. E. (Org.). *Políticas e identidades lingüísticas en el Cono Sur*. Montevideo: AUGM - Universidad de la República, 15-30.
- Bein R. y Varela, L. (1998). *Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires*. Trabajo elaborado para la Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Calvet, L.J. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicia
- Cámara de Senadores y Diputados de la provincia de Corrientes. (2004). *Declaración del Guaraní como lengua oficial de la provincia de Corrientes junto al castellano*.
- Censabella, M. (2009). Chaco ampliado. En I. Sichra (ed.), *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Tomo I* (pp. 143-226). Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/9791/file/PDF%20Atlas%20sociolingüístico%20de%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20en%20ALC-Tomo%201.pdf>.
- Cerno, L. (2011). *Descripción fonológica y morfosintáctica de una variedad de la lengua guaraní hablada en la provincia de Corrientes (Argentina)* [Tesis doctoral]. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de <http://www.etnolingüística.org/tese:cerno-2011>
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: Hacia una aproximación Interdisciplinaria a un concepto complejo. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19, 101-117.
- Dietrich, W. (2002). Guaraní criollo y guaraní étnico en Paraguay, Argentina y Brasil. *ILLA. Indigenous Languages of Latin America, 3 Current Studies On South American Languages*, 31-41. Recuperado de http://etnolingüística.wdfiles.com/local--files/illa%3Avo13n3/illa_vol3n3_dietrich.pdf
- Gandulfo, C. (2007). *Entiendo pero no hablo*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Gandulfo, C., Miranda, M., Rodríguez, M. y Soto, O. (2015). El guaraní correntino. En S. Hirsch y A. Lazzari (dirs.). *Pueblos Indígenas en la Argentina. Historia, culturas, lenguas y educación*, 15, 29-50.
- Groult, N. (2021). *La Pluma y la birome: Ideología, lenguaje y representaciones sociales. Charla con Noëlle Groult* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DwesWR4VWHQ>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Buenos Aires
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (ed.) *Psicología Social II*, 469-494.
- Kroskirty, P. (2000). Regimenting languages. Language ideological perspectives. En *Ideologies politics and identities* (pp. 1-34). Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- Lauria, D. (2018). Avances en el estudio de los instrumentos lingüísticos actuales de la lengua española: los dispositivos normativos híbridos y express. En *Circula*, (6), 90- 113.
- Medina, M., Zurlo, A. y Cayré L. (2019). Reflexión teórico-metodológica en torno a los conceptos de políticas e ideologías lingüísticas. *En Libro de Actas de III Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales* (184-186).

- Medina, M., Zurlo, A. y Cayré L. (2020). Corrientes es guaraní. Análisis de representaciones en torno al guaraní antes y después de su oficialización (ley 5598/2004). *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 41(2).
- Meliá, B. (1992). *La lengua guaraní del Paraguay*. Madrid: Mapfre.
- Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. (2017). *Asaje. Libro para docentes*. Recuperado de <https://www.mec.gob.ar/direcciones/deib/libros/>
- Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. (2020). *Vamos nessa ¡Vamos!* Recuperado de <https://www.mec.gob.ar/direcciones/deib/libros/>
- Silverstein, M. (1979). The uses and utility of ideology. En B.B Schieffelin, K. Woolard y P. Kroskrity (eds.) *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 123-145). Oxford University Press.
- Woolard, K. (1998). Introduction. Language ideology as a field of inquiry. En Shieffelin, B.B., Woolard, K. y Kroskrity, P. *Language ideologies. Practice and theory* (pp. 3-29). Oxford University Press.
- Zamborain R., Bengochea N., Sartori F. (2010). *Una aproximación a la política lingüística en la provincia de Corrientes en torno al caso del guaraní y el portugués*. Linguasur. Recuperado de <http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/127d6e4a82ce58389a4648773d6c6405BengocheaSartoriZamborainCorrientes.pdf>. Fecha de consulta: mayo de 2021.

Mónica Marisel Medina es Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste y Magíster en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones. Reviste Categoría V del Programa Nacional de Incentivos y es docente de la Facultad de Artes, Diseño y Ciencias de la Cultura de la UNNE. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra “Culturas Originarias en el Gran Chaco”. En 2011 comenzó a desempeñarse como becaria doctoral de CONICET hasta 2020 como becaria posdoctoral del mismo organismo. Desde 2008 participa en diferentes proyectos de investigación. Se ha presentado a distintos congresos y publicado 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.

Lorena Cayré Baito es Doctora en Letras por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora en Lengua y Literatura y Licenciada en Letras por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Actualmente se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Lingüística II de la Facultad de Humanidades (UNNE). Durante el período 2008-2015 se desempeñó como becaria doctoral y postdoctoral de CONICET. Desde 2008 participa de proyectos de investigación en calidad de becaria y docente investigadora de la UNNE. Además de integrar el plantel de docentes investigadores de la Facultad de Humanidades de la UNNE, forma parte del Núcleo de Estudios en Lenguas Minoritarias Americanas (NELMA) del Instituto de Investigaciones Geohistóricas (CONICET/UNNE). Su especialización y principal área de interés es la fonología, específicamente el estudio morfo-fonológico de la lengua wichí (familia matak-mataguaya).

La enseñanza de la música desde la perspectiva multicultural

María Soledad Morales

Escuela N° 4036 Dr. Augusto Raúl Cortázar

Salta, Argentina

soledad1977morales@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/04/2021

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 28/05/2021



La enseñanza de la música desde la perspectiva multicultural

Resumen

Los docentes en el ámbito artístico musical desconocemos muchos aspectos de la diversidad cultural de la Provincia de Salta (Argentina), especialmente los vinculados a las lenguas y culturas originarias. Si bien el abordaje musical multicultural está presente en los diseños curriculares, en la práctica real predominan los enfoques tradicionales. La presente reseña se propone dar a conocer una experiencia educativa desarrollada en una escuela de la ciudad de Salta (2016-2020), cuyo objetivo principal ha sido promover la importancia de la enseñanza de la música desde la perspectiva multicultural y holística, donde la lengua y la cultura originaria no pueden escindirse de la música. Partiendo de la revisión de mis propias prácticas áulicas, me propuse replantear la selección del repertorio musical trabajado con mis estudiantes. Esto me permitió volver al contexto donde crecí y resignificar la música y la danza que estaban presentes en mi niñez. Es así que me reencontré con el Pimpim de los guaraníes que se tocaba y bailaba por las calles de Hipólito Yrigoyen (Dpto. Orán) en la época del carnaval. A partir de un trabajo de relevamiento fotográfico y audiovisual y el empleo de la metodología de “observación participante”, reconstruí algunos conocimientos sobre la musicalidad guaraní. Ello me permitió desarrollar una estrategia de enseñanza y aprendizaje con enfoque multicultural, que involucró la articulación con docentes bilingües y sabios guaraníes. A lo largo de estos años tanto mis alumnos como yo, hemos aprendido y disfrutado la música, la lengua y la cultura guaraní, abriendo nuevos caminos para el diálogo intercultural en nuestra escuela.

Palabras claves: música, educación, multiculturalidad, pueblo guaraní, lengua guaraní

Die Musiklehre aus einer multikulturellen Perspektive

Abstract

Die Lehrkräfte im musikalisch-künstlerischen Bereich kennen viele Aspekte der kulturellen Vielfalt in der Provinz Salta (Argentinien) nicht, besonders diejenigen, die in Verbindung mit den Sprachen und Kulturen der indigenen Völker stehen. Obwohl die multikulturelle Musik in den Lehrplänen miteinbezogen ist, herrschen die traditionellen Ansätze in der Praxis vor. Der vorliegende Beitrag strebt an, die Lehrerfahrung in einer Schule der Stadt Salta (2016-2020) bekannt zu geben, deren Hauptziel es ist, die Bedeutsamkeit der Musiklehre aus einer multikulturellen holistischen Perspektive zu fördern, in der Sprache und Kultur nicht von der Musik getrennt werden können. Ausgehend von einer Revision meiner eigenen Lehrtätigkeit in der Klasse, habe ich die Auswahl des mit den Schülern im Unterricht behandelten musikalischen Materials neu konzipiert. Dies erlaubte mir, zum Kontext in dem ich aufgewachsen bin zurückzukehren und die Musik und den Tanz meiner Kindheit neu zu deuten. So habe ich den Pimpim der Guaraní-Völker wiedergefunden, der sich auf den Straßen von Hipólito Irigoyen (Bezirk Orán) in der Kanervallszeit zu hören war und getanzt wurde. Anhand einer photographischen und audiovisuellen Untersuchung und der Anwendung der teilnehmenden Beobachtung habe ich einige Kenntnisse über die Guaraní-Musikalität rekonstruiert. Damit konnte ich eine Unterrichtsstrategie mit multikulturellem Ansatz entwickeln, die die Zusammenarbeit mit zweisprachigen Lehrern und Guaraní-Weisen berücksichtigte. Im Laufe dieser Jahre haben wir —sowohl meine Schüler als auch ich— die Musik, die Sprache und die Kultur der Guaraní-Völker gelernt und genossen und zugleich sind in unserer Schule neue Formen des interkulturellen Gesprächs entstanden.

Stichwörter: Musik, Bildung, Multikulturalität, Guaraní-Völker, Guaraní-Sprache

L'enseignement de la musique dans une perspective multiculturelle

Résumé

Les enseignants du domaine artistique musical, nous ne connaissons pas beaucoup d'aspects de la diversité culturelle de la province de Salta (Argentine), en particulier ceux liés aux langues et cultures autochtones. Bien que l'approche musicale multiculturelle soit présente dans les programmes d'études, les approches traditionnelles prédominent dans la pratique. Le présent compte rendu vise à faire connaître une expérience éducative développée dans une école de la ville de Salta (2016-2020), dont l'objectif principal a été de promouvoir l'importance de l'enseignement de la musique dans une perspective multiculturelle et holistique, où la langue et la culture originelle ne peuvent se séparer de la musique. En partant de la révision de mes propres pratiques en classe, j'ai entrepris de repenser le choix du répertoire musical travaillé avec mes étudiants. Cela m'a permis de revenir au contexte dans lequel j'ai grandi et de redéfinir la musique et la danse qui étaient présentes dans mon enfance. C'est ainsi que je retrouvai le Pimpim des Guaranis qui se jouait et dansait dans les rues d'Hipólito Yrigoyen (Dpto. Oran) à l'époque du carnaval. À partir d'un travail de relevé photographique et audiovisuel et de l'utilisation de la méthodologie d' "observation participante", j'ai reconstitué quelques connaissances sur la musicalité guarani. Cela m'a permis d'élaborer une stratégie d'enseignement et d'apprentissage fondée sur une approche multiculturelle, associant des enseignants bilingues et des sages guaranis. Tout au long de ces années, mes élèves et moi-même nous avons appris et apprécié la musique, la langue et la culture guarani, ouvrant de nouvelles voies au dialogue interculturel dans notre école.

Mots-clés : musique, éducation, multiculturalité, peuple guarani, langue guarani.

The Teaching of Music from a Multicultural Perspective

Abstract

Teachers in the artistic field of music are unaware of many aspects concerning the cultural diversity of the province of Salta (Argentina), especially those related to native languages and cultures. Although the multicultural musical approach is part of the curricular designs, traditional approaches prevail in everyday practice. This review aims to present an educational experience conducted at a school in the city of Salta (2016-2020), whose main objective was to promote the importance of teaching music from a multicultural and holistic perspective, where the language and the original culture cannot be separated from music. Starting from the review of my own classroom practices, I decided to rethink the selection of the musical repertoire worked with my students. This allowed me to return to the context where I grew up and resignify the music and dance that were present in my childhood. This is how I met again with the *Guaraní Pimpim*, which was played and danced in the streets of *Hipólito Yrigoyen* (Orán City) during the Carnival. By conducting a photographic work and an audiovisual survey and applying a "participant observation" methodology, I could partially reconstruct the knowledge about the *Guaraní* musicality. This allowed me to develop a teaching and learning strategy with a multicultural approach, which involved a combined work between bilingual teachers and *Guaraní* wise people. Throughout these years, my students and I have learned and enjoyed *Guaraní* music, language and culture, opening new ways for intercultural dialogue in our school.

Key words: music - education - multiculturalism - Guaraní people - Guaraní language

L'insegnamento della musica a partire da una prospettiva multiculturale.

Riassunto

I docenti nell'ambito artistico musicale non sono a conoscenza della diversità culturale della Provincia di Salta (Argentina), specialmente degli aspetti vincolati alle lingue e alle culture originarie. Anche se l'abbordaggio musicale multiculturale è presente nei disegni curricolari, nella pratica reale sono predominanti gli approcci tradizionali. La presente rassegna si propone di dare a conoscenza un'esperienza educativa sviluppata in una scuola della città di Salta (2016-2020), il cui obiettivo principale è stato quello di promuovere l'importanza dell'insegnamento della musica dal punto di vista di una prospettiva multiculturale e olistica, dove la lingua e la cultura originaria non possono essere separate dalla musica. Partendo dalla revisione delle mie proprie pratiche auliche, mi sono proposto di riformulare la selezione del repertorio musicale affrontato con i miei studenti. Ciò mi ha permesso di ritornare al contesto in cui sono nato e dare un nuovo significato alla musica e alla danza che erano presenti nella mia infanzia. È così che mi sono rincontrato con il *Pimpim* dei guaraní, che si suonava e ballava per le strade di Hipólito Yrigoyen (Dpto. Orán) all'epoca del Carnevale. Partendo da un lavoro di rilevamento fotografico e audiovisivo e dall'impiego della metodologia dell'"osservazione partecipante", ho ricostruito alcune conoscenze sulla musicalità guaraní. Ciò mi ha permesso di sviluppare una strategia di insegnamento e apprendimento con un approccio multiculturale, che ha implicato un'articolazione del lavoro con alcuni docenti bilingue e i saggi guaraní. In questi anni sia i miei alunni sia io, abbiamo goduto e appreso dalla musica, dalla lingua e dalla cultura guaraní, aprendo nuovi percorsi per il dialogo interculturale nelle nostre scuole.

Parole chiave: musica, educazione, multiculturalità, popolo guaraní, lingua guaraní.

O ensino da música a partir de uma perspectiva multicultural

Resumo

Os professores do campo artístico musical desconhecemos muitos aspectos da diversidade cultural da Província de Salta (Argentina), especialmente os ligados às línguas e culturas nativas. Embora a abordagem musical multicultural esteja presente nos desenhos curriculares, na prática real predominam as abordagens tradicionais. Esta revisão pretende apresentar uma experiência educacional desenvolvida numa escola da cidade de Salta (2016-2020), cujo objetivo principal tem sido promover a importância do ensino da música a partir de uma perspectiva multicultural e holística, onde a língua e a cultura originária não podem ser separadas da música. A partir da revisão de minhas próprias práticas na sala de aula, decidi repensar a seleção do repertório musical trabalhado com meus alunos. Isto me permitiu retornar ao contexto onde cresci e ressignificar a música e a dança que estiveram presentes na minha infância. Foi assim que reencontrei o *Pimpim* dos Guarani que brincava e dançava pelas ruas de Hipólito Yrigoyen (Departamento de Orán) durante o carnaval. A partir de um trabalho de levantamento fotográfico e audiovisual e da utilização da metodologia de "observação participante", reconstruí alguns conhecimentos sobre a musicalidade guarani. Desta forma pude desenvolver uma estratégia de ensino e aprendizagem com abordagem multicultural, que envolveu a articulação com professores bilingues e sábios guaranis. Ao longo destes anos, meus alunos e eu aprendemos e apreciamos a música, a língua e a cultura guaraní, abrindo novos caminhos para o diálogo intercultural em nossa escola.

Palavras-chave: música, educação, multiculturalidade, povo guarani, língua guarani

Introducción

En la presente reseña compartiré el camino recorrido como docente de música en la Escuela “Augusto Raúl Cortázar” N° 4036 de la ciudad de Salta, donde enseñé música a niños de Nivel Inicial y Primario. La mencionada institución desarrolla proyectos con perspectiva intercultural, poniendo el énfasis en el estudio y la investigación, por parte de niños y docentes, de las naciones originarias en un contexto actual.

En el ámbito artístico musical consideré que debía ser consonante con la perspectiva de trabajo e identidad de la Institución. En este sentido debo decir que ya había desarrollado temáticas folclóricas utilizando repertorio musical, danzas y canciones. Pero esto no había ocurrido con música de raíz diferente, particularmente música y elementos de raíz indígena. La decisión de realizar los viajes a las comunidades guaraní de Orán y Dpto. San Martín, se inscribe en una nota de aspecto personal. Nací en el Tabacal y pasé la mitad de mi vida allí por lo que el “Pim pim” (así se llama a la danza, a los instrumentos y a la fiesta de los Ava Guaraní, en Argentina) forma parte de mi infancia. Los viajes tenían por objetivo, recabar información, recolectar testimonios en formato audio video, realizar entrevistas a los comunarios, observaciones participantes, diálogos con diferentes mburuvichas o autoridades comunitarias, realizar prácticas musicales con los instrumentos, incorporar elementos del idioma guaraní, entre otras actividades (Elliott, 2000).

En los diseños curriculares jurisdiccionales de Salta no se reflejan estas expresiones artísticas con la descripción necesaria, como expresiones de raíces indígenas, al menos como un contenido de la misma relevancia que las manifestaciones folclóricas. Es allí donde el profesor debe hacer de sus prácticas una cuestión de “índole política”.

Fue de vital importancia brindar a los niños múltiples elementos musicales artísticos para que tengan sus vivencias e interactúen, que construyan vínculos con estas propuestas musicales, que puedan hacer de estas un aprendizaje para la vida. Dejar en ellos huellas que puedan formar parte de su paso por la escuela y, sobre todo, que incorporen los valores y formas de vivir, el *ñandereko guaraní* o *forma de ser guaraní*.

Con este trabajo de reseña intento dar a conocer cómo fue el desarrollo de los aprendizajes de los niños y del mío propio como protagonista frente al aula. Todos los datos recopilados muestran el camino recorrido para lograr una enseñanza musical desde una perspectiva intercultural que posibilite seguir aprendiendo de nuestras naciones originarias.

Desarrollo

Para una mejor narración de la presente experiencia en esta publicación he organizado los datos cronológicamente articulando con las actividades y las formas de aprender y enseñar. Intento reflejar también cómo fui incorporando nuevos aprendizajes y desafíos tanto para los niños como para todos los que estuvieron involucrados de manera directa o indirecta a lo largo del año lectivo. Para los niños esta propuesta surgía como algo nuevo y representó “nuevos sueños” que perduraron en ellos años tras años.

En primer lugar, es necesario definir el *Pim pim* o *Arete Guasu* (fiesta grande) que es el ritual más importante de los pueblos guaraní-chané y tapietes presentes en el norte salteño y zona del ramal Jujeño de la ruta 34. Esta celebración coincide con la época en la que muchos pueblos andinos realizan el “carnaval”. El guaraní reafirma sus lazos con el monte, con sus hermanos, sus ancestros y todos los seres espirituales que conforman el mundo guaraní.

Haber vivido desde pequeña el *Pim pim* o *Arete Guasu*, durante mis viajes de campo sentí que estas vivencias eran muy personales para mí, ya que nací en El Tabacal, como se conocía a la empresa azucarera de la zona de Orán. Yo crecí en Hipólito Yrigoyen, a los márgenes del Tabacal, donde el *Pim pim* formaba parte de los juegos infantiles. Todos los veranos esperábamos que pasaran los *pimpineros*. Era un momento de mucha alegría y, sobre todo, un momento comunitario.

De esta forma, el *Pim pim* fue el puntapié inicial que me permitió organizar una nueva manera de enseñar la música basada en un estudio etnomusicológico de los pueblos guaraní, chané y tapiete que comparten una raíz cultural además de la lengua guaraní.

Aguata a (caminando)



Foto Nº 1. *Arete Guasu* (Fiesta Grande) Pichanal. *Michiareta* (niños guaraníes) y *Kuñareta* (mujeres guaraníes), 2016. Fuente Propia

El desarrollo del proyecto inició con el primer viaje realizado a la Comunidad Ava Guaraní Misión San Francisco, en el año 2016, en la Localidad de Pichanal, perteneciente al Dpto. Orán. La comunidad se sitúa en el Cruce de Pichanal a la vera de la Ruta Nacional 34. El Sr Fernando Ayala me recibió brindándome primero una charla informal y luego una entrevista filmada. Mi interés se centraba en la indagación de las actividades que se estaban organizando en la comunidad, ya que era el mes de febrero y estaban con los preparativos del *Arete Guasu* Fiesta Grande, (Caurey, 2016). En este viaje, me entrevisté también con la Sra. Dominga Camargo, para conocer sobre su papel en la comunidad, sus recuerdos y actividades que se desarrollan en esta fiesta ritual. La Sra. me invitó a su morada donde estaban varios hermanos allí tomando chicha, las mujeres charlando con su “*tipoy*” (vestido de la mujer guaraní) y ornamentos y los hombres, en especial los músicos con sus instrumentos de percusión. Fueron cuatro días de registros fotográfico, filmico y de interacción para conocer el *che co che* (el soy lo que soy guaraní)



Foto N° 2. *Arete Guasu* (Fiesta Grande) Pichanal. *Kuimbaereta* (Hombres Guaraníes) tocando Pimpim, 2016. Fuente propia.

Me acerqué a los músicos de la comunidad que siempre tocan en el *Arete Guasu* con el fin de indagar sobre la música y pude observar que solamente los hombres tocan los instrumentos y que ellos deben ser dignos para tocarlos, pues no cualquiera puede hacerlo. Estos músicos tienen un vínculo muy especial y afectivo con las melodías y la música en general de esta gran fiesta. En un primer momento fue una dificultad que fueran hombres los responsables de tocar los instrumentos porque fue difícil llegar a ellos y que me acepten como una curiosa de la cultura, que también siento como propia (Liska, 2006).

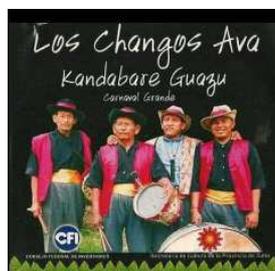


Foto N° 3. Los Changos Ava. Tapa de disco. Pichanal. Gentileza Sr. Alejandro Tercero

Durante el transcurso de los días en la comunidad San Francisco, entendí que el acceso a los instrumentos está relacionado a una cuestión de “género” pero con el tiempo fue cambiando y, paulatinamente, aceptaron prestarme los instrumentos y pude entrevistarlos. El primer músico guaraní con el que tuve contacto fue el señor Alejandro Tercero con una trayectoria de muchos años como músico guaraní, también es el fundador del grupo “Los changos Ava”. Este señor realizó la construcción de las flautas con materiales con los que actualmente se hacen (caño de hierro o de cobre o de bronce). Los fue realizando durante las diferentes visitas que realicé a la comunidad y al músico. Allí fue donde pude realizar las prácticas de los diferentes toques de los tambores para las distintas partes de la fiesta del *Arete Guasu*.

La organización para realizar el *Arete* comienza unos meses atrás, realizando los llamados “*atiku*”¹. Debo decir que los mayores siempre traen al presente, los tiempos pasados recientes y las anécdotas de sus antepasados, fijando sus formas y fundamentos para hoy.

Los aspectos musicales más importantes fueron trabajados a partir de la recopilación de “tonadas”, también de relatos y de canciones de transmisión oral que se usaban en el ámbito familiar y en el ámbito educativo por los profesores bilingües. Para ello, el referente en materia de etnomusicología fue Pérez Bugallo quien ya había visitado la comunidad 30 años antes, realizando una sistematización y registros de audios a los que pude acceder para complementar mis charlas con los entrevistados en este viaje².

También conocí al Señor Sacarías Gutiérrez, “Flautero”. Es un mayor con mucha actividad en los Aretes de la comunidad, él actualmente ejecuta una “Flauta Dulce”, la explicación que realiza él mismo que es más fácil “sacar el sonido”. Dicho instrumento le fue obsequiado por una monja en Córdoba hace muchos años. Permitted que grabe la charla que tuvimos y me pasó varias “Tonadas” de diferentes dificultades de ejecución. Estas fueron las primeras que escucharon los alumnos, ya que no tenían aún ninguna flauta guaraní.

1 Preparación del *Arete Guasu*

2 Algunos antecedentes de investigaciones realizadas fueron publicados en los Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología con los títulos: “El Carnaval Chiriguano Chané” (Newbery y Rocca, 1978); Estudio Etnomusicológico de los Chiriguano-Chané de la Argentina (Pérez Bugallo, 1982); artículo “Los Chané y las máscaras: la Identidad Insoslayable” (Liska, 2006).

Después de visitar esta comunidad y estudiar el material ya producido sobre la música y tonadas locales, volví a Salta con ideas para transmitir a mis alumnos/as, la idea de la música guaraní, pero también invitándolas/os a sentirla y vivirla en los cuerpos y los espíritus. Estas acciones fueron desarrolladas de manera continua, durante cinco años, cubriendo así las inquietudes y necesidades que los niños expresaban, la curiosidad y respeto del “ser, del sentir y pensar, como guaraní”, el llamado “*Nandereko*”³

Finalmente, pude lograr esta transmisión gracias a las enseñanzas brindadas por el Músico Alejandro Tercero, quien aportó mucho a las formas de enseñar el *Angua guasu* (tambor grande), *Angua rai* (tambor mediano), *Michi rai* (tambor chico), las diferentes flautas guaraníes, como *Temĩmbĩ Puku* (flauta larga), *Temĩmbĩ Guasù* (flauta grande) (Pérez Bugallo, 2012; Ruiz, Pérez Bugallo y Goyena, 1992).

En este camino de la música guaraní, su influencia fue muy importante para el proyecto ya que colaboró con el proceso de aprendizaje, principalmente de los instrumentos. La práctica instrumental de los mismos fue de lo simple a lo complejo, a medida que los niños iban adquiriendo la habilidad para sostener los instrumentos y ejecutarlos.

Adquirimos algunos de dichos instrumentos mediante la gestión de la Institución educativa, donde se llevó a cabo este proyecto, Escuela N° 4036 “Augusto Raúl Cortázar”, con la dirección de la Prof. Claudia Cusi Grau. A partir de allí, los niños contaron con los instrumentos necesarios para realizar sus prácticas musicales, ya que mi visión no era reemplazarlos por otros equivalentes o similares, sino que puedan tener contacto con instrumentos que los músicos guaraníes actualmente utilizan. Algunos de ellos fueron confeccionados con la materia prima original de la zona del Chaco Boliviano Argentino. En cuanto a la época del año en la cual se podían ejecutar, para los instrumentos de percusión: *Anguaguazu*, *anguaray* y *michirai* y para los instrumentos de flauta como el tema *Temĩmbĩ Pukù*, *Temĩmbĩ Guasù*, *Pinkullo*, *Temĩmbĩ ñe pĩasa*; he tomado las referencias de Pérez Bugallo (1993) y coincido en decir que prevalecen en la Misión San Francisco de Pichanal los instrumentos llamados de “Bandas de Música” (manufactura) (Pérez Bugallo, 2012).

Así también el señor Alejandro pudo visitar a los niños y acompañarlos en algunas presentaciones artísticas, como, por ejemplo, en el 1er Encuentro de Luthiers en Salta, año 2018, en el cual realizaron su presentación ya con la formación Musical de “*Michia Oñemongoi vae*” (Niños cantores), realizando la danza El *Pim pim*, ejecutaron tonadas y, en forma vocal, canciones en idioma guaraní.

Lo que aprendí en estos primeros pasos por la etnomusicología guaraní es que la música, reafirma su identidad, refuerza lazos de hermandad y reanima vivencias pasadas que transmiten con mucha alegría a las generaciones venideras. Mostrar este mundo guaraní a los niños, los llenó de alegría y de anécdotas que los invitaban a aprender, a abrir puertas, a “hermanar” y llevar mensajes de empatía, de respeto a sus familias.

Andrea va a la Escuela



Foto N° 4. Andrea Segundo, primera visita a la Escuela Augusto Cortázar N° 4036. Salta Capital, 2017. Fuente propia.

Los niños se encontraron con Andrea Segundo, quien viajó desde Pichanal hasta Salta capital. Los niños ya la conocían y sabían de la comunidad, lo que me permitió, como docente, caminar con firmeza el camino de aprendizaje desde el corazón y el respeto entre hermanos. Las “palabras sagradas”, que me ofreció, guiaron el trabajo personal, su sabiduría y vivencias me abrieron puertas que nunca pensé abrir y que no sabía que existían.

3 Nuestra manera de ser

Su niñez fue un hermoso abanico de anécdotas para los niños, captando su curiosidad, su inquietud desde la primera visita, mediante conversatorios, dibujos y cantando pequeñas canciones que formaban parte del tesoro musical transmitido tanto por su padre Don Segundo como por su madre.

Cuando ella llegó a la escuela, la invité para dar testimonio de su vida como ava-guaraní, ya que los niños habían realizado un recorrido a partir de relatos que realicé con imágenes y videos, para que la conocieran antes de su visita. Fue recibida por todos los niños de la escuela, organizamos con la directora un conversatorio con los niños donde ellos preguntaban, según lo que sentían en ese momento, qué querían saber de Andrea. Esta actividad se enmarcó en la semana de los pueblos indígenas, en el mes de abril. Les contó a los niños cómo eran sus juegos, cómo se alimentaba cuando era niña, los animales con los que jugaba, su vínculo con la naturaleza, también cómo su abuela componía pequeñas canciones para ella, fortaleciendo el vínculo padre e hija y el idioma.

Los niños solicitaron a Andrea que regrese nuevamente a visitarlos, pues los de cuarto y quinto grado quedaron realmente muy impactados, evidenciado el interés puesto en la actividad. A partir de su visita los niños realizaron un ensayo sobre Andrea, escribieron todo lo que sintieron y lo que más llamó su atención. Así, por placer y con la guía de los docentes (en estas instancias empezamos a trabajar integrando el “Taller de Patrimonio Cultural”, a cargo de la profesora Jimena Alvarado y Música a mi cargo).



Foto Nº 5. Tapa del Libro “Siguiendo las Huellas de Andrea” La vida Guaraní. Salta Capital. 2017. Fuente Propia.

Se articularon diferentes proyectos de distintas áreas, los niños investigaron en el museo étnico escolar Augusto Cortázar objetos y testimonios de la cultura guaraní. También presentaron, en la feria, los diferentes aspectos de la cultura, la música y la lengua guaraní, llegando a semifinales en la instancia provincial con este trabajo y el libro “Siguiendo las huellas de Andrea”. La vida ava guarani, fue el resultado de un largo y generoso camino, de encuentros, risas, “ojitos y oídos” curiosos con preguntas interminables, muchas visitas de “nuestra fiel amiga” como expresan los niños en el libro del cual son autores.

Así, poco a poco, fui centrando mi trabajo en los valores de la lengua y cultura guaraní, principalmente los de la familia, ya que los castigos físicos no “existían”, el niño era el centro de atención, se les dedicaba un cuidado preferencial, a los cuales Andrea hacía referencia permanente y tácitamente a través de las anécdotas con su papá, quien era músico (Caurey, 2015). Andrea llevó a los chicos a conocer los valores de la hermandad y los cuatro pilares fundamentales: *Mbororau* (amor), *mborerekua*, *yopararekua* (amor a las personas) y *yopoep+* (reciprocidad).

El acompañamiento constante de Andrea con la transmisión de los valores, fue una de las mejores experiencias que pudieron vivir los niños, este trabajo no hubiese sido lo que fue, o lo que es para los niños, sus familias y los docentes, “tocados” por ella.

Un aspecto muy importante de la visita de Andrea fue la respuesta de los niños ante el idioma que ella hablaba, ellos sintieron muchas ganas de aprenderlo, de practicarlo entre ellos y con Andrea, pues ella les había compartido estas canciones y los niños me solicitaron que sigamos practicando. “Alabemos a Dios” Yayeroyi Tumpare, “*la aprendí a los 7 años, me la trasmitió mi abuela del corazón, Felipa Martínez, en La Loma*”, les decía Andrea.

Las sucesivas visitas de Andrea estaban dirigidas a aprender cómo se saludaba, los días de la semana, el tiempo, la clase de música era el ámbito de aprendizaje de las palabras y la música, así combinaba repertorio de la señora, con composiciones propias que realicé para los niños, “*kuaras+ reta*” Los días de la semana, esta canción refleja los relatos realizados para Andrea, sobre el cuidado de la familia, el papel

de los abuelos, y la hermandad. Los niños realizaron la ejecución vocal de las mismas, cuya música y letra son de propia autoría.

También los arreglos musicales sobre canciones y tonadas de Pimpim recogidas en los viajes hacia las comunidades pasaron por un proceso de intervención. En estas instancias se realizaban las correcciones de las pronunciaciones de las vocales y las palabras completas, agregando dificultad en cada visita. Les cantaba y siempre les contaba una historia sobre los valores de la familia, paralelamente se dio un proceso de fortalecimiento de los lazos entre ellos, realizamos muchas charlas informales sobre las formas de vivir en armonía, con nosotros y con los otros, el trato que deben tener con los mayores, etc.

Los relatos presentes en todas las interacciones de los niños y Andrea, permitieron conocer la canción “*Nanderu Tumpa*” (nuestro padre), el origen del pueblo Guaraní, a través de la “Leyenda de los Mellizos”. También acercó a los niños la celebración del “*Arete Guasu*”, cómo ella la vivió desde niña, cómo se preparaba la ropa, los “*Tamboreros*”, los Mascaritas, los preparativos, desarrollo y finalización de las mismas.

Previamente a las visitas de Andrea, acordábamos la agenda de trabajo, llevamos objetos, audios, videos, testimonios para los niños, pensando en despertar su curiosidad, en vincular a estos con aprendizajes que fueran significativos y que les permitieran no compartimentar los conocimientos sino integrarlos, complejizarlos, desde el amor, el respeto. También sabíamos que había espacio para improvisar, ya que los niños siempre querían volver sobre lo aprendido y tenían nuevas necesidades, nuevos desafíos que enfrentar.

El ambiente del aula era de mucha alegría y siempre invitábamos a otros niños para mostrar lo trabajado en los actos escolares, en eventos fuera de la escuela, en programas de radio de emisoras de Salta, etc.

Aguayrenda y Kuruyuky



Foto N° 6. Trincheras de Kuruyuky, bandera de la APG (Asamblea del Pueblo Guaraní) Kaamiri, Bolivia, 2017. Fuente propia

Los viajes realizados a la República plurinacional de Bolivia fueron con la intención de hacer un registro de las trincheras de Kuruyuky. En el mes de febrero llegamos a este lugar donde se desarrolló la masacre y levantamiento en armas del Estado boliviano contra el pueblo guaraní. Pude vivenciar el espíritu y el sentimiento de los hermanos guaraní boliviano en esta fecha, las palabras expresadas por los mayores y referentes de la APG, Asamblea del Pueblo Guaraní. Este viaje fue de mucha satisfacción y de aprendizaje, ya que conocí a los mayores y referentes políticos de pueblo guaraní de Bolivia. Realicé una recopilación de tonadas que son usadas para esta fecha durante la caminata que se realiza desde el pueblo de Ivo hasta las trincheras de kuruyuky (Melià, 1988).



Foto N° 7. Michiareta (Niños guaraní) Ejecutando el *Anguaguasú* (Tambor grande) y *Michirai* (Tambor mediano) Kuruyuky, Bolivia, 2017. Fuente propia

La idea en mente con la que viajé fue la de transmitir a mis alumnos las vivencias de transitar, caminar, pisar territorio Guaraní-Boliviano, hacer un registro audiovisual de las tonadas y de los instrumentos con su formación instrumental originaria. Siempre con la idea de que los niños corporicen estas tonadas en un contexto cultural y con una lengua indígena, por eso opté que ellos mismos tocaran los instrumentos y las tonadas, de esta forma no solamente realicé auto formación musical y luego esta misma formación para los alumnos, sino que también les enseñé las formas de ejecución (modos de acción).



Foto N° 8. Michia, con corona de flores amarillas “Tapiregua” Encuentro de *Arete Guasú*. Aguarenda, Bolivia, 2017. Fuente propia.

Otro viaje que realicé, en esta formación para la enseñanza y el aprendizaje, fue a la comunidad de Aguarenda en Yacuiba. Viajé al encuentro de *Arete Guasu* que se realiza en esta comunidad, para producir un registro fotográfico de las diferentes presentaciones de las comunidades con sus propios músicos y danzas. Me interesaba particularmente el registro de la presentación de los músicos de cada comunidad que participaban en el Arete de la zona del Chaco de Bolivia y Argentina.



Foto N° 9. Formación de músicos ejecutando triada de tambores guaraní y flauta “*Temimby Pukú*” (Flauta larga) Aguarenda, Bolivia, 2017. Fuente propia.

Realicé, en el trabajo de campo, una recolección de tonadas y pude entablar diferentes diálogos con los hermanos guaraní. Este registro fue de mucha ayuda para el trabajo con los niños ya que formó parte de una muestra fotográfica en el Museo Étnico de la escuela donde los niños realizan sus estudios y triangulación de las diferentes fuentes de información con el museo.

MICHIA RETA OÑEMNGOY VAE - Los niños Cantores



Foto N° 11. Niños de la Escuela Augusto Cortázar N° 4036, ensayos previos al viaje a la Comunidad Misión San Francisco Pichanal. Salta Capital, 2019. Fuente Propia.

Mientras los aprendizajes de los niños crecían, también el repertorio vocal, ya que fui incorporando canciones, con diferentes temáticas, con cierto grado de dificultad en su pronunciación, los niños también fueron protagonistas activos de las mismas, ya que elegían cómo comenzar y finalizar, qué tempo musical era cómodo para ellos cantar, qué estrofa repetir, así siempre teníamos versiones diferentes de una misma canción (forma musical).

Asimismo, las temáticas de las canciones eran variadas, de los animales que más les gustaban, sobre los días de la semana, religiosas, de los animales del monte y los domésticos, los números del uno al diez. Canciones de procedencia Tapiete, Mbya Guaraní, Ava Guaraní. Se las presenté con ritmo de canción, carnavalito, pimpim, chamamé, etc. Todas con elementos en idioma guaraní y castellano.

LOS NÚMEROS

Los niños guaraníes aprenden a contar del uno al diez

Las niñas guaraníes aprenden a contar del uno al diez

Cantan, bailan y aprenden a contar del uno al diez

pentí /mocoymboap+

irund+ /pandepo/ ova

chiu/juri/chau.

CANCION DE ALABANZA AL NIÑO DIOS

YA YA YEROY+ TÜPA TA+PE.

OYE MĪMIRĪ ÑANDE RAU+ RE.

YA YA YEROY+ TÜPA TA+PE.

OYE MBOSAMBIA+ ÑANDE RAU+ RE.

YA YA YEROY+ TÜPA TA

OYE MBOPARAVETE ÑANDE RAU+ RE

KUARAS+T+RETA

(LOS DIAS DE LA SEMANA)

LOS DIAS DE LA SEMANA

SON PARA COMPARTIR

PARA CRECER EN FAMILIA

Y CUIDARNOS ENTRE SÍ.

PIENSA SIEMPRE EN EL AMOR

LA CONFIANZA Y EL PERDÓN

PORQUE SON LOS PILARES

PARA VIVIR EN COMUNIÓN

ARAV+K+, ARAV+K+

ARAPA ARAPÖA

ARAKAVI ARAKUERA

ARAPI ARATU.

NUNCA TE HARÁ FALTA NADA

SI COMPARTES TU AMOR.

SÉ BUENO CON TUS HERMANOS

DALE SIEMPRE TU PERDÓN.

CUIDA SIEMPRE DE TU ABUELOS

SE MERECE TU ADMIRACIÓN

ESCUCHA SUS CONSEJOS

Y PODRÁS LLEGAR MUY LEJOS.

Hubo mucha interacción de los niños con otros grupos de la escuela, ya que presentaban las canciones en los actos escolares, en las aulas y la escuela también se fue apropiando de ellas. Sucedieron muchas anécdotas que fortalecieron al grupo de niños, le dieron confianza, fe y sobre todo el hecho de compartir las canciones en cualquier escenario.

Deseo mencionar otros eventos y colaboradores que fueron parte del proyecto. No lo imagino sin las enseñanzas y el espacio en donde se desarrolló el taller de idioma Guaraní I, a cargo del Profesor Fidel Bauti (La Bendición) y el profesor Luis Domínguez (Cherenta) en estos espacios transitó mis primeros pasos para aprender las bellas palabras del idioma Guaraní. El profesor bilingüe, Alejandro Vega, me transmitió una canción que él utiliza en sus clases con los alumnos de la comunidad “Peña Morada”. El músico Francisco Segundo, de la comunidad guaraní “Caraparí”, colaboró en las instrumentaciones de algunas versiones de las canciones, realizando varios acompañamientos con guitarra en las presentaciones de los niños cantores.



Foto N° 12. “Michiareta Oñemongoi Vae” Niños cantores. Invitados por MOMUSI, Sede Salta Capital. Casa de la Cultura, 2018. Fuente propia.



Foto N°13. Niño, Nahuel Bautista Castro Morales, integrante de los niños cantores, en ocasión de la presentación organizada por MOMUSI, Sede Salta, Biblioteca Provincial Victorino de la Plaza, 2018. Fuente propia



Foto N° 14. *Michiareta Oñemongoi Vae*, los niños cantores, en ocasión de la presentación organizada por MOMUSI, Sede Salta, Biblioteca Provincial Victorino de la Plaza, 2018. Fuente propia.

A medida que el tiempo pasaba, los alumnos se fueron consolidando como un grupo de música con características propias, no con la visión de un coro de música europea, sino como un grupo de niños que trabajan todos los aspectos del *ñandereko guaraní* (forma de ser guaraní).

A partir de este hecho importante, los niños comienzan un trabajo más fino para realizar pronunciaciões correctas de las palabras. Para ello, se trabajó el significado de las mismas en el aula con canciones con acompañamiento, así como prácticas de las tonadas guaraní del *pim pím*. De esta forma, los niños realizaron diferentes presentaciones en diversos escenarios. Formaron parte del MOMUSI/2018 y MOMUSI 2019 (Movimiento de Música para la Infancia) en donde hicieron presentaciones en la Biblioteca Provincial de la ciudad capital y en el Teatro de la Casa de la Cultura de Salta. También forman parte del Abril Cultural abriendo las puertas de la escuela a través del museo y realizan repertorios de canciones en idioma guaraní.



Foto N° 15. Camerinos del teatro de la casa de la Cultura de Salta. Acompañan a los niños el músico rabequista Valmir Rosa (São Paulo, Brasil), 2018. Fuente propia

En otra invitación, ya conformados como el coro "*Michia Oñemongoi Vae*", cantaron en el teatro de la Casa de la Cultura acompañados por el músico Valmir Rosa (Brasil). El año anterior (2018), el músico Valmir ya había visitado al grupo y resaltó la historia de "Rabeca Guarani" como figura musical muy importante de la música guaraní del Sur de Brasil.



Foto N° 16. Casa de la Cultura de Salta. Formación completa de los niños cantores, 2018. Fuente propia

La actuación en el teatro de la Casa de la Cultura fue la primera actuación de los chicos en un teatro, subieron y sintieron el escenario enorme, las luces muy intensas que intensificaban sus sensaciones y sentidos. Previa a la actuación, hicimos una pequeña canción en los camerinos, en forma de práctica, nos sacamos fotos y calentamos la voz.



Foto N° 17. Radio Salta, programa “La tarde con Amigos”. Salta Capital, 2019. Fuente propia

Asimismo, el grupo de niños cantores fue invitado en reiteradas oportunidades a Radio Salta, emisora situada en zona sur, aledaña a la escuela. Allí, los niños contaron sobre las actividades culturales que realizaban, sobre la vida guaraní y cantaban y tocaban Pim pim.

En el año 2019 presentamos el proyecto en el Fondo de Desarrollo de la Provincia, entregamos una carpeta donde estaban grabados algunos “demos” de los niños, registro fotográfico y menciones del desempeño artístico de ellos. El proyecto “ÓÑĒMAMA, salió adjudicado con dinero para realizar la grabación y masterización de las siguientes canciones y relatos.

- | | |
|---|---|
| 1. Canción de Alabanza al Niño Dios (transmitido Andrea Segundo) | 8. Choncho Rai (Relato sobre pajarito pequeño) |
| 2. <i>Michini +regua</i> (Relatos del agua) versión Andrea Segundo | 9. Papaka reta (Los Números) Música: Zacarias Gutiérrez, letra: María Soledad Morales, Graciela Mendoza. |
| 3. Arakaete (Antiguamente) transmitido por Pablo Miranda, Músico Guaraní Boliviano | 10. Posira+reta (Los patitos) Transmitido por el Músico Alejandro Vega |
| 4. Tonada de Pimpim (Instrumental) Transmitido por Alejandro Segundo | 11. Maimb+ba reta (Los animales domésticos) versión sobre canción Tapiete. Extraída del video Guardianes de la Lengua: Tapiete. Canal Encuentro. Youtube. |
| 5. Avati Regua (Leyenda del maíz) | 12. Kuaras+t+reta (Los días de la semana) Música y letra: María Soledad Morales |
| 6. Mix Tonada de Pimpim (recopilación propia, en Bolivia) y Tonada de pimpim, composición propia. | |
| 7. Nhaneramoĩ i Karay Poty (Versión sobre canción Mbya Guaraní, Memoria viva Guaraní, 2000) | |



Foto N° 18. Acto de entrega de carpeta para la ejecución del proyecto de grabación “ÑEMAMA por el Fondo Ciudadano de Desarrollo Cultural”, Gobierno de la Provincia de Salta, 2019. Fuente propia.



Foto N° 19. Los niños cantores y Andrea, patio de su casa. Expedición a la Misión San Francisco, Pichanal, 2019. Fuente Propia.



Foto N° 20. Recepción de los niños por la Escuela Juan XXXIII. Expedición a la Misión San Francisco, Pichanal, 2019. Fuente Propia.

Concomitantemente comenzamos a gestar la “expedición a la Misión San Francisco, Pichanal”, con la idea de que los niños conozcan la comunidad de Andrea, quien ya había narrado muchas anécdotas de su lugar en el mundo. De manera que los niños ya tenían referencias del lugar, trabajaron con videos y fotografías.

Pero para ellos, el deseo más importante era conocer la casa de Andrea, su querido árbol, su mascota “Pedro” (el loro), su patio donde sus padres le transmitían conocimientos, alrededor del fuego. Este deseo colectivo de los niños me llevó a pensar en este viaje para que ellos “pisaran territorio guaraní”, sin duda sería una experiencia que quedaría en sus corazones. Así fue cómo recibimos la visita de la Mg. Ziomara Gómez, indígena del Cauca de Colombia, quien realizó un conversatorio con el grupo, estableció un vínculo muy emotivo, realizando la muestra de objetos, como tejidos y vestimentas y sus significados y a los docentes nos guió a configurar el proyecto de expedición y estudio para los niños, también coordinamos con la Escuela Juan XXXIII, ubicada en la propia comunidad de Andrea. Previamente a viajar con los niños, realicé un viaje para coordinar con directivos y docentes y acordar qué actividades realizaríamos, transformadas luego en las “Agendas de trabajo”, ya que realizamos actividades previas, durante el viaje y al llegar a la escuela de la Comunidad Misión San Francisco.



Foto 21. Caminata guiada por los docentes y niños guaraní de la comunidad, los niños cantores recorren territorio guaraní, 2019. Fuente Propia.

Los alumnos llegaron a Pichanal el día 30 de octubre de 2019, la Sra. Directora Claudia Cusi Grau y la docente Jimena Alvarado (Ciencias Sociales) formaron parte activa en la expedición y viajaron con los niños (Martínez Pineda, 2006). Acompañaron también, cinco familiares. Los medios económicos fueron provistos por la escuela y las familias de los niños mediante varias “ventas de garaje” y rifas. Del grupo de veintitrés niños, viajaron veinte. Nos enfocamos mucho en que pudieran viajar la mayor cantidad de niños. Los alumnos guaraníes de la Misión nos recibieron en la terminal de ómnibus, con carteles y mucha alegría, no podría expresar con palabras la felicidad de nuestros niños



Fotos N° 22. Presentación del libro *Siguiendo las Huellas de Andrea*. La vida Guaraní. Misael, Gabriela y Nahuel. Expedición a la Misión San Francisco. Pichanal, 2019. Fuente Propia.



Foto N° 23. Michia reta Oñemongoi Vae. Los niños Cantores, ejecutando la triada de tambores. Expedición a la Misión San Francisco, Pichanal, 2019. Fuente Propia.

Realizaron presentaciones para toda la comunidad, cantaron, tocaron las cajas y bailaron pimpim. Realizaron la presentación del libro “Siguiendo las Huellas de Andrea” y se realizó un conversatorio con un grupo de niños de sexto año. Se programó un recorrido por las calles del lugar con la guía de niños y maestros.



Foto N° 24. La Mayora Micaela Gutiérrez, y el niño Franco Bravo, captando su atención y el afecto del mismo. Expedición a la Misión San Francisco, Pichanal, 2019. Fuente Propia.

Fue una grata experiencia conocer a otros mayores de la comunidad y escuchar sus relatos. El clima de respeto, de escucha atenta, de empatía hacia las personas, hacia sus pares, hizo de estos momentos una experiencia de crecimiento personal y a nivel comunitario de los actores intervinientes.



Foto N° 25. Frente de la casa de Andrea Segundo, encuentro de la misma con los niños. Expedición a la Misión San Francisco, Pichanal, 2019. Fuente Propia.

Sin informar a los niños a dónde íbamos, los condujimos para que caminen por el frente de la casa de Andrea Segundo, que los estaba esperando en la puerta de su domicilio. Cuando los niños la vieron, corrieron a su encuentro. La foto refleja solo una parte de ese instante.



Foto N° 26. Los niños cantores visitan al Músico Alejandro Tercero. Expedición a la Misión San Francisco, Pichanal, 2019. Fuente Propia.

También, en este recorrido, visitaron al músico Alejandro Tercero quien los había acompañado en la presentación realizada en el Centro Cultural América en el año 2018. La primera grabación de pimpim que oyeron los niños fue la de don Alejandro y “Los changos Ava”.

Fuimos invitados a la radio comunitaria de la Comunidad Misión San Francisco, en la cual fueron entrevistados algunos niños del grupo. Compartieron desayuno, merienda y almuerzo en la escuela. Nuestro infinito agradecimiento a la comunidad de la escuela Juan XXXIII.



Foto N° 27. Flyer para la promoción de los Micros radiales, 2020. Fuente de Internet

Para ir cerrando mi narración quisiera compartir la propuesta de realizar nueve micros radiales que fue producida por Radio Upa (radio digital con contenido exclusivo para las infancias de habla hispana de Latinoamérica). Los niños participaron a través del uso de su voz y con la experiencia que habían adquirido con todas las actividades realizadas hasta ese momento, más los conocimientos producidos para los niños, con sus testimonios, los instrumentos musicales y con una mirada de la cultura multidimensional. Utilizamos grabaciones del coro y los relevamientos de música guaraní realizados para compartir en este programa al que fuimos invitados a grabar.

El desarrollo de los guiones de radio estuvo coordinado por Andrea Segundo y por mí. Escribimos los textos (a distancia y por llamada telefónica por la pandemia) a partir de los trabajos que veníamos realizando con los niños. Producimos las grabaciones y el material crudo fue enviado a Buenos Aires donde fue mezclado y masterizado por los coordinadores y productores de Radio Upa y, de regreso, se pasaron en algunas emisoras locales. Estos programas participaron en un certamen organizado por el Gobierno de México y recibieron una mención por su participación en Radiotón.



Imagen del documento emitido por el Gobierno de México, en reconocimiento por la participación de los Micros radiales, ÕÑĒMAMA, en Radiotón, 2020. Fuente propia.

El otro proyecto de grabación, que llamamos “ÕÑĒMAMA” (entrelazarnos), se deriva de la experiencia previa con la misma radio. Con este proyecto finalmente fuimos seleccionados y recibimos un fondo de dinero para realizar la grabación, la mezcla y la masterización de ocho canciones, tres relatos con la voz de Andrea y dos obras instrumentales (pimpim). Las grabaciones iniciarían en marzo del año 2020, pero debido a la situación de pandemia no lo pudimos hacer en tiempos estipulados. Iniciamos la grabación de las pistas. Celeste Martin y María Guantay ambas Músicas destacadas, formaron parte de las grabaciones, instrumentaciones, con la libertad de realizar arreglos, manteniendo siempre la fidelidad a las obras, según como los niños las habían aprendido. Para una canción con ritmo de huayno, invitamos a los Vientistas Nino Iporre, Samuel Quispe y otros. Los músicos que participaron de la grabación, la realizaron porque conocen la trayectoria del trabajo de los niños y su intencionalidad.



Foto N° 28. Celeste Martin, María Guantay y María Soledad Morales. Músicas a cargo de los arreglos y ejecución de los instrumentos musicales para la grabación, 2020. Fuente propia.



Foto N° 29. Músicos vientistas invitados, Nino Iporre, Samuel Quispe y otros. Eko Estudio, Vaqueros, Salta, 2020. Fuente propia.

Las grabaciones se desarrollaron con un grupo reducido, en comparación con el grupo original de veintitrés niños, las razones son múltiples. Se culminó la grabación en el mes de diciembre de 2020 en Eko Estudio. No pudieron participar de esta instancia la totalidad de los niños, pero sí contamos con diez a los que fui preparando para realizar los ensayos y hacer todo el proceso de grabación. Actualmente el proyecto se encuentra finalizado.



Foto N° 30. Las grabaciones se realizaron en dos jornadas de dos grupos de 4 o 5 integrantes. Vaqueros, Eko Estudio, 2020. Fuente propia.



Foto N° 31. El clima fue de mucha alegría, compañerismo y concentración. Vaqueros. Salta.2020. Fuente propia.



Foto N° 32. Los niños cantores realizan ejercicios de relajación, y afinación. La niña Pilar Mac Farli fue invitada a cantar una de las canciones, ella y su familia fueron fieles admiradores de las actividades artísticas desarrolladas por el grupo. Vaqueros, 2020. Fuente propia.



Foto N° 32. Finalizamos las grabaciones, con mucho entusiasmo y felicidad. Vaqueros, 2020. Fuente propia

A modo de algunas pistas para el cierre

Como una lluvia finita que va mojando y nutriendo la tierra y con el tiempo que hace que florezca la vida. Con la misma alegría que celebramos los frutos de una planta que cuidamos, que luego será el alimento y sustento para nuestra familia. Así fue el camino que transitamos, lleno de frescura, siempre creciendo, con alegría y de la mano de muchos hermanos guaraníes, que cuando compartían sus recuerdos y sus vidas, nos alimentaban, nos regaban con sus “palabras bonitas”. Andrea dijo una vez, con motivo de la Inauguración del Museo Étnico de la Escuela Augusto Cortázar, “los objetos que acoge el museo, eligieron estar aquí”. Podría afirmar que nosotros también fuimos elegidos, que nos eligieron para que habitemos estos aprendizajes, estos sentimientos genuinos que fuimos compartiendo. La música que vivimos, que bailamos, que cantamos. Todos fuimos protagonistas, tanto niños como docentes y familias. Nos dejamos llevar, dejamos que las palabras crezcan dentro de nosotros. Que las personas y sus experiencias resuenen en nuestras vidas y que sigan latiendo en todos los que consideraron oírnos.

Aliento, entonces, a que seamos protagonistas como docentes, gestores de nuestras formas de sentir lo que decimos, lo que oímos. Que seamos intencionales cuando nos paremos frente al aula, que lo hagamos no solo con sabiduría, sino con amor, con dudas y certezas. Al fin y al cabo, viajé porque quería conocer y saber, podría decir que viaje porque no sabía.

Considero que la curiosidad se vive y se transmite. Lo que ya sabemos, lo que ya enseñamos muchas veces, deja de latir, deja de provocar en nuestros estudiantes, ¿perdemos la alegría, entonces? Interactuemos con todos los “otros” que nos rodean, esos que nadie ve, pero que viven y sienten, que son parecidos, únicos, con vivencias que nos enseñan a no olvidar.

En esta reseña quise compartir con los lectores del dossier sobre lenguas indígenas, cómo a partir de contar mi experiencia puedo difundir los distintos modos de enseñar y aprender la música, que no solo se toca, sino que se siente. Este camino recorrido de la mano de los niños y envueltos en el encanto del ritmo del pim pim, permitió un intercambio cultural que no se acaba, sino que abre las puertas para recorrer juntos nuevos caminos de la música con una enseñanza y aprendizaje colectivo e intercultural.

El cómo aprendemos, de quién aprendemos, también nos hace elegir. En estas experiencias con una Nación Originaria. Sí, no las que están escritas en los textos escolares. Diría “mal escritas”. La Nación Guaraní, los Ava Guaraní, no lo Chiriguano, ni los Chiretes, ni Chawancos. Los Ava Guaraní, alegres, contadores de relatos, con palabras “ruidosas”, con vestimentas brillantes, máscaras y mascaritas, flautas inquietas, tambores gorditos y flaquitos. A todos “*yasurupai tuicha*”, muchas gracias

Referencias bibliográficas

- Caurey, E (2015) *Ñande Arakuaa Imbguap+*. *Patrones de crianza de la niñez en la Nación Guaraní*. Bolivia: Territorio Guaraní
- Caurey, E. (2016). *Arakua Jembo. Educación, lengua y cultura de la Nación Guaraní*. Bolivia: Arte & Media.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Liska, M. (2006). Los Chané y las máscaras: la identidad insoslayable. *Entremusicas. Música, investigación y docencia*.
- Martínez Pineda, M. C. (2006). El poder de las experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política? *Educación y ciudad, 11*. Colombia
- Melià, B. (1988). *Los Guaraní - Chiriguano. Ñande Reko, nuestro modo de ser*. Bolivia: CIPCA.
- Pérez Bugallo, R. (1984). *Relevamiento Etnomusicológico de Salta-Argentina*. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Cultura Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega.
- Pérez Bugallo, R. (1993). *Catálogo de Instrumentos Musicales Argentinos* Biblioteca de Cultura Popular. Ediciones del sol.
- Pérez Bugallo, N. (2012). Algunos apuntes sobre el patrimonio etno-organológico de los guaraníes de Pichanal (Salta). *Folklore Latino Americano, XIII*, 195-200.
- Ruiz, I., Pérez Bugallo, R., Goyena, H. L. (1992). *Instrumentos musicales, etnográficos y folklóricos de la Argentina*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología.

María Soledad Morales es Maestra de Música en la Escuela “Augusto Raúl Cortázar N° 4036 de la ciudad de Salta, donde enseña música a ni-ños de Nivel Inicial y Primario. Investiga, aprende y difunde junto con comunidades originarias de la provincia el universo cultural ava guaraní. Con sus estudiantes y sus hijos e hijas produce programas radiales que llevan el nombre de “Oñemama”, que quiere decir “entrelazarnos”.

Reseñas

Una herramienta para conocer el patrimonio cultural y lingüístico de los Pueblos Originarios de Salta. Aportes desde la antropología para la construcción de la interculturalidad

María Macarena Dágata
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
macadagata@gmail.com

Zaida Noemí Ailan
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
zaidaailan23@gmail.com

Patrimonio lingüístico y cultural de los Pueblos Originarios de Salta

Manual digital. Casimiro Córdoba, Ana Victoria. Editado por Nahuel Grimaux y María de los Ángeles Rocha Louzán. Salta, 2019. 120 pp.

ISBN: 978-987-86-0604-0. Archivo digital de descarga. Libro digital. PDF



En este innovador manual, la autora analiza de manera integral la diversidad cultural y lingüística de los Pueblos Originarios de Salta. Desde una mirada antropológica, aborda esta temática incluyendo una multiplicidad de perspectivas: local, social, cultural, histórica y jurídica. Esto brinda al lector la posibilidad de realizar un recorrido sumamente dinámico, profundo y completo. Asimismo, a lo largo de la obra, se plantea como las valoraciones, prácticas y sentidos sobre dicha diversidad están insertas en relaciones asimétricas, invitando permanente a la reflexión crítica sobre esta realidad.

Por lo tanto, consideramos que este material contribuye al estudio de las lenguas indígenas. A partir de la incorporación de la perspectiva de los Pueblos Indígenas acompañado de información estadística, brindan una herramienta actualizada que permite comprender por un lado las políticas lingüísticas adoptadas por el Estado Nacional en diferentes periodos y por otro, rescatar las glotopolíticas impulsadas por los distintos pueblos originarios. Es decir, pone en discusión concepciones naturalizadas, denunciando la urgencia de fortalecer e implementar políticas públicas en pos de conseguir una mayor equidad lingüística.

El manual digital se compone de cuatro capítulos. El primero realiza un recorrido teórico y jurídico sobre la categoría de patrimonio cultural y lingüístico. El segundo, aborda históricamente los procesos identitarios y la construcción de la alteridad indígena a nivel nacional. El tercero describe a través de información estadística la situación sociocultural actual de los pueblos indígenas de Argentina. El cuarto y último capítulo, analiza la situación de las lenguas originarias y la implementación de políticas lingüísticas y glotopolíticas.

Está destinado principalmente a docentes de todos los niveles educativos, como a la sociedad general. Es valioso destacar que este trabajo surge frente a la demanda de quienes enseñan en contextos interculturales. Es a partir del acercamiento y el conocimiento de las necesidades y dificultades existentes en el contexto educativo, que la propuesta de este manual comenzó a gestarse. En este sentido, constituye un aporte fundamental a una problemática actual. Del mismo modo, el formato digital de acceso libre permite la difusión de los estudios antropológicos con un lenguaje y escritura asequible al conjunto de la sociedad. Evidenciando esto un fuerte compromiso de divulgación científica.



El primer capítulo desarrolla una elaborada respuesta a una pregunta central “¿Qué es el patrimonio cultural?”. La autora caracteriza este concepto como subjetivo y dinámico, indicando con esto que, tanto su definición como su alcance, dependen de los sentidos y valores que se le atribuyen en cada contexto histórico y social. Asimismo, identifica y analiza las características del patrimonio cultural en sus múltiples aspectos, como: construcción social, herramienta política y bien económico. Es sumamente interesante este planteo, ya que no se limita a dar una definición puntual, sino que permite comprender los sentidos y contenidos que implica esta categoría.

Seguidamente, sistematiza las legislaciones y convenciones internacionales, nacionales y provinciales existentes sobre patrimonio cultural. A partir de esto, desglosa los campos que regulan cada una de ellas y los temas que incluyen, como pueden ser la “protección y conservación”, “gestión y promoción”, entre otras. Esta información, abre un campo de reflexión acerca del patrimonio cultural en el ámbito del derecho. En este sentido, Casimiro Córdoba alude a las obligaciones que tienen los Estados para identificarlo, protegerlo, conservarlo y transmitirlo a las generaciones futuras. Del mismo modo, remarca la importancia de democratizar y generar espacios de participación ciudadana y de Pueblos Originarios, vinculadas a la producción y gestión del patrimonio cultural.

Otro punto de reflexión en este capítulo, se vincula a las relaciones de poder que atraviesan los procesos de patrimonialización. Con esto, apunta a pensar sobre cuáles son los actores que intervienen y quiénes tienen mayor capacidad de imponer sentidos sobre lo patrimonializable; como a considerar las desigualdades existentes en el acceso al patrimonio cultural. En función de esto, propone como una alternativa para revertir estas asimetrías, generar acciones que tiendan a la construcción de consenso de manera escalonada, haciendo hincapié en aquellos grupos y pueblos que han sido excluidos de estos procesos.

Dentro de esta temática, se detiene a analizar el patrimonio cultural intangible; al cual define, clasifica y caracteriza. Hace énfasis en los impedimentos que existen para poner en valor el patrimonio cultural intangible, especialmente el vinculado a Pueblos Originarios. Sostiene que, sobre estos, aún pesa una visibilidad colonial que impide la puesta en valor del patrimonio cultural originario. Frente a esto, resalta la importancia del respeto a la cultura viva y la capacidad creativa de los pueblos. En este marco, el patrimonio lingüístico cobra particular importancia, ya que las lenguas ocupan un rol central como medio de transmisión de la cultura. Paradójicamente, no existen legislaciones específicas sobre esta temática, pero sí declaraciones internacionales que la autora identifica y analiza como herramientas para la defensa y promoción de la diversidad lingüística.

En la última parte de este primer apartado, desarrolla teórica y analíticamente los derechos y políticas culturales y lingüísticas. Se definen los diferentes marcos jurídicos vigentes sobre estos campos. Asimismo, señala cuál ha sido el paradigma que ha

estructurado las políticas culturales y lingüísticas, las transformaciones que han sufrido y los desafíos que deben encarar. Con esto, completa un panorama cuidadosamente abordado y pensado en función de las implicancias del patrimonio cultural.



En el segundo capítulo, denominado “Los caminos de la diversidad en la Argentina”, se brinda una mirada histórica de los procesos que fueron estructurando la producción de la alteridad indígena a nivel nacional. La autora inicia este tema aportando herramientas teóricas que permiten pensar y comprender la construcción de identidades y alteridades. Apunta a identificar cómo emergen y se ponen en juego ideas y representaciones de “los otros” que se hacen hegemónicas y se sedimentan en el tiempo, disponiendo prácticas y relaciones. De esta manera, brinda un marco conceptual para comprender el “descubrimiento de América” como el inicio de un proceso de construcción alteridad particular. Así, sostiene que a partir

de este evento se consolidó un “modelo de otredad” desde un paradigma eurocentrista, cuyos efectos continúan vigentes en la actualidad.

El capítulo desarrolla las características que adquirió la configuración colonial en América y la emergencia de la categoría “indio”. En uno de sus apartados, identifica los diferentes términos que se vinculan a esta categoría, como “aborigen” “indígena” y “originario”, como así también “pueblo” y “comunidad”. Con esto, ofrece una contextualización de los sentidos y usos que abarcan cada uno de ellos en la actualidad. Del mismo modo, plantea una reflexión sobre el derecho de autonominación, identificando “etnónimos” y “exónimos”; como conceptos que posibilitan repensar las prácticas y sentidos vinculados a este derecho. Aborda los procesos históricos y las políticas implementadas por el Estado argentino sobre pueblos originarios. Para ello, examina la trayectoria de las políticas indigenistas desde la formación del modelo de Estado- nación hasta el actual reconocimiento de derechos indígenas. En este recorrido, identifica el genocidio, etnocidio, mestizaje y otros proyectos de dominio y sometimiento estatales; que tuvieron como objetivo eliminar e invisibilizar la presencia indígena en Argentina.

Del mismo modo, identifica el cambio de paradigma estatal que emerge desde la década de los 80, sistematizando el marco jurídico producido sobre los derechos indígenas a la diversidad cultural. Asimismo, identifica la resistencia indígena como uno de los factores que posibilitaron esta transformación. Por último, analiza los procesos de resistencia, reemergencia y revitalización de los pueblos originarios, lo que permite comprender las características actuales de las dinámicas identitarias y luchas indígenas en el presente. En conclusión, este capítulo, logra de manera sintética, abordar con gran profundidad analítica una multiplicidad de procesos, aportando herramientas teóricas.



El tercer capítulo, titulado “conociendo a los Pueblos Originarios” realiza una síntesis sobre el proceso de reconocimiento de los derechos indígenas a partir de la Reforma de la Constitución Nacional de 1994. Se propone examinar los distintos mecanismos e instituciones elaboradas por el Estado Nacional para responder a este nuevo paradigma. De esta manera, la autora analiza algunos espacios estatales, entre ellos el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) y el Registro Nacional de Comunidades Indígenas (ReNaCI), creados para contabilizar a la población remarcando que, a pesar de la información estadística brindada, ha sido limitado el desarrollo de políticas públicas.

Asimismo, a lo largo de todo el capítulo se utilizan datos cuantitativos para conocer la situación sociocultural de los Pueblos Originarios de todo el territorio nacional, y particularmente en Salta. Rescata la importancia de los censos como una de las estrategias más utilizadas para medir a la población indígena. Con esto, nos invita a repensar cómo la dimensión étnica ha sido

incorporada como variable censal a lo largo de la historia y como el Estado ha producido diferentes dispositivos de visibilización de la población indígena.

Otro elemento a destacar es el análisis de la distribución territorial de la población indígena. En este apartado, Casimiro Córdoba da cuenta de las zonas de ocupación indígena clasificándolos en dos categorías. Por un lado, describe las regiones de ocupación tradicional o histórica y por el otro hace referencia a la ocupación no tradicional. A partir de estos datos, la autora sugiere que la distribución territorial de estos pueblos no está circunscrita a determinadas áreas específicas, sino que presenta una compleja dinámica de ocupación en todo el país.

Por último, se hace referencia a la diversidad cultural de la provincia de Salta, remarcando que un gran porcentaje de su población se autoreconocen indígenas. En relación a esto, los datos proporcionados por Censos y el registro jurídico provincial concluyen que estos grupos acceden de forma desigual a bienes y servicios. A lo largo de todo el capítulo la autora, analiza la situación actual que atraviesan los pueblos mediante distintos indicadores sociales, económicos y educativos, que nos lleva a reflexionar acerca de las políticas implementadas hacia ese sector.



En el cuarto y último capítulo, denominado “Conociendo las lenguas originarias” realiza un breve recorrido histórico sobre las políticas lingüísticas adoptadas en la época colonial y luego en el Estado Nacional. Se hace énfasis en la ideología lingüística, sus valores y representaciones sobre la lengua lo que permite comprender la vigencia de concepciones coloniales naturalizadas que relacionan a las lenguas originarias con el salvajismo.

Por otro lado, la autora analiza la diversidad lingüística, las lenguas hegemónicas o de prestigio y las lenguas territoriales, destacando cómo se fue construyendo una categorización dicotómica y estereotipada. Además,

menciona que las relaciones interétnicas y el contexto de desigualdad social condicionan el contacto lingüístico afectando la vitalidad de las lenguas minorizadas.

Posteriormente, se refiere a la implementación de políticas lingüísticas e interculturales vigentes. Rescata la importancia de estas estrategias en pos de aumentar y preservar la vitalidad de las lenguas originarias y lograr una mayor equidad lingüística. Como plantea Casimiro Córdoba, la activación de la lengua conlleva un proceso de revitalización, reemergencia y re-existencia de los pueblos originarios.

Por último, manifiesta que la situación sociolingüística de los Pueblos Originarios presenta distintos grados de vitalidad en diferentes regiones del país, convirtiéndolo en un proceso complejo. Frente a las políticas estructuradas por ideologías lingüísticas, resalta el rol de las glotopolíticas como herramientas fundamentales para transformar las relaciones jerárquicas entre las lenguas y promover la diversidad como valor positivo para la sociedad.

A lo largo de todo el manual, Casimiro Córdoba hace dialogar categorías y definiciones teóricas con contenido histórico, brindando ejemplos, casos y una mirada localizada; lo cual facilita la comprensión de los mismos. La reflexividad sobre los conceptos abordados es transversal a la obra. Esto permite repensar y desnaturalizar ciertos sentidos y concepciones instaladas tanto en el Estado y la academia, como en la sociedad en general. La claridad de la escritura se complementa con los recursos y herramientas utilizadas, como imágenes, cuadros e información adicional, que hacen a la lectura sumamente dinámica.

Por último, destacamos el lugar que ocupa, en esta obra, la voz de los propios pueblos, la cual se hace presente a lo largo de todo el manual. Consideramos fundamental la apuesta que realiza a la horizontalidad del conocimiento y a una producción científica comprometida con las demandas indígenas.

María Macarena Dágata es Licenciada en Antropología por la Universidad Nacional de Salta. Integrante del Programa de Estudios Rurales y Globalización (PERYG) de la Universidad Nacional de San Martín. Es miembro del Grupo de Estudios Etnográficos en las Yungas y el Chaco (GEEYCH), del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-UNSa) e integrante de equipos de investigación Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Sus áreas de interés son la antropología rural, las políticas indigenistas.

Zaida Noemí Ailan es estudiante de la Licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de Salta. Integrante de proyectos de Investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Sus áreas de interés son el estudio de las misiones presbiterianas entre los wichi, prácticas e identidades religiosas, liderazgos religiosos.

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

Informes:

relenunsa@gmail.com

Se aceptarán trabajos redactados en español, alemán, francés, inglés, italiano y portugués que se enmarquen en alguno de los siguientes ejes temáticos: **enseñanza y aprendizaje de lenguas y sus culturas, lingüística, literatura, didáctica de las lenguas, educación, sociocultura, interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación** (la lista no es exhaustiva).

Lenguas de estudio: alemán – francés - inglés – italiano - portugués – español lengua materna y extranjera - lenguas originarias – lenguas de señas – otras.

Recomendaciones generales a tener en cuenta para el envío de propuestas

- Leer bien las Consignas y Normas de redacción.
- Adjuntar en archivo diferente una biodata de hasta 150 palabras.
- Adjuntar en archivo PDF la *Declaración de originalidad*.
- En las referencias bibliográficas se indicarán solo las citas usadas en el artículo.
- Dossiers, reseñas y entrevistas se redactan siguiendo las consignas para los artículos.

Resumen

- El **resumen** será de hasta 250 palabras, en Arial 10, interlineado sencillo, deberá ser presentado en la lengua del trabajo antes del artículo y a continuación 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.
- Si el texto fue redactado en lengua extranjera, el autor deberá acompañar título, resumen y palabras clave en español.
- Si el autor desea podrá enviar junto con el resumen en español, la traducción del resumen en uno o varios idiomas contemplados por la revista.
- Si se trata de una investigación, se podrá seguir el siguiente orden: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- Deberá incluir cinco **palabras clave en minúscula**, separadas por comas.

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 y no más de 3 autores.
- La **extensión** mínima será de 15 páginas.
- Tamaño 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, mayúsculas ni negritas en el cuerpo del artículo.
- La estructura que se debe seguir es, en general, la siguiente: **introducción, marco teórico, metodología, resultados, conclusiones**.
- El **título** del artículo no deberá superar las 15 palabras, en negrita, Arial 12, alineación centrada, primera letra en

- mayúscula, el resto en minúscula, sin punto final.
- Los **subtítulos** se escriben en negrita, Arial 11, sin subrayar y sin punto final, al margen izquierdo, separados del texto precedente mediante interlineado doble.
 - Los datos del autor se consignan debajo del título del artículo a la derecha, con interlineado sencillo, en el siguiente orden:
 - ◊ Nombre y apellido completo (negrita, Arial 11)
 - ◊ Institución (Arial 10)
 - ◊ Ciudad y país (Arial 10)
 - ◊ Correo electrónico (Arial 10)
 - Todo el texto debe estar con párrafo justificado, sin sangría y con interlineado doble entre párrafos.
 - 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 temáticas de la revista.
- Los autores del Dossier (que pueden pertenecer a diferentes instituciones) deberán estar coordinados por un especialista en el tema elegido, quien se encargará de la organización de las contribuciones que le darán forma.
- El coordinador deberá enviar la propuesta con una introducción o presentación, que le dé sentido de unidad al Dossier, e incorporar los títulos, resúmenes y artículos completos que lo conforman y los datos biográficos de cada autor de hasta 150 palabras.
- Estos trabajos deberán cumplir con las normas de redacción para los artículos y serán sometidos a evaluación de pares.

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 y realizar un análisis de forma crítica.
- 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.

Multimedia

Los cuadros, mapas, tablas, gráficos, fotografías, etc., deberán incluirse en el cuerpo del texto. Las fuentes de las que proceden se indicarán al pie de los mismos.

Notas al pie

Las notas son de carácter explicativo. No serán utilizadas para citar fuentes bibliográficas. Solamente se dedicarán a aclaraciones o puntualizaciones y se cuidará de reducirlas al mínimo. Deben aparecer enumeradas correlativamente al pie de página en Arial 8, interlineado sencillo, sin sangría, alineación justificada.

Se introducen a partir del comando: *Referencias > Insertar nota al pie.*

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: <https://normasapa.in/>

Citas textuales de 4 líneas o menos: deben ir entre comillas y al final de la cita se deberá colocar entre paréntesis el autor, fecha y página (López, 1900, p.12).

Citas textuales de más de 40 palabras: se escriben en párrafo aparte con sangría izquierda de 2cm, sin comillas y en Arial 10

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:

- Utilizar sangría francesa e interlineado doble entre cada referencia.
- Deben organizarse de manera alfabética por la primera letra del apellido.
- Cuando son varias referencias del mismo autor, se ordenan cronológicamente de la publicación más antigua a la más actual.
- 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.
- No se utilizarán comillas para los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias.
- 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 se ubican al final de la referencia **sin** la abreviatura (p., pp.o pág.).
- Los números de páginas de capítulos se ubican entre paréntesis luego del título del libro con la abreviatura pp. (Ejemplo: Apellido Autor, N. N. (Año). Título de capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), *Título del libro* (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Editorial.)
- 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
- 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.

**Comité Editorial
RELEN**

Publikationsrichtlinien der Zeitschrift RELEN

Einreichungen jederzeit möglich



Beiträge sind an die Webseite der Zeitschrift zu senden:

www.relen.net.ar

Rückfragen:

relenunsa@gmail.com

Beiträge können auf Spanisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch oder Portugiesisch verfasst werden und werden in eines der folgenden Themen eingegliedert: **Lehren und Lernen von Sprachen und ihren Kulturen, Sprachwissenschaft, Literatur, Sprachendidaktik, Erziehungswesen, Soziokultur, Interkulturalität, Informations- und Kommunikationstechnologien** (diese Liste ist nicht abschließend).

Sprachen, die als Studienobjekt berücksichtigt werden: Deutsch – Französisch – Englisch – Italienisch – Portugiesisch – Spanisch als Mutter- und Fremdsprache – indigene Sprachen – Zeichensprache – unter anderen.

Allgemeine Empfehlungen zur Beitragseinreichung

- Richtlinien und Hinweise zur Manuskriptverfassung aufmerksam lesen.
- Kurze Biografie bis zu 150 Wörtern in einer eigenen Datei senden.
- *Die Erklärung der Erstveröffentlichung* als PDF-Datei senden.
- Im Literaturverzeichnis werden nur diejenigen Quellen angegeben, die im Manuskript verwendet wurden.
- Handelt es sich um Rezensionen oder Interviews, bitte die angegebenen Hinweise für Manuskripte beachten.

Abstract

- Der Umfang des **Abstracts** beträgt bis zu 250 Wörter und wird in Arial 10, in einfachem Zeilenabstand und auf die gleiche Sprache des Beitrags verfasst. Er steht vor dem Artikel und nach dem Titel und den Angaben des Autors mit der Überschrift **Abstract**.
- Er wird als ein unabhängiger 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 senden.
- Handelt es sich um eine Forschung, wird die folgende Reihenfolge beachtet: Einleitung, Methode(n), Ergebnisse und Diskussion.
- Nach dem Abstract sind fünf durch Kommas getrennte **Stichwörter** anzugeben.

Manuskripte

- Das eingereichte **Manuskript** soll originell und unveröffentlicht sein.
- Während des Begutachtungsverfahrens dürfen Beiträge an keine andere Stelle zur Publikation eingereicht werden.
- Bevorzugt werden diejenigen Manuskripte, die von einem Autor und nicht mehr als drei Autoren verfasst wurden.
- Der **Umfang** beträgt mindestens 15 Seiten.
- Seitenränder: 3 cm (oben und links) und 2 cm (unten und rechts).
- Unterstreichung, Großschreibung oder Fettdruck werden im Text nicht verwendet.
- Die zu beachtende Textstruktur ist im Allgemeinen die folgende: **Einleitung, theoretischer Rahmen, Methoden, Ergebnisse, Diskussion**.

- Der **Titel** des Manuskripts soll höchstens 15 Wörter beinhalten und wird in Fettdruck, Arial 12, zentriert und ohne Endpunkt verfasst.
- **Untertiteln** sind in 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 in nachstehender Reihenfolge angegeben:
 - ◊ Vornamen und Nachnamen (im Fettdruck, Arial 11)
 - ◊ Institution (Arial 10)
 - ◊ Stadt und Land (Arial 10)
 - ◊ E-Mail-Adresse (Arial 10)
- Der ganze Text wird in Blocksatz ausgerichtet, kein Einrücken verwenden und doppelten Zeilenabstand zwischen den Absätzen einstellen.
- 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 verschiedene Fragestellungen bezüglich der Thematiken der Zeitschrift nachzudenken.
- Die Autoren des Dossiers –die unterschiedlicher Institutionen gehören können– unterstehen einem/er Koordinator/in, der/die über hervorragende Fachkenntnisse zum ausgewählten Thema verfügen sollte und für die Gestaltung der Beiträge des Dossiers verantwortlich ist.
- Der/die Koordinator/in soll den Dossievorschlag mit einer Einleitung oder Vorstellung, in der ein Überblick über die Beiträge als Ganzes gezeigt wird, plus Titel, Abstracts, alle vollständigen Artikel des Dossiers und eine Biographie mit einem Umfang von höchstens 150 Wörtern von jedem/r Autor/in senden.
- Diese Manuskripte werden gemäß den festgelegten Schreibhinweisen verfasst und dem Peer-Review unterzogen.

Rezensionen

Sie spiegeln den Überblick eines Werkes (Buch, Film, oder andere Publikationsform, usw.) oder einer Veranstaltung wider und betonen die hervorragendsten Merkmale, 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/machen: 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 und eine kritische Analyse ausführen.
- 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 das Interesse der Leser und Leserinnen für das Zuhören des Interviews zu wecken.

Bilder

Übersichtstabellen, Assoziogramme, Grafiken, Fotos, usw., werden in den Text eingegliedert. Deren Quellen werden unmittelbar darunter angegeben.

Fußnoten

Fußnoten haben eine erläuternde Funktion und werden nicht verwendet, um Quellen anzugeben. Sie eignen sich nur zu Erklärungen oder genauen Darlegungen und werden gemäßigt verwendet. 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.

Zitierregeln

Zitaten, Literaturverzeichnis und Zeichensetzung erfolgen gemäß den Zitierrichtlinien nach APA (American Psychological Association). Normen sind unter folgendem Link abrufbar: <https://normasapa.in/>

Literaturverzeichnis

Hier werden **nur** diejenigen Quellen eingefügt, die im Manuskript durch direkte oder indirekte Zitate nach den APA-Richtlinien genannt wurden.

Wörtliche Zitate von höchstens 4 Zeilen werden in Anführungszeichen gesetzt und am Ende des Zitats sind Autor, Datum und Seite in Klammern anzugeben.

Wörtliche Zitate von mehr als 40 Wörtern werden in einem separaten Absatz mit einem linken Einzug von 2 cm, ohne Anführungszeichen und in Arial 10 geschrieben.

Literaturverzeichnis

Hier wird **nur** diejenige Literatur nach APA-Zitierrichtlinien erwähnt, die sich auf direkte oder indirekte Zitate im Text beziehen.

Zur Erstellung des Literaturverzeichnisses sind folgende Hinweise zu beachten:

- Hängender Absatzeinzug wird verwendet und zwischen den Quellen ist doppelter Zeilenabstand zu rechnen.
- Es wird alphabetisch ausgehend vom ersten Buchstaben des Nachnamen aufgelistet.
- Bei mehreren Quellen des gleichen Autors wird es chronologisch von der ältesten zu den aktuellsten 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.
- Überschriften von Titeln, Buchkapiteln und Vorträgen werden nicht zwischen Anführungszeichen geschrieben.

- 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 Ausgabe zwischen Klammern und die originelle Ausgabe zwischen eckigen Klammern.
- Seitennummern eines Zeitschriftenbeitrags werden am Ende der Quelle angegeben.
- Seitennummern des Kapitels werden zwischen Klammern nach dem Buchtitel mit der Abkürzung "S." eingetragen. (Beispiel: Nachname, V. (Jahr). Kapitelüberschrift V. Nachname Herausgeber (Hsg.), *Buchtitel* (xx Jahrgang, Nummer. xx, S. xxx-xxx). Verlag.)
- Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags und die richtige Verwendung der im Manuskript zitierten Quellen.
- Bei der Verwendung von Urheberrechtsmaterialien liegt es in ihrer Verantwortung über die jeweiligen Berechtigungen zum Gebrauch, zur Vervielfältigung und Veröffentlichung von Übersichtstabellen, Grafiken, Assoziogrammen, Bildern, usw. zu verfügen.

**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

Renseignements:

relenunsa@gmail.com

Seront acceptées des articles rédigés en espagnol, allemand, français, anglais, italien et portugais qui s'inscrivent dans l'un des axes thématiques suivants : **enseignement et apprentissage des langues et de leurs cultures, linguistique, littérature, didactique des langues, éducation, socioculture, interculturalité, technologies de l'information et de la communication** (liste non exhaustive).

Langues d'étude : allemand - français - anglais - italien - portugais - espagnol langue maternelle et langue étrangère - langues originales - langues des signes - autres.

Recommandations générales à prendre en compte pour la soumission de propositions

- Lire attentivement les Consignes et les Normes de rédaction.
- Joindre, dans un autre fichier, une donnée biographique de 150 mots maximum
- Joindre, en fichier PDF, la *Déclaration d'originalité*
- Dans les références bibliographiques seules les citations utilisées dans l'article seront indiquées.
- Les dossiers, les recensements et les entretiens sont rédigés en suivant les consignes pour les articles

Résumé

- Le **résumé** sera de 250 mots maximum, Arial 10, interligne simple, il doit être présenté dans la langue du travail avant l'article et après le titre et les coordonnées de l'auteur, précédé du mot **Résumé**.
- Il doit être un texte indépendant qui puisse rendre compte du contenu de l'article.
- Si le texte a été écrit dans une langue étrangère, l'auteur doit inclure le titre, le résumé et les mots-clés en espagnol.
- Si l'auteur le souhaite, il peut envoyer, avec le résumé en espagnol, la traduction du résumé dans une ou plusieurs langues envisagées par la revue.
- S'il s'agit d'une recherche, on peut suivre l'ordre suivant : introduction, méthodologie, résultats et conclusions.
- On doit inclure **cinq mots-clés en minuscules**, séparés par des virgules.

Articles

- Les **articles** postulés doivent être originaux et inédits.
- Ils ne doivent pas être soumis simultanément à aucun autre processus d'évaluation.
- De préférence un seul auteur et pas plus de trois auteurs.
- La **longueur** minimale sera de 15 pages.
- Feuille A4, Arial 11, Interligne 1,5, alignement justifié.
- Marges : 3 cm (supérieure et gauche) et 2 cm (inférieure et droite).
- Ne pas utiliser de mots soulignés, de majuscules ou de caractère gras dans le corps de l'article.
- La structure à suivre est, en général, la suivante : **introduction, cadre théorique, méthodologie, résultats, conclusions**.
- Le **titre** de l'article ne doit pas dépasser 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

précèdent par un double interligne.

- Inclure les coordonnées de l'auteur sous le titre de l'article à droite, avec un simple interligne, dans l'ordre suivant :
 - ◊ Noms et prénoms complets (en gras Arial 11)
 - ◊ Institution (Arial 10)
 - ◊ Ville et pays (Arial 10)
 - ◊ E-mail (Arial 10).
- Tout le texte doit être dans un format de paragraphe justifié, sans retrait (sans indentation) et à double interligne entre les paragraphes.
- 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

Dossiers

- Les dossiers doivent présenter des articles dédiés à un sujet en particulier, qui permettront de réfléchir sur différentes problématiques liées aux thèmes de la revue.
- Les auteurs du dossier (qui peuvent appartenir à différentes institutions) doivent être coordonnés par un spécialiste du thème choisi, qui sera chargé d'organiser les contributions qui lui donneront forme.
- Le coordinateur doit envoyer la proposition avec une introduction ou une présentation, qui donne un sens d'unité au dossier, et inclure les titres, résumés et articles complets qui le composent et les données biographiques de chaque auteur jusqu'à 150 mots.
- Ces articles doivent respecter les normes de rédaction des articles et seront soumis à une évaluation des pairs.

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 moyen 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 et réaliser une analyse critique.
- Le texte peut être accompagné de l'image de la couverture de l'ouvrage, si possible.

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 des fragments textuels sélectionnés préalablement qui éveilleront chez le lecteur son intérêt d'écouter l'enregistrement.

Multimedia

Des tableaux, des cartes, des graphiques, des photographies, etc. doivent être inclus dans le corps du texte. Les sources dont ils proviennent seront indiquées au bas de chaque document.

Notes de bas de page

Elles sont explicatives. Elles ne seront pas utilisées pour citer des sources bibliographiques. Elles ne doivent être utilisées que pour des clarifications ou des précisions et il faut veiller à les réduire au minimum. Elles doivent apparaître numérotées consécutivement en bas de page, Arial 8, interligne simple, pas d'indentation, alignement justifié. Elles sont introduites à partir de la commande : *Références*
> *Insérer une note de bas de page.*

Normes de citations

Les citations et références bibliographiques suivront le format APA (American Psychological Association), y compris le format de ponctuation, dont les règlements peuvent être consultés au lien suivant : <http://normasapa.in/>

Citations textuelles de 4 lignes ou moins : elles doivent être placées entre guillemets et, à la fin de la citation, on doit indiquer entre parenthèses l'auteur, la date et la page (López, 1900, p.12).

Citations textuelles de plus de 40 mots : elles sont rédigées dans un paragraphe séparé avec une indentation de 2cm à gauche, sans guillemets et en Arial 10 en indiquant entre parenthèses l'auteur, la date et la page (López, 1900,p.12).

Références bibliographiques

Dans cette section, **seule** la bibliographie contenue dans l'article doit être incluse au moyen de citations directes et indirectes, en suivant les normes APA.

Pour l'élaboration des références, il est nécessaire de prendre en compte les éléments suivants :

- Utiliser l'indentation française et le double espacement entre chaque référence
- Elles doivent être classées alphabétiquement par la première lettre du nom de famille.
- Lorsqu'il y a plusieurs références du même auteur, elles sont classées chronologiquement de la publication la plus ancienne à la plus récente.
- 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 enregistré à nouveau.
- On n'utilisera pas de guillemets pour les titres d'articles, de chapitres de livres et de communications.
- Les prénoms des auteurs portent uniquement l'initiale
- Lorsqu'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.
- Les nombres de pages d'articles de revues sont indiqués à la fin de la référence **sans** l'abréviation (p., pp. ou page).
- Les numéros de pages de chapitres sont placés entre parenthèses après le titre du livre avec l'abréviation pp. (Exemple : Nom de l'auteur, N. N. (Année). Titre du chapitre ou entrée dans N. Nom de famille Éditeur (Ed.), *Titre du livre* (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Éditorial).

- 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 d'obtenir des autorisations pour l'utilisation, la reproduction et la publication de tableaux, de graphiques, de cartes, de photographies, etc.

**Comité Editorial
RELEN**

Submission guidelines

Call for submissions is permanently open



Proposals must be sent to the Journal's website:

www.relen.net.ar

For more information, write to:

relenunsa@gmail.com

The journal accepts works written in Spanish, German, French, English, Italian and Portuguese that fall within one of the following thematic categories: **teaching and learning of languages and their culture, linguistics, literature, language teaching, education, socioculture, interculturality, information and communication technologies** (the list is not exhaustive).

Languages of study: German - French - English - Italian - Portuguese - Spanish (mother tongue and foreign language) - native languages - sign languages - others.

Author guidelines

- Please read the Submission Guidelines carefully.
- Submit a biodata of up to 150 words as a different file.
- Attach the *Statement of Originality* file in PDF format.
- In the bibliographical references section, only include the citations used in the article.
- Dossiers, reviews and interviews must be written following the guidelines for articles.

Abstract

- The **abstract** must be about 250 words, written in Arial, font size 10, and single spaced. Write the abstract in your working language, before 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.
- If the text was written in a foreign language, the author must write the title, the abstract and the key words in Spanish.
- Subject to the author's preferences, the abstract may be submitted in Spanish, together with the corresponding translation into one or several languages considered by the journal.
- In the case of a research paper, the following order can be followed: introduction, methodology, results and conclusions.
- Include five **key words, written in lower case**, separated by commas.

Articles

- **Articles** must be original and not previously published.
- The articles must not be under any other submission or evaluation process.
- Articles are preferably written by one author and no more than 3.
- The minimum **length** is 15 pages.
- Page size A4, font Arial 11, Line spacing 1.5 and justified alignment.
- Margins: 3 cm (top and left) and 2 cm (bottom and right).
- Do not use underlining, capital letters or boldface in the body of the article.
- In general, the suggested structure to be followed is the following: **introduction, theoretical framework, methodology, results, conclusions**.
- Article **title** is preferably no more than 15 words in length, boldfaced, set in Arial 12, centred. 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's information is entered below the title of the article on the right, with single line spacing, in the following order:
 - ◊ Full name and surname (boldface, Arial 11)
 - ◊ Institution (Arial 10)
 - ◊ City and country (Arial 10)
 - ◊ Email (Arial 10)
- The whole text must be justified, without indentation and with double spacing between paragraphs.
- 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 dealing with a particular topic. The purpose of dossiers is to allow for the reflection on different issues related to those of the journal.
- The authors of the Dossier (who may represent different institutions) must be coordinated by a specialist in the chosen topic, who will be in charge of organizing the contributions that will be part of it.
- The coordinator must send the proposal with an introduction or presentation, which gives a sense of unity to the Dossier. The coordinator must also include the titles, abstracts and complete articles that comprise the dossier, as well as the biographical data of each author of up to 150 words.
- These works must comply with the writing standards for articles and will be subject to peer review.

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 and write a critical analysis.
- 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.

Multimedia

Charts, maps, tables, graphs, photographs, etc. should be included in the body of the text. Please indicate the sources at the end of each legend.

Footnotes

Notes are used as explanatory devices. 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. Footnotes should be listed consecutively at the bottom of the page. Footnote format is Arial, font size 8, single space between lines, no indentation, justified text. In Word, they can be created by clicking: *References > Insert Footnote*.

Citation guidelines

Citations, references and punctuation follow the APA (American Psychological Association) format. For more information, visit: <https://normasapa.in/>

Verbatim quotes of 4 lines or less: between quotation marks. At the end of the citation, author, date and page must be written between brackets (López, 1900, p.12).

Verbatim quotes of more than 40 words: written in a separate paragraph with a 2 cm left indentation, without quotation marks and in Arial 10.

Bibliographical References

Only 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:

- Use hanging indentation and double line spacing between each reference.
- Organize references in alphabetical order, considering the first letter of authors' surname.
- When there are several references by the same author, they are ordered chronologically, from the oldest to the most current publication.
- 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. Instead, write the name of the author involved.
- Quotation marks are not used for titles of articles, book chapters and papers.
- 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.
- Page numbers of journal article are placed at the end of the reference **without** the abbreviation (p.).
- Chapter page numbers are placed between brackets after the book title with the abbreviation p. [Example: Author's surname, N. N. (Year). Chapter or section title in editor 's surname (Ed.), *Book title* (xx ed., Vol. xx, p. xxx-xxx). Publishing house.]
- 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.

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

Informazioni:

relenunsa@gmail.com

Si accetteranno lavori redatti in spagnolo, tedesco, francese, inglese, italiano e portoghese che si aggiusteranno ad alcune delle seguenti linee tematiche: **insegnamento e apprendimento delle lingue e relative culture, linguistica, letteratura, didattica delle lingue, educazione, sociocultura, interculturalità, tecnologie dell'informazione e della comunicazione** (la lista non è esaustiva).

Lingue di studio: tedesco – francese – inglese – italiano – portoghese – spagnolo come lingua materna e straniera – lingue originarie – lingue dei segni – altre.

Raccomandazioni generali da considerare per l'invio delle proposte

- Leggere bene le Consegne e le Norme di redazione
- Allegare in un file diverso i dati biografici in fino a 150 parole circa.
- Allegare in un file in formato PDF la *Dichiarazione di originalità*
- Nei riferimenti bibliografici si indicheranno unicamente le citazioni utilizzate nell'articolo.
- Dossier, rassegne e interviste si redigono secondo le consegne per gli articoli.

Riassunto

- Il **Riassunto** sarà di massimo 250 parole, Arial 10, interlineato semplice, dovrà essere presentato nella lingua del lavoro prima dell'articolo e dopo il titolo e i dati dell'autore, preceduto dalla parola **Riassunto**.
- Deve essere un testo indipendente che possa rendere conto del contenuto dell'articolo.
- Se il testo è stato redatto in una lingua straniera, l'autore dovrà accompagnare titolo, riassunto e parole chiave in spagnolo.
- Se l'autore lo desidera, oltre al sommario in spagnolo, potrà inviare la traduzione di quest'ultimo in una o nelle varie lingue contemplate dalla rivista.
- Nel caso si tratti di una ricerca, potrà seguire il seguente ordine: Introduzione, metodologia, risultati e conclusioni.
- Si dovranno inserire cinque **parole chiave, separate da delle virgole**.

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 e non più di 3 autori.
- **L'estensione** sarà minimo di 15 pagine.
- Foglio A4, Arial 11, Interlineato 1,5, allineamento giustificato.
- Margini: 3 cm (superiore e sinistro) e 2 cm (inferiore e destro).
- Non si deve utilizzare né sottolineato né maiuscole né grassetto nel corpo del testo.

- La struttura che si deve seguire è, in generale, la seguente: **Introduzione, quadro teorico, metodologia, risultati, conclusioni.**
- Il **titolo** dell'articolo non dovrà superare le 15 parole, in grassetto, Arial 12, allineamento centrato, prima lettera in maiuscola, il resto in minuscola, senza punto finale.
- I **sottotitoli** si scrivono 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, nel seguente ordine:
 - ◇ nome e cognome completi (in grassetto, Arial 11)
 - ◇ istituzione (Arial 10)
 - ◇ Città e nazione (Arial 10)
 - ◇ Posta elettronica (Arial 10).
- Tutto il testo deve avere un formato di paragrafo giustificato, senza rientro e con interlineato doppio tra i paragrafi.
- 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 linee tematiche della rivista.
- Gli autori del Dossier (che possono appartenere a diverse istituzioni) dovranno essere coordinati da uno specialista sull'argomento scelto, il quale si incaricherà dell'organizzazione dei contributi che gli daranno forma.
- Il coordinatore dovrà inviare la proposta con un'introduzione o presentazione, che dia senso di unità al Dossier, e incorporare i titoli, i riassunti e gli articoli completi che lo conformano e i dati biografici di ogni autore in fino a 150 parole.
- Questi lavori dovranno rispettare le norme di redazione per gli articoli e saranno sottoposti alla valutazione di pari.

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.
- Descrivere il contenuto e realizzarne un'analisi in maniera critica.
- 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.

Materiale multimediale

I quadri, le mappe, le tabelle, i grafici, le fotografie, ecc. dovranno essere inseriti nel corpo del testo. Le fonti di provenienza dovranno essere indicate a piè di esse.

Note a piè di pagina

Le note sono di carattere esplicativo. Non saranno adibite alla citazione delle fonti bibliografiche. Si dedicheranno solo a chiarimenti o puntualizzazioni e si avrà cura di ridurle al minimo. Devono apparire enumerate correlativamente al piè di pagina in Ariel 8, interlineato semplice, senza rientranza, allineamento giustificato.

Si introducono a partire dal comando: *Riferimenti > Inserire nota a piè di pagina.*

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: <https://normasapa.in/>

Citazioni testuali di 4 linee o meno: devono essere tra virgolette e alla fine della citazione si dovrà collocare tra parentesi l'autore, la data e la pagina (López, 1900, p.12).

Citazioni testuali di più di 40 parole: si scrivono in un paragrafo a parte con rientro a sinistra di 2 cm, senza virgolette e in Ariel 10.

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:

- Utilizzare il rientro francese e l'interlineato doppio tra ogni riferimento.
- Devono essere organizzati in ordine alfabetico dalla prima lettera del cognome
- Quando ci sono più riferimenti dello stesso autore, devono essere ordinati cronologicamente dalla pubblicazione più antica a quella più attuale.
- 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.
- Non si utilizzeranno virgolette per i titoli degli articoli, dei capitoli dei libri e degli interventi.
- I nomi degli autori portano solo l'iniziale.
- Quando si desidera differenziare l'anno di edizione originale di un'opera e dell'edizione che l'autore ha utilizzato, si fa tra parentesi in generale, con indicazioni sull'originale tra parentesi quadre.
- I numeri delle pagine degli articoli nelle riviste vanno alla fine del riferimento **senza** l'abbreviatura (p., pp o pág.).

- 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, mappe, fotografie, ecc.
- per l'uso, riproduzione e pubblicazione di quadri, grafici, carte geografiche, fotografie, ecc.

**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

Informação:

relenunsa@gmail.com

Serão aceitos trabalhos escritos em espanhol, alemão, francês, inglês, italiano e português que se enquadrem em um dos seguintes eixos temáticos: **ensino e aprendizagem de línguas e suas culturas, linguística, literatura, ensino de línguas, educação, sócio-cultural, interculturalidade, tecnologias de informação e comunicação** (a lista não é exaustiva).

Línguas de estudo: alemão - francês - inglês - italiano - português - espanhol língua materna e língua estrangeira - línguas nativas - línguas gestuais - outras.

Recomendações gerais a ter em conta para o envio de propostas

- Ler bem as Instruções e Normas de redação
- Anexar, em um arquivo separado, uma biodata (até 150 palavras)
- Anexar, em arquivo PDF, a *Declaración de originalidade*
- Nas referências bibliográficas indicar unicamente as citações utilizadas na redação do artigo
- Dossiês, resenhas e entrevistas serão escritos seguindo as instruções dos artigos.

Resumo

- O **resumo** deverá ter até 250 palavras em Arial 10, espaço simples, deverá ser apresentado na língua do trabalho antes do artigo e 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.
- Si o texto foi escrito em língua estrangeira, o autor deverá acompanhar título, resumo e palavras chave em espanhol.
- Se o autor deseja, poderá enviar, juntamente com o resumo em espanhol, a tradução do resumo em um ou vários idiomas contemplados pela revista.
- No caso da pesquisa, poderá seguir a seguinte ordem: introdução, metodologia, resultados e conclusões
- Deverá incluir cinco **palavras-chave em minúsculas, separadas por vírgulas**

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 e não mais de 3 autores.
- A **extensão** mínima será de 15 páginas.
- Folha A4, Arial 11, espaçamento entre linhas 1,5 e alinhamento justificado.
- Margens: 3 cm (superior e esquerdo) e 2 cm (inferior e direito).
- Não se deve utilizar sublinhado, maiúsculas e negritas no corpo do artigo.
- A estrutura a seguir é, em geral, a seguinte: **introdução, quadro teórico, metodologia, resultados, conclusões**.
- O **título** do artigo não deverá ultrapassar 15 palavras, em negrito, Arial 12, alinhado no centro, primeira letra em maiúscula, o resto em minúscula, sem ponto final.

- Os **Subtítulos** em negrito, Arial 11, sem sublinhar e sem ponto final, na margem esquerda, separados do texto precedente através de alinhado duplo.
- As informações do autor são inseridas abaixo do título do artigo à direita, com espaçamento simples entre linhas, na seguinte ordem
 - ◊ Nomes e Sobrenomes completos (em negrito, Arial 11)
 - ◊ Instituição (Arial 10)
 - ◊ Cidade e país (Arial 10)
 - ◊ E-mail (Arial 10)
- Todo o texto deve estar em parágrafo justificado, sem recuo e com espaçamento duplo entre os parágrafos
- Os autores devem completar a Declaração de Originalidade e remete-la assinada, em arquivo PDF ao correio da revista: relenunsa@gmail.com

Dossiês

- Os dossiês devem apresentar artigos dedicados a um determinado tema, que permitam a reflexão sobre diferentes problemas relacionados aos temas da revista.
- Os autores do Dossiê (que podem pertencer a diferentes instituições) devem ser coordenados por um especialista no tema escolhido, que se encarregará de organizar as contribuições que darão forma o dossiê.
- O coordenador deverá enviar a proposta com uma introdução ou apresentação, que dê sentido de unidade ao Dossiê, e incluir os títulos, resumos e artigos completos que o compõem e os dados biográficos de cada autor de até 150 palavras.
- Esses trabalhos deveram estar de acordo com as normas de redação de artigos e serão submetidos à revisão por pares.

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 e realizar uma análise de forma crítica.
- Acompanhar a imagem da capa da obra, se possível.

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.

Multimídia

Os quadros, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, etc. deverão ser incluídos no corpo do texto. As fontes das que procedem se indicarão na parte inferior do mesmo.

Notas de rodapé

As notas são explicativas. Não serão utilizadas para citar fontes bibliográficas. Elas serão dedicadas apenas a esclarecimentos ou explicações e terão o cuidado de reduzi-las ao mínimo. Devem aparecer numeradas consecutivamente ao pé da página em fonte Arial 8, espaçamento simples entre linhas, sem recuo, alinhamento justificado.

Elas são introduzidas a partir do comando: *Referências* > *inserir nota de rodapé*.

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.in/>

Citações textuais de 4 linhas ou menos: devem ser colocadas entre aspas e no final da citação o autor, a data e a página devem ser colocados entre parênteses (López, 1900, p.12).

Citações textuais de mais de 40 palavras: são escritas em parágrafo separado com recuo de 2 cm à esquerda, sem aspas e em fonte Arial 10.

Referências bibliográficas

Nesta seção se incluirá somente a bibliografia contida no artigo por meio de citações diretas e indiretas seguindo as normas APA.

Para a elaboração das referências é preciso ter em conta o seguinte:

- Use recuo francês e espaçamento duplo entre cada referência.
- Devem organizar-se de maneira alfabética pela primeira letra do sobrenome
- Quando são várias referências do mesmo autor, elas são ordenadas cronologicamente da publicação mais antiga para a mais atual.
- 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, mas deve ser registrado novamente.
- Não serão utilizadas aspas para títulos de artigos, capítulos de livros e trabalhos.
- Os nomes dos autores levam apenas a inicial.
- Quando se deseja diferenciar o ano de edição original de uma obra e o da edição que o autor utilizou, faz-se em geral entre parênteses, com indicação do original entre colchetes.
- Os números das páginas dos artigos de revistas estão localizados no final da referência **sem** a abreviatura (p., pp. ou p.).
- Os números das páginas dos capítulos são colocados entre parênteses após o título do livro com a abreviatura pp.

(Exemplo: Sobrenome Autor, N. N. (Ano). Título do capítulo ou entrada em N. Sobrenome Editor (Ed.), *Título do livro* (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Editora.)

- 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.

Comitê Editorial
RELEN



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

FICHA PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

Título artículo	
Evaluador	
Institución	

ASPECTOS A EVALUAR

(Indique brevemente su opinión con respecto a cada uno de los ítems siguientes)

Interés y actualidad del tema	
Adecuación de la fundamentación conceptual y pertinencia del marco teórico	
Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología	
Originalidad del enfoque	
Pertinencia e interés de la bibliografía utilizada	

RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR (Marque y fundamente lo que recomienda)

1º) Publicar		
2º) Publicar con modificaciones		(¿Qué modificaciones propone?)
3º) NO publicar		(Fundamente su opinión)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

FORMULAR FÜR BEWERTUNG DER BEITRÄGE

Überschrift	
Beurteiler	
Einrichtung	

ZU BEWERTENDE ASPEKTE

(Geben Sie kurz ihre Meinung zu den nachstehenden Punkten)

Interesse und Aktualität des Themas	
Angemessenheit der begrifflichen Begründung und Relevanz der angegebenen Theorie	
Wenn es sich um eine Untersuchung handelt: klare Darstellung und Relevanz der Methodik	
Originalität des Ansatzes	
Relevanz und Interesse der benutzten Bibliographie	

EMPFEHLUNG DES BEURTEILERS (Kreuzen Sie an und begründen Sie ihre Empfehlung)

1 ^o) Veröffentlichung	<input type="checkbox"/>	
2 ^o) Veröffentlichung mit Veränderungen	<input type="checkbox"/>	(Welche Veränderungen werden vorgeschlagen?)
3 ^o) KEINE Veröffentlichung	<input type="checkbox"/>	(Begründen Sie ihre Entscheidung)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

FICHE D'ÉVALUATION D'ARTICLES

Titre de l'article	
Évaluateur	
Institution	

ASPECTS À EVALUER

(Indiquez brièvement votre opinion sur chacun des points suivants)

Intérêt et actualité du sujet	
Adéquation de la base conceptuelle et pertinence du cadre théorique	
S'il s'agit d'une recherche : présentation claire et pertinente de la méthodologie	
Originalité de l'approche	
Pertinence et intérêt de la bibliographie utilisée	

RECOMMANDATION DE L'ÉVALUATEUR (Cochez et justifiez ce que vous recommandez)

1 ^o) Publier		
2 ^o) Publier avec des modifications		(Quelles modifications proposez-vous?)
3 ^o) Ne pas publier		(Justifiez votre opinion)



**INIL (LANGUAGES RESEARCH INSTITUTE)
RELEN JOURNAL (LANGUAGE STUDIES JOURNAL)**

ARTICLE EVALUATION FORM

Title	
Reviewer	
Affiliation	

ASPECTS TO CONSIDER

(Briefly state your opinion in relation to each of the following items)

Novelty (Does the article make an interesting, important contribution?)	
Adequacy of literature review and relevance of theoretical framework	
Clear and relevant methodology (if it is an original research)	
Originality of approach	
Relevance and interest of cited bibliography	

REVIEWER'S RECOMMENDATION (Please tick choices as appropriate and support your answers)

1º) Accept submission		
2º) Revisions required		(Which changes do you suggest?)
3º) Decline submission		(Support your recommendation)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
RIVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

SCHEDA DI VALUTAZIONE DEGLI ARTICOLI

Titolo articolo	
Esaminatore	
Istituzione	

ASPETTI DA VALUTARE

(Indichi brevemente la sua opinione riguardo ognuna delle seguenti voci considerate)

Interesse e attualità dell'argomento	
Adeguatezza della fondatezza concettuale e pertinenza del quadro teorico	
Se si tratta di una ricerca: presentazione chiara e pertinenza della metodologia	
Originalità dell'approccio teorico	
Pertinenza e interesse della bibliografia utilizzata	

RACCOMANDAZIONI DELL'ESAMINATORE (Indichi e giustifichi ciò che raccomanda)

1°) Pubblicare		
2°) Pubblicare con modificazioni		(Quali modificazioni propone?)
3°) NON pubblicare		(Giustifichi la sua opinione)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM LÍNGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LÍNGUAS)**

FICHA PARA AVALIAÇÃO DE ARTIGOS

Título do artigo	
Avaliador	
Instituição	

ASPECTOS A AVALIAR

(Indique brevemente sua opinião com respeito a cada um dos itens seguintes)

Interesse e atualidade do tema	
Adequação da fundamentação conceitual e pertinência do marco teórico	
Si se trata de uma pesquisa: apresentação clara e pertinência da metodologia	
Originalidade do enfoque	
Pertinência e interesse da bibliografia utilizada	

RECOMENDAÇÃO DO AVALIADOR (Marque e fundamente o que recomenda)

1º) Publicar		
2º) Publicar com modificações		(Que modificações propõe?)
3º) NÃO publicar		(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

- Serán 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.
- Propondrán 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.
- Asegurarán la transparencia en el manejo de fondos y recursos si los hubiere.

Comité Editorial

- Estará integrado por docentes-investigadores locales y/o extranjeros.
- Estará 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.
- Deberá prestar atención a la presencia de plagios, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación.
- 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 comprometerán a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.
- Asesorarán para mejorar, actualizar y definir los lineamientos editoriales de la revista.
- De acuerdo con el perfil de la revista podrán solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.
- Podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo con las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

Autoras/es:

- Deberán garantizar la originalidad de su contribución la que deberá ser inédita, es decir, no deberá ser publicada, total ni parcialmente por ningún medio y tampoco será sometida a evaluación simultánea en otra revista.
- Será de su estricta responsabilidad ética evitar o hacerse cargo de conflictos de intereses que pudieran surgir de su colaboración y no incurrir en ningún tipo de plagio.
- Deberán respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible.
- Serán 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 será expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones 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 cumpliera la condición de anonimato respecto de los autores de la contribución a evaluar.
- Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a este código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses, lo deberán comunicar al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.
- Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometerán a cumplir con los tiempos acordados con el Comité Editorial.

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.
- Er bestimmt die Zeitschriftspolitik und gewährleistet die Verbreitung und Erfüllung der Aufgaben der Zeitschrift.
- Andere Funktionen betreffen die Überprüfung der Beiträgen, 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 Zeitschriftinhalt 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 und kein Plagiat zu begehen.
- Sie sollen 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.

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 mit dem Redaktionsausschuss vereinbarten Fristen 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 seront les responsables légaux du fonctionnement de la revue, de garantir la communication entre les comités, de faire connaître les accords, d'arbitrer les conflits, d'accompagner et de coordonner les redéfinitions de la politique éditoriale.
- Ils proposeront 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 assureront la transparence dans la gestion des fonds et des ressources, le cas échéant.

Le Comité Éditorial

- Il sera composé d'enseignants-chercheurs locaux et/ou étrangers.
- Il sera chargé de définir les politiques éditoriales et de garantir leur diffusion et leur compréhension quant aux fonctions de la revue. Il devra contrôler les contributions : pertinence par rapport au sujet et au profil de la revue, accomplissement des normes par les auteurs/es et l'adéquation aux sections, en garantissant que les textes soient originaux et inédits et qu'ils ne soient pas évalués simultanément par une autre revue.
- Il devra faire attention à la présence de plagiat, considérant sa détection comme une cause suffisante pour mettre fin au processus d'admission à l'évaluation.
- Il recommandera les évaluateurs qui seront chargés de l'évaluation des articles en assurant la confidentialité des données des auteurs des contributions et de tout biais de 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'engageront à évaluer la qualité du contenu de la revue de manière continue.
- Ils conseilleront pour l'amélioration, l'actualisation et la définition des directives éditoriales de la revue.
- En fonction du profil de la revue, ils pourront demander des contributions à des experts afin de diffuser un débat ou une problématique spécifique.
- Ils 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 devront 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 une autre revue.
- Il sera de leur stricte responsabilité éthique d'éviter ou de prendre en charge de conflits d'intérêts pouvant résulter de leur collaboration et d'éviter tout type de plagiat.
- Ils devront respecter et donner la reconnaissance méritée aux institutions ou les particuliers qui auraient participé ou collaboré pour rendre possible la production présentée.
- Ils seront responsables directs de la véracité de ce qui est exprimé, de la protection des données confidentielles, par exemple l'identité des informateurs ou des données institutionnelles.
- La soumission d'une collaboration sera l'expression de l'acceptation des normes, des politiques éditoriales et des décisions de la revue.

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.
- Ils auront l'engagement éthique de refuser toute intervention lorsque -pour des raisons indépendantes de la volonté de la revue et/ou des parties intervenantes- la condition d'anonymat des auteurs de la contribution à évaluer ne soit pas respectée.
- Si les évaluateurs détectent, dans les productions, des manques à ce code éthique, ou n'importe quel autre conflit d'intérêt potentiel, ils devront le communiquer au Comité Editorial, étant celui-ci le domaine de compétence pour résoudre ensemble les mesures à prendre.
- Lorsque les évaluateurs/trices acceptent de participer au processus d'évaluation, ils s'engageront à accomplir les délais convenus avec le Comité Éditorial.

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 shall be 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 shall 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 shall ensure transparency in the management of financial resources, if any.

Editorial Committee

- Its members shall be local and/or foreign researcher-teachers.
- It shall define editorial policies and guarantees their circulation and understanding in relation to the journal's role.
- The editorial committee shall review 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 shall pay attention to the detection of plagiarism, and consider its presence sufficient cause to terminate the process of admission for evaluation.
- It shall 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 shall be in close communication with the authors throughout the evaluation process and inform them about its status.

National and International Scientific Committees

- They shall commit to evaluate the quality of the journal on a permanent basis.
- They shall also assist the journal's staff to improve, update and define editorial guidelines.
- Considering the journal's profile, they may request collaboration from specialists in order to disseminate a specific debate or problem.
- These committees shall evaluate contributions according to the confidentiality and anonymity regulations of the double-blind system commissioned by the editorial committee.

Authors:

- Authors shall 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 shall be 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 shall be 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 shall be an expression of acceptance of the rules, editorial policies and decisions of the journal.

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 shall 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 shall commit to comply with the deadlines established by the Editorial Committee.

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

- Saranno 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.
- Proporranno 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.
- Assicureranno la trasparenza nell'amministrazione di eventuali fondi o risorse.

Comitato Editoriale

- Sarà integrato da docenti-ricercatori locali e/o stranieri.
- Sarà 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.
- Dovrà prestare attenzione alla presenza di eventuali plagii, considerandone il rilevamento causa sufficiente per porre fine al processo di ingresso alla valutazione.
- Darà consigli agli 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.
- Inoltre 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 impegneranno a valutare in forma permanente la qualità del contenuto della rivista.
- Presteranno consulenza per il miglioramento, l'aggiornamento e la definizione delle linee guida editoriali della rivista.
- Seguendo il profilo della rivista potranno richiedere la collaborazione di specialisti con la finalità di diffondere un dibattito o una problematica specifica.
- Potranno agire nella valutazione degli apporti secondo le normative di confidenzialità e anonimato del sistema doppio cieco per incarico del comitato editoriale.

Autrici/Autori:

- Dovranno garantire l'originalità del loro apporto, il quale dovrà essere inediti, ossia che non dovrà essere già stato pubblicato, né totalmente né parzialmente da nessun mezzo e neanche essere sottoposto a una valutazione simultanea in nessun'altra rivista.
- Sarà strettamente di loro responsabilità etica evitare o farsi carico dei conflitti di interesse che possano eventualmente insorgere dalla loro collaborazione e non incorrere in alcun tipo di plagio.
- Dovranno rispettare e attribuire i riconoscimenti meritati alle istituzioni o ai singoli che siano intervenuti o abbiano collaborato affinché la produzione presentata fosse possibile.
- Saranno 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 sarà espressione dell'accettazione delle norme, politiche, editoriali e decisioni 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 nel caso 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 dovranno comunicare 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 impegneranno a rispettare i tempi stabiliti con il Comitato Editoriale.

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

- Serão 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.
- Serão 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.
- Serão os que vão assegurar a transparência na gestão de fundos e recursos caso existam.

Comité Editorial

- Será integrado por docentes-pesquisadores locais e/ou estrangeiros,
- Será 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.
- Deverá prestar atenção à observação de plágios, considerando-o como causa suficiente para finalizar o processo de ingresso a avaliação.
- 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 poderão 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:

- Deverão 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.
- Será 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.
- Deverão respeitar e dar os reconhecimentos merecidos às instituições ou particulares que hajam intervindo ou colaborado para que a produção apresentada seja possível.
- Serão 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 será expressão de que aceita-se as normas, políticas editoriais e decisões 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, deverão comunicar ao Comitê Editorial, sendo este o âmbito onde em conjunto resolverão as medidas a tomar.
- Ao aceitar participar do processo de avaliação comprometem-se a cumprir com os prazos acordados com o Comitê Editorial.

Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN¹

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

¹ 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)

Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN¹ 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

¹ 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)

Déclaration d'originalité des articles envoyés à la Revue RELEN¹

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

¹ 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)

Statement of originality RELEN Journal¹

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

¹ 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)

Dichiarazione dell'originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN¹

Io,, di nazionalità:, **DICHIARO** che l'articolo intitolato: 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

¹ Completare questo documento in formato digitale o a mano. Le firme devono essere realizzate a mano. Scannerizzare e inviare come allegato all'indirizzo di posta elettronica della rivista (relenunsa@gmail.com)

Declaração de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN¹

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

¹ 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)



e-ISSN 2618-4222

