

RELEN



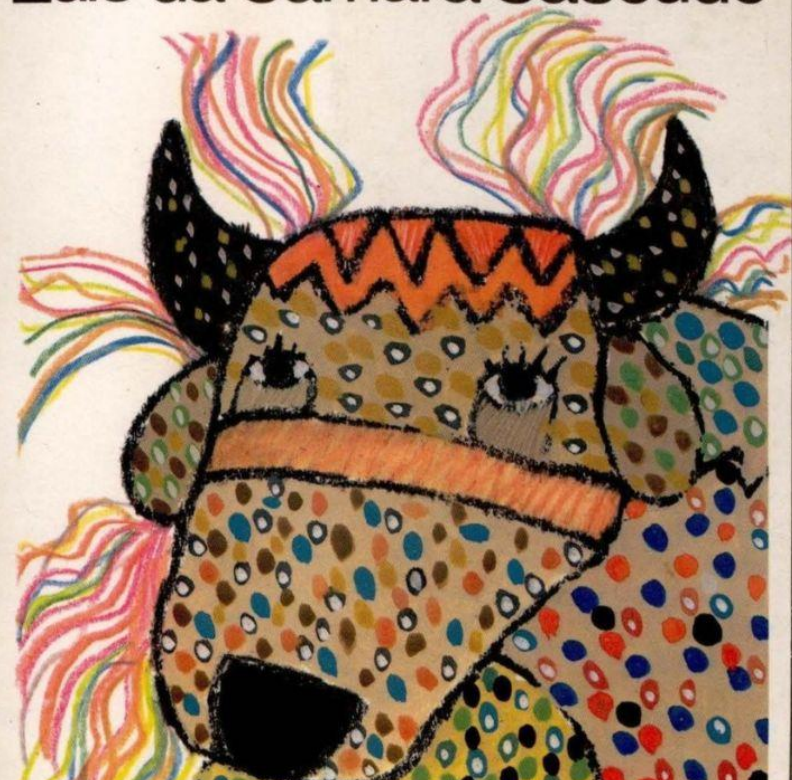
ESTUDIOS DE LENGUAS

e-ISSN 2618-4222



DICIONÁRIO DO FOLCLORE BRASILEIRO

Luis da Camara Cascudo



Bicho. Todo animal que
nem ave, nem peixe.
seja home Cheiro. É v
colossais, ro". É v
grupo com ro" em vez
tendo um hino para criança
o folgado, e cada junto à
dias da folis da. As narinas
tiga popula rece indizível p
fantasia on o hábito é tra
Cabra. Quarteirão u
gro; cabrocha, cabrito, é tra
lato escuro. Um plural curio
broeira, reunião de col
criação no a
Mãe. Igualmente um tabu
resistindo nas classes po
visível relutância de ser
na imprensa das



inil
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

VOLUMEN 7 - AÑO 2024

Salta - Argentina



Volumen 7 - 2024
Instituto de Investigación en Lenguas
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta
Argentina



Universidad Nacional de Salta
Argentina



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





Ficha técnica

Título	Revista Estudios de Lenguas RELEN
Título abreviado	RELEN
Ciudad, País	Salta, Argentina
Situación	Vigente
Año de inicio	2018
Periodicidad	Anual
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://portalderevistas.unsa.edu.ar/
Idiomas	Español, alemán, francés, inglés, italiano, portugués...
Correo electrónico	relenunsa@gmail.com
Teléfono	+54 9 387 4569393
Dirección Postal	Avenida Bolivia 5150 – 2º Piso - (4400) Salta República Argentina



Universidad Nacional de Salta

Daniel Hoyos

Rector

Nicolás Innamorato

Vicerrector

Facultad de Humanidades

Mercedes Celia Vázquez

Decana

Gabriela Caretta

Vicedecana



Instituto de Investigación en Lenguas

inilunsa@gmail.com

Geruza Queiróz Coutinho

Directora

Elizabeth Yolanda Carrizo

Codirectora

María Celeste Frana

Secretaria



María Celeste Frana
Directora

Elizabeth Yolanda Carrizo
Co-directora

María Noé López Quiroga
Secretaria

Editoras

María Celeste Frana
Alicia Enriqueta Tissera
Elizabeth Yolanda Carrizo

Comité Evaluador

María Eugenia Alvarado Rodríguez
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

Eleonora Sansberro
Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

Jessica Visotsky
Universidad Nacional del Sur Bahía Blanca, Argentina

Soledad Loutayf
Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

Elena Victoria Acevedo de Bomba
Universidad Nacional de Tucumán Tucumán, Argentina

María Celeste Frana
Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

María Inés Palleiro
Universidad de Buenos Aires, CONICET Buenos Aires, Argentina

Claudia María Ferro
Universidad Nacional de Cuyo Mendoza, Argentina

Alicia Enriqueta Tissera
Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

Olga Alicia Armata
Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

Comité Editorial

Olga Armata
Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

Fulvia Gabriela Lisi
Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

Fernanda Elisa Bravo Herrera
CONICET-ILA Universidad de Buenos Aires

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada

Buenos Aires, Argentina

Elizabeth 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

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

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

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

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, España

Mariana Cortez

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada, España

Fausto Presutti

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

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

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada, España

Carmen Sanches Sampaio
Universidade de 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	María Noé López Quiroga Universidad Nacional de Salta Salta, 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	

Asesoramiento técnico

Joaquín Díaz
Universidad Nacional de Salta,
Salta, Argentina

Equipo técnico de edición electrónica

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

Diseño de tapa Revista RELEN Vol.7 - 2024

RELEN agradece a Esp. **María Celeste Frana** por haber confiado su diseño para la tapa de este volumen, que será utilizada en la difusión y promoción de su publicación.

Editor Responsable

Universidad Nacional de Salta
Facultad de Humanidades
Instituto de Investigación en Lenguas (INIL)
inilunsa@gmail.com
Teléfono: +54 9 387 4569393
Avenida Bolivia 5150 – 2º Piso - (4400) Salta
República Argentina

Edición Online
e-ISSN 2618-4222

Contenidos

Contenidos

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

Artículos

<i>La perception des apprenants en langues étrangères pendant la pandémie : Costa Rica</i>	29
--	-----------

Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambronero Artavia, Laura castro Esquivel

<i>Políticas y Pedagogías de lucha social: Intercambios generacionales de las docencias autoconvocadas de Salta (Argentina)</i>	51
---	-----------

Gonzalo Sebastián Álvarez

<i>Los deícticos en el español hablado en la comunidad guaraní “La Bendición” (Salvador Mazza, Salta, Argentina)</i>	77
--	-----------

Delia Noemí Peralta

<i>Importancia del dominio de una lengua extranjera para estudiantes de pregrado de la UPTC</i>	102
---	------------

Mónica Patarroyo Fonseca, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Paola Aponte Novoa

<i>La construcción discursiva de la italianidad fragmentada en el webmetraje “Dottore sono del sud” (2021)</i>	126
--	------------

Carolina Negritto

Ensayo

<i>Tá no Cascudo: animalidad y cultura popular en entradas inspiradoras del Dicionário do Folclore Brasileiro</i>	146
---	------------

Geruza Queiróz Coutinho

Reseña

<i>Arqueologías de la Memoria. Viajes creativos en la historia, la memoria y el presente de Cachi. Una experiencia de talleres creativos en la escuela de Cachi Adentro</i>	176
---	------------

Por Elizabeth Yolanda Carrizo

Acerca de RELEN

Consignas y normas de redacción revista RELEN	182
---	------------

Ficha para evaluación de artículos	202
--	------------

Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN	208
--	------------

Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista	220
--	------------

Los autores de los artículos son responsables de su contenido

Inhalt

Über diese Ausgabe	18
--------------------------	----

Artikel

<i>Die Wahrnehmung von Fremdsprachenlernern während der Pandemie: Costa Rica</i> ..	29
Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambronero Artavia, Laura castro Esquivel	

<i>Politiken und Pädagogik des sozialen Kampfes: Austausch zwischen den Generationen von selbstorganisierten Lehrkräften in Salta (Argentinien)</i>	51
Gonzalo Sebastián Álvarez	

<i>Die Deiktika im Spanischen der Guaraní-Gemeinde „La Bendición“ (Salvador Mazza, Salta, Argentinien)</i>	77
Delia Noemí Peralta	

<i>Bedeutung von Fremdsprachen-kenntnissen für Studierende an einer öffentlichen Universität in Kolumbien</i>	102
Mónica Patarroyo Fonseca, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Paola Aponte Novoa	

<i>Die diskursive Konstruktion des fragmentierten Italienischseins im Webfilm „Dottore sono del sud“ (2021)</i>	126
Carolina Negritto	

Aufsatz

<i>Tá no Cascudo: Animalität und Populärkultur in inspirierenden Wörterbucheinträgen des Dicionário do Folclore Brasileiro</i>	146
Geruza Queiróz Coutinho	

Rezension:

<i>Archäologien der Erinnerung. Kreative Reisen durch die Geschichte, Erinnerung und Gegenwart von Cachi. Ein kreatives Workshop-Erlebnis in der Schule von Cachi Adentro</i>	176
Von Elizabeth Yolanda Carrizo	

Über RELEN

Publikationsrichtlinien	186
Formular für Bewertung der Beiträge	203
Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN	210
Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift gesendeten Artikel	221

Die Autoren der Artikel sind für die Inhalte verantwortlich.

Contenus

Présentation.....	20
--------------------------	-----------

Articles

<i>La perception des apprenants en langues étrangères pendant la pandémie : Costa Rica</i>	29
--	-----------

Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambronero Artavia, Laura castro Esquivel

<i>Politiques et pédagogies de lutte sociale : échanges générationnels des enseignants autoconvoqués de Salta (Argentine)</i>	51
---	-----------

Gonzalo Sebastián Álvarez

<i>Les déictiques en espagnol parlé dans la communauté guarani « La Bendición » (Salvador Mazza, Salta, Argentine)</i>	77
--	-----------

Delia Noemí Peralta

<i>L'importance de la maîtrise d'une langue étrangère pour les étudiants d'une université publique en Colombie</i>	102
--	------------

Mónica Patarroyo Fonseca, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Paola Aponte Novoa

<i>La construction discursive de l'italianité fragmentée dans le webmétrage "Dottore sono del sud" (2021)</i>	126
---	------------

Carolina Negritto

Ensayo

<i>Tá no Cascudo: animalidad y cultura popular en entradas inspiradoras del Dicionário do Folclore Brasileiro</i>	146
---	------------

Geruza Queiróz Coutinho

Comptes Rendus

<i>Archéologies de la mémoire. Voyages créatifs à travers l'histoire, la mémoire et le présent de Cachi. Un atelier créatif à l'école Cachi Adentro</i>	176
---	------------

Por Elizabeth Yolanda Carrizo

À propos de RELEN

Consignes et Normes de Rédaction	190
Fiche d'évaluation	204
Déclaration de bonnes pratiques	212
Déclaration d'originalité	222

Les auteurs des articles sont responsables de leur contenu

Contents

Presentation.....	22
--------------------------	-----------

Articles

<i>Perceptions of foreign language students during the pandemic: Costa Rica.....</i>	29
Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambronero Artavia, Laura Castro Esquivel	

<i>Policies and pedagogies of social conflict: Generational exchanges in self-organised educators from Salta (Argentina).....</i>	51
Gonzalo Sebastián Álvarez	

<i>Deictics in spoken Spanish in the Guaraní community “La Bendición” (Salvador Mazza, Salta, Argentina).....</i>	77
Delia Noemí Peralta	

<i>Importance of foreign language proficiency for students at a public university in Colombia.....</i>	102
Mónica Patarroyo Fonseca, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Paola Aponte Novoa	

<i>The discursive construction of fragmented Italian identity in the web short film “Dottore sono del sud” (2021).....</i>	126
Carolina Negritto	

Essay

<i>Tá no Cascudo: animality and popular culture in inspiring entries from the Brazilian Folklore Dictionary.....</i>	146
Geruza Queiróz Coutinho	

Reviews

<i>Archaeologies of Memory. Creative journeys through the history, memory, and present of Cachi. A creative workshop experience at a school in Cachi Adentro.</i>	176
Por Elizabeth Yolanda Carrizo	

About RELEN

Submission Guidelines	193
Article Evaluation Form	205
Statement of Best Practice	214
Statement of originality RELEN Journal.....	223

The authors are responsible for the content of their articles

Contenuti

Presentazione	24
----------------------------	-----------

Articoli

<i>La percezione dei discenti di lingue straniere durante la pandemia: Costa Rica</i>	29
Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambronero Artavia, Laura Castro Esquivel	

<i>Politiche e Pedagogie della lotta sociale: Intercambi generazionali delle docenze autoconvocate di Salta (Argentina).....</i>	51
Gonzalo Sebastián Álvarez	

<i>Le deissi nello spagnolo parlato nella comunità guaraní “La Bendición”, “La Benedizione” (Salvador Mazza, Salta, Argentina)</i>	77
Delia Noemí Peralta	

<i>L'importanza della conoscenza di una lingua straniera per gli studenti di un'università pubblica in Colombia</i>	102
Mónica Patarroyo Fonseca, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Paola Aponte Novoa	

<i>La costruzione discorsiva dell'italianità frammentaria nel webmetraggio “Dottore sono del sud” (2021)</i>	126
Carolina Negritto	

Saggio

<i>Tá no Cascudo: animalità e cultura popolare in voci stimolanti tratte dal Dizionario del folklore brasiliano</i>	146
Geruza Queiróz Coutinho	

Rassegne

<i>Archeologie della Memoria. Viaggi creativi attraverso la storia, la memoria e il presente di Cachi. Un'esperienza di laboratorio creativo presso la scuola Cachi Adentro.</i>	176
Por Elizabeth Yolanda Carrizo	

Di RELEN

Consegne e Norme di Redazione.....	196
Scheda di valutazione degli articoli.....	206
Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN	216
Dichiarazione dell'originalità	224

Gli autori degli articoli sono responsabili del contenuto

Conteúdos

Apresentação.....	26
--------------------------	-----------

Artigos

<i>A percepção dos aprendizes de línguas estrangeiras durante a pandemia: Costa Rica</i>	29
--	-----------

Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambronero Artavia, Laura Castro Esquivel

<i>Políticas e pedagogias de luta social: Intercâmbios geracionais do magistério autoconvocado de Salta (Argentina)</i>	51
---	-----------

Gonzalo Sebastián Álvarez

<i>Os deícticos no espanhol falado na comunidade guarani “La Bendición” (Salvador Mazza, Salta, Argentina)</i>	77
--	-----------

Delia Noemí Peralta

<i>Importância do domínio de uma língua estrangeira para estudantes de uma universidade pública na Colômbia</i>	102
---	------------

Mónica Patarroyo Fonseca, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Paola Aponte Novoa

<i>A construção discursiva da italianidade fragmentada na web filme “Dottore sono del sud” (2021)</i>	126
---	------------

Carolina Negritto

Ensayo

<i>Tá no Cascudo: animalidade e cultura popular em verbetes inspiradores do Dicionário Folclórico Brasileiro</i>	146
--	------------

Geruza Queiróz Coutinho

Resenhas

<i>Arqueologias da Memória. Viagens criativas pela história, memória e presente de Cachi. Uma experiência de oficina criativa na escola Cachi Adentro</i>	176
---	------------

Por Elizabeth Yolanda Carrizo

Sobre RELEN

Consignações e normas de redação	199
--	------------

Folha de avaliação	207
--------------------------	------------

Práticas, responsabilidades e garantias das partes.....	218
---	------------

Declaração de originalidade	225
-----------------------------------	------------

Os autores dos artigos são responsáveis do seu conteúdo.

Presentación

Presentación

Una vez más les presentamos con gran satisfacción otro número de RELEN, Revista Estudios de Lenguas, caracterizada como siempre por la heterogeneidad de los objetos de estudio y las perspectivas investigativas en las distintas lenguas que se abordan.

En esta oportunidad reunimos trabajos de docentes investigadores internacionales de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, así como de colegas nacionales de la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Salta.

La sección *Artículos* explora múltiples espacios que van desde el plano educativo político, pasando por lo discursivo y audiovisual, hasta enfoques más analíticos sobre variedades lingüísticas, escenarios de aprendizaje virtuales y valoraciones personales del estudio de una lengua extranjera.

En primer lugar, se propone el trabajo multilingüe de los autores Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambroner Artavia y Laura Castro Esquivel de la Universidad de Costa Rica. *La percepción de los aprendices en lenguas extranjeras durante la pandemia: Costa Rica*, redactado en francés, da cuenta de aciertos y desaciertos en un marco educativo sin precedentes como lo fue el confinamiento durante la pandemia cuyo objeto de análisis no deja de interesar a los analistas y cuyo efecto aún repercute en la enseñanza actual.

A continuación, Gonzalo Sebastián Álvarez de la Universidad Nacional de Salta, con el artículo *Políticas y Pedagogías de lucha social: Intercambios generacionales de las docencias autoconvocadas de Salta (Argentina)* se interioriza en los discursos de lucha, sus sentidos y significados que educadores autoconvocados de la provincia de Salta elaboran en manifestaciones y reclamos por problemáticas y disconformidades en torno a la labor educativa.

En tercer lugar, la investigación *Los deícticos en el español hablado en la comunidad guaraní La Bendición (Salvador Mazza, Salta, Argentina)* de Delia Noemí Peralta, de la Universidad Nacional de Salta, nos muestra formas únicas y específicas de habla española, concretamente con el uso de ciertos adverbios, en la comunidad guaraní en el norte salteño.

Luego, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Aponte Novoa y Mónica Patarroyo Fonseca de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se interiorizan en conocer las opiniones de estudiantes universitarios acerca de la importancia del aprendizaje de una lengua en un marco de notable deserción estudiantil y bajo rendimiento académico.

Por último, nos adentramos en los estereotipos discursivos de identidades italianas a partir del webmetraje «Dottore sono del sud». El análisis, abordado por Carolina Negritto de la Universidad Nacional de Córdoba, contrasta características lingüísticas propias de hablantes del norte y el sur de Italia desde la mirada del Análisis del Discurso.

Esta nueva edición nos regala, en un apartado especial, el ensayo de Geruza Queiróz Coutinho de la Universidad Nacional de Salta. Se trata de una exquisita y puntillosa travesía lexicográfica por el mundo animalesco presente en la obra enciclopédica de Luís da Câmara Cascudo. Con un marcado tinte personal y un estilo muy propio, la autora decodifica e interpreta palabras y expresiones que rebosan sentires, tradiciones, imaginarios colectivos e historias populares de un Brasil que se nos hace muy cercano con ejemplificaciones que se pueden oler, tocar, ver, escuchar y hasta degustar. Sus interpretaciones nos hablan de colores, suciedades, rituales, juegos...no tanto de especies del reino animal sino más bien de los humanos.

Como en cada número dejamos una reseña. En este caso el libro de Cecilia Güichal y Silvina Martínez *Arqueologías de la Memoria*, presentado por Elizabeth Yolanda Carrizo,

sobre los viajes como dispositivos de formación pedagógica. Una obra que merece ser leída para los que ven en las *narrativas* una forma de hacer escuela.

Cada edición nos pone en frente nuevos desafíos y vicisitudes que aprendemos a sobrellevar. Por eso, agradecemos profundamente al equipo de redacción, a los traductores y evaluadores por la gran labor sin retribución que permite dar continuidad a la divulgación científica libre y gratuita.

Y por supuesto expresamos nuestro mayor reconocimiento a los autores por habernos confiado sus trabajos que esperamos que sean de interés y deleite para nuestros lectores.

Esp. María Celeste Frana
Directora

Über diese Ausgabe

Mit großer Freude präsentieren wir eine weitere Ausgabe von RELEN, Zeitschrift für Fremdsprachenforschungen, die erneut durch die Heterogenität der Studienobjekte und der Forschungsperspektiven in den verschiedenen behandelten Sprachen gekennzeichnet ist.

Bei dieser Gelegenheit bringen wir Beiträge von internationalen Forschungsprofessoren der Universität von Costa Rica und der Pädagogischen und Technologischen Universität von Kolumbien sowie von nationalen Kollegen der Nationalen Universität von Cordoba und der Nationalen Universität von Salta zusammen.

Der Bereich *Artikel* untersucht verschiedene Themenbereiche, die von der Bildungspolitik über diskursive und audiovisuelle Medien bis hin zu analytischen Ansätzen zu Sprachvarietäten, virtuellen Lernszenarien und persönlichen Bewertungen des Fremdsprachenlernens reichen.

Zunächst wird die mehrsprachige Arbeit der Autoren Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambroner Artavia und Laura Castro Esquivel von der Universität von Costa Rica vorgestellt. *Die Wahrnehmung von Fremdsprachenlernern während der Pandemie: Costa Rica*, in französischer Sprache verfasst, berichtet über die Erfolge und Misserfolge eines noch nie dagewesenen pädagogischen Rahmens wie der *Lockdown* während der Pandemie, deren Analyse nach wie vor Analysten interessiert und deren Auswirkungen noch immer auf den aktuellen Unterricht durchschlagen.

Gonzalo Sebastián Álvarez von der Nationalen Universität Salta untersucht in seinem Artikel *Politiken und Pädagogik des sozialen Kampfes: Austausch zwischen den Generationen von selbstorganisierten Lehrkräften in Salta (Argentinien)* die Kampfdiskurse, ihre Bedeutung und ihren Stellenwert, den selbstorganisierte Erzieherinnen und Erzieher aus der Provinz Salta in Demonstrationen und Forderungen zu Problemen und Meinungsverschiedenheiten im Zusammenhang mit der Bildungsarbeit entwickeln.

Drittens zeigt die Forschungsarbeit *Die Deiktika im spanischen, das in der Guaraní-Gemeinde La Bendición gesprochen wird (Salvador Mazza, Salta, Argentinien)* von Delia Noemí Peralta von der Nationalen Universität Salta einzigartige und spezifische Formen des spanischen Sprachgebrauchs in der Guaraní-Gemeinschaft im Norden von Salta, insbesondere die Verwendung bestimmter Adverbien.

Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Aponte Novoa und Mónica Patarroyo Fonseca von der Pädagogischen und Technischen Universität Kolumbiens untersuchen dann die Ansichten von Universitätsstudierenden über die Bedeutung des Erlernens einer Sprache vor dem Hintergrund hoher Schulabbrecherquoten und geringer akademischer Leistungen.

Schließlich untersuchen wir die diskursiven Stereotypen italienischer Identitäten anhand des Webfilms «Dottore sono del sud». Die von Carolina Negritto von der Nationalen Universität Córdoba durchgeführte Analyse kontrastiert die sprachlichen Merkmale von Sprechern aus dem Norden und Süden Italiens aus der Perspektive der Diskursanalyse.

Diese neue Ausgabe bietet uns in einem besonderen Abschnitt den Aufsatz von Geruza Queiróz Coutinho von der Nationalen Universität Salta. Es handelt sich um eine exquisite und präzise lexikografische Reise durch die Tierwelt, die in dem enzyklopädischen Werk von Luís da Câmara Cascudo vorkommt. Mit einer ausgeprägten persönlichen Stimme und einem ganz eigenen Stil entschlüsselt und interpretiert der Autor Wörter und Ausdrücke, die voller Gefühle, Traditionen, kollektiver Vorstellungen und volkstümlicher Geschichten eines Brasiliens stecken, das uns sehr nahe ist, mit Beispielen, die man riechen, anfassen, sehen, hören und sogar schmecken kann. Seine Interpretationen sprechen zu uns von Farben, Schmutz, Ritualen, Spielen... nicht so sehr von Arten aus dem Tierreich, sondern von Menschen.

Wie in jeder Ausgabe bringen wir eine Rezension. In diesem Fall das Buch von Cecilia Güichal und Silvina Martínez *Archäologie des Erinnerns*, vorgestellt von Elizabeth Yolanda Carrizo, über Reisen als pädagogisches Lehrmittel. Ein lesenswertes Werk für alle, die in *Erzählungen* eine Möglichkeit sehen, Schule zu machen.

Jede Ausgabe stellt uns vor neue Herausforderungen und Wechselfälle, mit denen wir lernen, umzugehen. Aus diesem Grund sind wir dem Redaktionsteam, den Übersetzerinnen und Übersetzern sowie den Gutachterinnen und Gutachtern sehr dankbar für die großartige ehrenamtliche Arbeit, die die Kontinuität der freien und offenen wissenschaftlichen Verbreitung ermöglicht.

Selbstverständlich möchten wir auch den Autorinnen und Autoren dafür danken, dass sie uns ihre Arbeiten anvertraut haben, die den Lesern hoffentlich Freude und Interesse bereiten werden.

Esp. María Celeste Frana
Direktorin

Présentation

Une fois de plus, c'est avec une grande satisfaction que nous vous présentons un autre numéro de RELEN, Revue Etudes de Langues, qui se caractérise comme toujours par l'hétérogénéité des objets d'étude et des perspectives de recherche dans les différentes langues abordées.

À cette occasion, nous avons réuni des travaux de professeurs chercheurs internationaux de l'Université du Costa Rica et de l'Université pédagogique et technologique de Colombie, ainsi que de collègues nationaux de l'Université nationale de Córdoba et de l'Université nationale de Salta.

La section **Articles** explore de multiples espaces qui vont du plan éducatif politique, en passant par le discursif et l'audiovisuel, jusqu'aux approches plus analytiques sur les variétés linguistiques, scénarios d'apprentissage virtuels et évaluations personnelles de l'étude d'une langue étrangère.

Tout d'abord, le travail multilingue des auteurs Kuok Wa Chao Chao, Maria del Pilar Cambronero Artavia et Laura Castro Esquivel de l'Université du Costa Rica est proposé. *La perception des apprentis en langues étrangères pendant la pandémie : Costa Rica*, rédigé en français, explique les succès et les échecs dans un cadre éducatif sans précédent comme le fut le confinement pendant la pandémie dont l'objet d'analyse ne cesse d'intéresser les analystes et dont l'effet se répercute encore sur l'enseignement actuel.

Ensuite, Gonzalo Sebastián Álvarez de l'Université nationale de Salta, avec l'article : *Politiques et pédagogies de lutte sociale : Échanges générationnels des enseignants autoconvoqués de Salta (Argentine)* est intériorisé dans les discours de lutte, leurs sens et leurs significations que les éducateurs autoconvoqués de la province de Salta élaborent dans des manifestations et des réclamations pour des problématiques et des désaccords concernant le travail éducatif.

Troisièmement, la recherche *Les déictiques en espagnol parlé dans la communauté guarani La Bendición (Salvador Mazza, Salta, Argentine)* de Delia Noemí Peralta, de l'Université nationale de Salta, nous montre des formes uniques et spécifiques de la langue espagnole, concrètement l'utilisation de certains adverbes, dans la communauté guarani du nord de Salta.

Ensuite, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Aponte Novoa et Mónica Patarroyo Fonseca de l'Université Pédagogique et Technologique de la Colombie s'intériorisent à connaître les opinions d'étudiants universitaires sur l'importance de l'apprentissage d'une langue dans un contexte d'abandon scolaire élevé et de faibles résultats des étudiants.

Enfin, nous approfondissons les stéréotypes discursifs des identités italiennes à partir du web métrage : « Dottore sono del sud ». L'analyse, abordée par Carolina Negritto de l'Université nationale de Córdoba, compare les caractéristiques linguistiques propres aux locuteurs du nord et du sud de l'Italie à partir du point de vue de l'Analyse du discours.

Cette nouvelle édition nous offre, dans une section spéciale, l'essai de Geruza Queiróz Coutinho de l'Université nationale de Salta. Il s'agit d'un voyage lexicographique exquis et pointilleux -à travers le monde animal- présent dans l'ouvrage encyclopédique de Luis da Câmara Cascudo. Avec une forte ligne personnelle et un style très propre, l'auteure décode et interprète des mots et des expressions qui débordent sentiments, traditions,

imaginaires collectifs et histoires populaires d'un Brésil qui nous rend très proche avec des exemples que l'on peut sentir, toucher, voir, écouter et même goûter. Ses interprétations nous parlent de couleurs, saletés, rituels, jeux... pas tant d'espèces du règne animal que des humains.

Comme dans chaque numéro, nous laissons un commentaire. Dans ce cas, le livre de Cecilia Güichal et Silvina Martínez *Arqueologías de la Memoria*, présenté par Elizabeth Yolanda Carrizo, sur les voyages comme dispositifs de formation pédagogique. Une œuvre qui mérite d'être lue pour ceux qui voient dans les récits une façon de faire école.

Chaque édition nous met face à de nouveaux défis et vicissitudes que nous apprenons à supporter. C'est pourquoi nous remercions vivement l'équipe de rédaction, les traducteurs et les évaluateurs pour le grand travail non rémunéré qui permet d'assurer la continuité de la diffusion scientifique libre et gratuite.

Et bien sûr, nous exprimons notre plus grande reconnaissance aux auteurs pour nous avoir confié leurs travaux que nous espérons qu'ils soient d'intérêt et de plaisir à nos lecteurs.

Esp. María Celeste Frana
Directrice

Presentation

It is a pleasure to present you with another volume of RELEN, *Revista Estudios de Lenguas*, once again. As usual, we offer a collection of articles addressing a myriad of objects of study and research perspectives in various languages.

We have selected works produced by international researchers from the University of Costa Rica and Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, as well as local colleagues from the National University of Cordoba and the National University of Salta.

The **Articles** section explores multiple issues, ranging from educational policy, through discursive and audio-visual studies, to more analytical approaches to language varieties, virtual learning scenarios and perceptions of foreign language learning.

The first article is a multilingual work of Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambroner Artavia and Laura Castro Esquivel, from the University of Costa, titled *Perceptions of Foreign Language Learners during the Pandemic: Costa Rica*, written in French. This article provides an account of the successes and failures of the unprecedented educational context embodied by the confinement during the pandemic. Its object of analysis continues to capture researchers' interest, as the effect of such a context still affects current teaching.

Gonzalo Sebastián Álvarez, from the National University of Salta, wrote *Policies and pedagogies of social conflict: Generational exchanges in self-organised educators from Salta (Argentina)*. This work explores the discourses of struggle, the meanings and significance that self-organised educators from the province of Salta elaborate in demonstrations and protests against problems and disagreements related to educational labour.

The article *Deictics in spoken Spanish in the Guaraní community La Bendición (Salvador Mazza, Salta, Argentina)*, by Delia Noemí Peralta, from the National University of Salta, shows us unique and specific forms of Spanish speech, specifically those related with the use of certain adverbs in the *Guaraní* community from the north of Salta.

Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Aponte Novoa and Mónica Patarroyo Fonseca, from Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, explore the opinions of university students about the importance of learning a language in a context of high dropout rates and low academic performance.

Finally, we delve into the discursive stereotypes of Italian identities based on the webfilm «Dottore sono del sud». Conducted by Carolina Negritto from the National University of Córdoba, the analysis compares the linguistic characteristics of speakers from the north and south of Italy from the perspective of Discourse Analysis.

This new volume offers us the essay written by Geruza Queiróz Coutinho, from the National University of Salta. It is an exquisite and punctilious lexicographical journey through the animal world present in the encyclopaedic work of Luís da Câmara Cascudo. With a marked personal touch and her characteristic style, the author decodes and interprets words and expressions that brim with feelings, traditions, collective imaginaries and popular stories of a Brazil that is very close to us, with examples that can be smelled, touched, seen, heard and even tasted. Queiróz Coutinho's interpretations reveal colours, dirt, rituals and games belonging to... humans rather than species of the animal kingdom.

As in every issue, we leave a review. This time, we analyse the book by Cecilia Güichal and Silvina Martínez, *Arqueologías de la Memoria*, which focuses on journeys as pedagogical training devices. Presented by Elizabeth Yolanda Carrizo, this work deserves to be read for those who see narratives as a way of educating.

Each issue exposes us to new challenges and vicissitudes that we eventually learn to cope with. For this reason, we are deeply grateful to the editorial team, translators and reviewers for the great unpaid work that allows us to continue the free and open dissemination of science.

Last but not least, we express our deepest appreciation to all authors for entrusting us with their work, which we hope will be of interest and delight to our readers.

Esp. María Celeste Frana
Director

Presentazione

Ancora un'altra volta vi presentiamo con grande soddisfazione un altro numero di RELEN, Rivista Studi di Lingue, caratterizzata come sempre dall'eterogeneità degli obiettivi di studio e delle prospettive di ricerca nelle diverse lingue considerate.

In quest'opportunità riuniamo lavori di docenti ricercatori internazionali dell'Università del Costa Rica e dell'Università Pedagogica e Tecnologica della Colombia, ma anche di colleghi nazionali dell'Università Nazionale di Cordoba e dell'Università Nazionale di Salta.

La sezione **Articoli** esplora molteplici spazi che vanno dal piano politico-educativo, passando da quello discorsivo e audiovisivo, fino alla prospettiva più analitica sulle varietà linguistiche, scenari di apprendimento virtuale e di valorizzazione personale dello studio di una lingua straniera.

In primo luogo, si propone il lavoro multilinguistico degli autori Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambroner Artavia e Laura Castro Esquivel dell'Università del Costa Rica. *La percezione dei discendenti di lingue straniere durante la pandemia: Costa Rica*, redatto in francese, dà conto dei risultati positivi e negativi in un quadro educativo senza precedenti come lo è stato l'isolamento durante la pandemia il cui obiettivo di analisi interessa agli analisti e il cui effetto non ha ancora una ripercussione sull'insegnamento attuale.

Dopo, Gonzalo Sebastián Álvarez dell'Università Nazionale di Salta, con l'articolo *Politiche e Pedagogie della lotta sociale: Intercambi generazionali delle docenze autoconvocate di Salta (Argentina)* si concentra sui discorsi della provincia di Salta elaborati in manifestazioni e reclami per problematiche e non conformità in relazione al lavoro educativo.

In terzo luogo, la ricerca *I deittici nello spagnolo parlato nella comunità guaraní La Benedizione (Salvador Mazza, Salta, Argentina)* di Delia Noemí Peralta, dell'Università Nazionale di Salta, ci mostra forme uniche e specifiche dello spagnolo parlato, concretamente con l'uso di certi avverbi, nella comunità guaraní del nord salteño.

Poi, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Aponte Novoa e Mónica Patarroyo Fonseca, dell'Università Pedagogica e Tecnologica della Colombia, si concentrano sulle opinioni degli studenti universitari sull'importanza dell'apprendimento di una lingua nel quadro del notevole abbandono studentesco e basso rendimento accademico.

Per ultimo, ci addentriamo negli stereotipi discorsivi delle identità italiane a partire dal webmetraggio «Dottore sono del sud». L'analisi, svolta da Carolina Negritti dell'Università Nazionale di Cordoba, mette in contrasto le caratteristiche linguistiche proprie degli abitanti del nord e del sud d'Italia a partire dall'Analisi del Discorso.

Questa nuova edizione ci regala, in una sezione speciale, il saggio di Geruza Queiróz Coutinho dell'Università Nazionale di Salta. Si tratta di uno squisito e dettagliato percorso lessicografico nel mondo animalesco presente nell'opera enciclopedica di Luís da Câmara Cascudo. Con un marcato stile personale molto proprio, l'autrice decodifica e interpreta parole ed espressioni che lasciano trasparire modi di sentire, tradizioni, immaginari collettivi e storie popolari di un Brasile che ci si avvicina con esempi che si possono odorare, toccare, vedere, ascoltare e perfino degustare. Le sue interpretazioni ci parlano di colori, società, rituali e giochi, non tanto di specie del regno animale ma piuttosto di esseri umani.

Come in ogni numero, dedichiamo uno spazio a una rassegna, in questo caso, del libro di Cecilia Güichal e Silvina Martínez *Arqueologie della Memoria*, presentato da Elizabeth Yolanda Carrizo, sui viaggi come dispositivi di formazione pedagogica. Un'opera che merita di essere letta da coloro che vedono nelle narrative una forma di fare scuola.

Ogni edizione ci pone di fronte a nuove sfide e situazione che impariamo ad affrontare. Per questa ragione, ringraziamo profondamente il gruppo di redazione, di traduttori e

valutatori per il loro grande lavoro senza retribuzione, che permette di dare continuità alla divulgazione scientifica, libera e gratuita.

Inoltre esprimiamo il nostro maggior riconoscimento agli autori per averci affidato il proprio lavoro che speriamo risulti d'interesse e di piacere per i nostri lettori.

Esp. María Celeste Frana
Direttora

Apresentação

Mais uma vez, lhes apresentamos com grande satisfação mais um número da RELEN, Revista Estudos de Línguas, caracterizada, como sempre, pela heterogeneidade dos objetos de estudo e das perspectivas de pesquisa nas diferentes línguas abordadas.

Nesta ocasião, reunimos trabalhos de professores pesquisadores internacionais da Universidade da Costa Rica e da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, bem como de colegas nacionais da Universidade Nacional de Córdoba e da Universidade Nacional de Salta.

A seção **Artigos** explora múltiplos espaços que vão desde o campo educacional político, passando pelo discursivo e audiovisual, até abordagens mais analíticas de variedades linguísticas, cenários de aprendizagem virtuais e avaliações pessoais do estudo de uma língua estrangeira.

Primeiramente, é proposto o trabalho multilíngue dos autores Kuok Wa Chao Chao, María del Pilar Cambroner Artavia y Laura Castro Esquivel da Universidade da Costa Rica. A *percepção dos aprendizes de línguas estrangeiras durante a pandemia: Costa Rica*, escrito em francês, descreve os sucessos e fracassos em um marco educativo sem precedentes como o confinamento durante a pandemia cujo objeto de análise continua a interessar os analistas e cujo efeito ainda tem repercussão no ensino atual.

A continuação, Gonzalo Sebastián Álvarez da Universidade Nacional de Salta, com o artigo *Políticas e pedagogias de luta social: intercâmbios geracionais de professores autogestionários em Salta (Argentina)*, aprofunda os discursos de luta, seus sentidos e significados que os educadores autogestionários da província de Salta elaboram em manifestações e protestos por problemas e desacordos relacionados o trabalho educativo.

Em terceiro lugar, a pesquisa *Os deícticos no espanhol falado na comunidade guarani La Bendición (Salvador Mazza, Salta, Argentina)* de Delia Noemí Peralta, da Universidade Nacional de Salta, nos mostra formas únicas e específicas de fala em espanhol, especificamente com o uso de certos advérbios, na comunidade guarani no norte de Salta.

Em seguida, Ana Fabiola Rojas Rojas, Leidy Aponte Novoa y Mónica Patarroyo Fonseca da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia, elas analisam as opiniões dos estudantes universitários sobre a importância da aprendizagem de uma língua em um contexto de altas taxas de evasão escolar e baixo desempenho acadêmico.

Por fim, nos aprofundamos nos estereótipos discursivos das identidades italianas a partir do webfilme «*Dottore sono del sud*». A análise, conduzida por Carolina Negritto, da Universidade Nacional de Córdoba, contrasta características linguísticas de falantes do Norte e do sul da Itália a partir da perspectiva da Análise do Discurso.

Esta nova edição nos oferece, em uma seção especial, o ensaio de Geruza Queiróz Coutinho da Universidade Nacional de Salta. Trata-se de uma primorosa e minuciosa viagem lexicográfica pelo mundo animal presente na obra enciclopédica de Luís da Câmara Cascudo. Com um tom marcadamente pessoal e um estilo próprio, a autora decodifica e interpreta palavras e expressões que transbordam sentimentos, tradições, imaginários coletivos e histórias populares de um Brasil tão próximo de casa, com exemplos que podem ser cheirados, tocados, vistos, ouvidos e até mesmo degustados. Suas interpretações nos falam de cores, sujeiras, rituais, brincadeiras... não tanto de espécies do reino animal, mas sim de humanos.

Como em cada volume, deixamos uma resenha. Neste caso, do livro de Cecilia Güichal y Silvina Martínez *Arqueologias da Memória*, apresentado por Elizabeth Yolanda Carrizo, sobre a viagem como dispositivos de formação pedagógica. Uma obra que merece ser lida por quem vê nas narrativas uma forma de fazer escola.

Cada edição nos apresenta novos desafios e vicissitudes que aprendemos a superar. Por isso, agradecemos profundamente à equipe editorial, aos tradutores e aos revisores pelo grande não remunerado que nos permite dar continuidade à divulgação científica aberta e gratuita.

E, claro, expressamos nosso mais profundo reconhecimento aos autores por nos confiarem seus trabalhos que esperamos sejam de interesse e deleite para nossos leitores.

Esp. María Celeste Frana
Diretora

Artículos

La perception des apprenants en langues étrangères pendant la pandémie : Costa Rica

Kuok Wa Chao Chao

Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
kuok.chao@ucr.ac.cr

María del Pilar Cambronero Artavia

Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
maria.cambronero@ucr.ac.cr

Laura Castro Esquivel

Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
Laura.castroesquivel@ucr.ac.cr

Fechade recepción/Zusendungsdatum/Date de réception/Reception date/Data di ricezione/Data de recepção: 02/02/2024
Fecha de aceptación/Annahmedatum/Date d'acceptation/Date of acceptance/Data di accettazione/Data de aceitação: 06/06/2024

Résumé

Cette recherche analyse la perception des apprenants en langue étrangère pendant la pandémie du COVID-19 où nous nous sommes servis de l'enseignement virtuel d'urgence au Costa Rica pour pouvoir assurer des cours de langue. Cette étude se situe dans l'approche quantitative, elle a été mise en place pendant le confinement de mars 2020 au début de 2022, prenant en compte les apprenants ayant été inscrits aux cours de : anglais, français, portugais et chinois. Les résultats sont présentés de manière descriptive et statistique sous trois grandes parties : avantages, inconvénients et difficultés sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère.

Mots clés : langue étrangère, étudiants, apprentissage en ligne, perception, pandémie

Die Wahrnehmung von Fremdsprachenlernern während der Pandemie: Costa Rica

Abstract

Im Rahmen dieser Studie wird die Wahrnehmung von Fremdsprachenlernenden während der COVID-19-Pandemie untersucht, bei der in Costa Rica E-Learning für die Durchführung von Sprachkursen eingesetzt wurde. Die Untersuchung basiert auf einem quantitativen Ansatz und wurde während der Pandemie von März 2020 bis Anfang 2022 durchgeführt. Die folgenden Variablen wurden berücksichtigt: Teilnehmer an Englisch-, Französisch-, Portugiesisch- und Chinesisch-Sprachkursen. Die Ergebnisse werden deskriptiv und statistisch in drei Hauptteilen dargestellt: Vorteile, Nachteile und Schwierigkeiten beim E-Learning einer Fremdsprache.

Stichwörter: Fremdsprache, Lernende, Online-Lernen, Wahrnehmung, Pandemie

**La percepción de los aprendices en
lenguas extranjeras durante la pandemia:
Costa Rica**

Resumen

Esta investigación analiza la percepción de los estudiantes de lenguas extranjeras durante la pandemia de COVID-19 en donde se empleó la enseñanza virtual de emergencia en Costa Rica para impartir cursos de idiomas. Este estudio se ubica bajo el enfoque cuantitativo, se realizó durante el confinamiento desde marzo de 2020 hasta principios de 2022. Se tomaron en cuenta las siguientes variables: alumnos que habían estado matriculados en cursos de inglés, francés, portugués y chino. Los resultados se presentan de manera descriptiva y estadística en tres partes principales: ventajas, desventajas y dificultades en el aprendizaje virtual de una lengua extranjera.

Palabras clave: lengua extranjera, estudiantes, aprendizaje en línea, percepción, pandemia

**Perceptions of foreign language students
during the pandemic: Costa Rica**

Abstract

This research analyses the perception of foreign language students during the COVID-19 pandemic, when the emergency of virtual teaching was implemented for language courses in Costa Rica. This study adopted a qualitative approach and was conducted during the confinement, from March 2020 to early 2022. The following variables were considered: students enrolled in English, French, Portuguese and Chinese courses. The results were presented descriptively and statistically in the three main parts: advantages, disadvantages and difficulties in the virtual learning of a foreign language.

Key words: foreign language, students, online learning, perception, pandemic

**La percezione dei discenti di lingue
straniere durante la pandemia: Costa
Rica**

Riassunto

Questa ricerca analizza la percezione degli studenti di lingue straniere durante la pandemia del COVID-19 dove si è utilizzato l'insegnamento virtuale d'emergenza in Costa Rica per impartire corsi di diverse lingue. Questo studio si posiziona sotto la prospettiva quantitativa ed è stato realizzato durante l'isolamento durato da marzo 2020 fino agli inizi del 2022. Si sono considerate le seguenti variabili: alunni che erano stati immatricolati in corsi di inglese, francese, portoghese e cinese. I risultati si presentano in maniera descrittiva e statistica in tre parti principali: vantaggi, svantaggi e difficoltà nell'apprendimento virtuale di una lingua straniera.

Parole chiave: lingua straniera, studenti, apprendimento in linea, percezione, pandemia

**A percepção dos aprendizes de línguas
estrangeiras durante a pandemia: Costa
Rica**

Resumo

Esta pesquisa analisa a percepção dos estudantes de línguas estrangeiras durante a pandemia da COVID-19, quando a educação virtual de emergência foi usada na Costa Rica para dar cursos de idiomas. Este estudo baseia-se em uma abordagem quantitativa e foi realizado durante o confinamento desde março de 2020 ao início de 2022. As seguintes variáveis foram levadas em consideração: alunos que estavam matriculados em cursos de inglês, francês, português e chinês. Os resultados são apresentados de forma descritiva e estatística em três partes principais: vantagens, desvantagens e dificuldades na aprendizagem virtual de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: língua estrangeira, estudantes, aprendizagem online, percepção, pandemia

Introduction

Le besoin soudain de faire un déploiement pédagogique du présentiel vers le distanciel en ligne causé par la pandémie du COVID-19 pendant l'année 2020 a fait basculer la progression technologique dans un temps tellement court que personne ne l'aurait envisagé auparavant. Du jour au lendemain, les enseignants autour du globe se sont vus insérés dans un nouveau monde de pédagogie numérique et les apprenants ont dû s'adapter volontairement ou pas.

Cette situation a fait que certains auteurs nomment ce contexte d'apprentissage comme le télé-enseignement d'urgence ou l'enseignement à distance dans une situation d'urgence. Il se caractérise par une transition brusque de l'enseignement présentiel vers le virtuel, en ligne ou la formation distancielle, par un passage non prémédité et par l'intégration du numérique dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour assurer la continuité pédagogique (Benjelloun et coll., 2020).

Il s'agit d'un mode d'enseignement dispensé par une institution sans la présence physique du professeur et des étudiants, caractérisé par la souplesse dans l'espace et dans le temps, par la flexibilité de l'apprentissage et permettant à l'étudiant d'apprendre dans son contexte immédiat (Hantem, 2020). Il s'agit aussi d'un changement temporaire dans l'enseignement car quand la crise se calme ou est passée, les institutions éducatives reviennent à la même méthode d'enseignement; cette modalité n'est pas planifiée plusieurs mois en avance, sinon c'est une adaptation rapide, immédiate et improvisée en quelques jours ou semaines (Hodges et al., 2020); c'est une expérimentation de la technologie éducative la plus grande du monde et les apprenants, les enseignants et les parents sont l'objet d'étude avec lequel il est possible d'améliorer la technologie éducative à l'avenir (Williamson et al., 2020).

Les systèmes ont définitivement changé. L'apprentissage actuel ne peut plus être conçu sans la permanence des Technologies d'information et de communication (TIC) :

“Depuis la fin du XXe siècle, on assiste aux développements importants des Technologies de l'information et de la communication (TIC) qui ne cessent d'occuper le devant de la scène dans tous les domaines notamment dans les milieux éducatifs. Ces derniers s'intéressent de plus en plus aux différentes potentialités des TIC, surtout à celles d'Internet qui a réussi à favoriser la mobilité virtuelle et une culture nomade numérique (réseaux sociaux, blogs, espaces partagés de travail, etc.) pour un grand nombre d'apprenants quels que soient leur pays et leur âge” (Qotb, 2015).

Avec un peu de recul de cette période historique pour le monde de l'enseignement, il est pertinent de relever les avantages et les inconvénients que la modalité virtuelle présente dans le contexte d'enseignement actuel, particulièrement dans le domaine de l'apprentissage de

langues étrangères, objet de notre étude. Bien évidemment, plusieurs chercheurs se sont interrogés à ce sujet dans d'autres domaines permettant de relever quelques grands thèmes qui ont prouvé avoir tant de bénéfices que de limitations, tels que l'emploi de la technologie proprement dite et la composante pédagogique de cette modalité ; la motivation, la flexibilisation et l'autonomie dans l'apprentissage ; les rapports humains (entre l'étudiant et l'enseignant mais aussi entre l'étudiant et les collègues de classe) et même les effets sur la santé des gens.

En outre, notre cas d'étude a la particularité de viser l'apprentissage d'une langue étrangère, lequel, selon Tang (2012) "n'est pas seulement un processus cognitif / métacognitif, mais il est également influencé par un réseau complexe de croyances, d'associations émotionnelles, d'attitudes, de motivations, de relations socio-culturelles, d'interactions personnelles et de dynamiques du pouvoir". Ainsi, nous voyons que chaque personne a ses propres intentions au moment de décider d'étudier une langue étrangère tout en reconnaissant les bénéfices de le faire.

Nous pouvons remarquer, par exemple, des avantages identifiés par plusieurs auteurs tels mettant en relief que l'emploi des TIC aide à mélanger les méthodes traditionnelles avec la composante technologique (Echauri-Galván et al., 2021 et Durán Rodríguez, 2015) avec une incidence directe sur la motivation et l'impact vers une attitude positive chez les étudiants vis-à-vis les contenus à apprendre (Hens, 2021; Liu, 2020). Grâce à l'emploi des TIC, les méthodologies, méthodes, modèles, espaces et interactions des étudiants évoluent vers une fortification de l'enseignement même traditionnel puisqu'il est permis d'inclure des vidéos, audios, présentations dynamiques, exercices automatiques, activités en ligne ou numériques et d'autres compléments tels que wikis et blogs dans les séquences didactiques (Zambrano et al., 2020).

Toutes ces possibilités d'apprendre par des voies plus diverses ouvrent les portes à un type d'étudiants plus motivé ; surtout dans ce contexte de pandémie dont nous avons parlé précédemment, étant donné que les personnes avaient besoin d'une stimulation additionnelle pour poursuivre leurs études en distanciel. Les étudiants ont vécu ce changement soudain à partir de leurs propres réalités et ils se trouvaient dans ce besoin de maintenir l'enthousiasme (et même l'accroître) que dans la modalité présentielle à laquelle ils étaient habitués (Cervantes Cerra, 2021). C'est ainsi qu'il a fallu relier la pédagogie et le contexte en mettant en place des dispositifs ludiques invitant les étudiants à penser critiqueusement au sujet de l'apprentissage des langues dans une époque de distancement social (Alvarado, 2021).

Il ne suffit pas de reproduire la classe présentielle traditionnelle dans une visioconférence : le travail de l'enseignant dans l'adaptation des cours doit être conscient des caractéristiques de

la modalité virtuelle. Quelques personnes répliquent dans leurs cours, leurs styles traditionnels sans profiter de nouvelles opportunités offertes par les réseaux informatifs (García Merino et Garzón Quintana, 2020), mais il faut mettre en relief que, tel que l'indique Ngamaleu (2021) "l'apprentissage dans un environnement virtuel requiert un aménagement de stratégies pédagogiques appropriées et bien différentes de celles de la formation en présence".

La mise en pratique des dispositifs virtuels en pédagogie apporte plusieurs avantages identifiés par des auteurs tels que Garduza Alejandro et Toledo García (2021), Tolentino Quiñones (2021), Hens (2021), Gutiérrez Ochoa et Díaz Torres (2021) et Martínez García (2020) parmi lesquels nous pouvons mentionner l'alphabétisation numérique, par moyen des ressources multimédia, du matériel audiovisuel, des lectures en ligne, des blogs, des forums, des liens dirigeant vers des sites de consultation ou pratique, etc. ; l'accès à une infinité de contenus et ressources dans différentes plateformes web ; l'augmentation de possibilités d'apprentissage coopératif par l'emploi de différents outils de communication disponibles, par exemple les groupes de discussion, les applications en ligne, le courriel et même les salles de chat ; l'acquisition de compétences non seulement théoriques mais aussi opératives, grâce à la familiarisation avec des fonctions propres à la culture numérique et technologique et finalement, l'activation de l'apprentissage par moyen du matériel interactif tels que des jeux, des exercices ou des pratiques de langue en ligne.

Il est évident que la technologie représente de nombreux apports aux progrès de l'apprentissage. En effet, l'auteur Paras (citée par Fajardo Pascagaza et Cervantes Estrada, 2020) a voulu mettre en évidence la grande irresponsabilité historique que signifierait le fait de ne pas accepter ces apports pour l'amélioration des systèmes éducatifs et pour la démocratisation de l'apprentissage.

En correspondance avec cette affirmation, García Merino et Garzón Quintana (2020) énumèrent encore d'autres avantages comme la possibilité de travailler en privacité et manière individuelle mais interactive ; les opportunités de faire des progrès réels dans des domaines spécifiques comme la phonétique, la syntaxe, la morphologie ou la sémantique, tout en les travaillant simultanément ; la facilité de recevoir de la rétroaction de la part de l'enseignant corrigeant des formes d'expression, des erreurs ou des phrases mal formulées en temps réel et les opportunités de permettre à l'étudiant devenir l'acteur principal de son propre apprentissage.

Tel qu'il est possible de repérer, à part les bénéfices en matière technologique, pédagogique et motivationnels relevés, il est possible d'en identifier d'autres plus pratiques. C'est le cas de la flexibilité et de l'autonomie dans l'apprentissage.

Les auteurs Garduza et Toledo García (2021), Alvarado (2021), Fajardo Pascagaza et Cervantes Estrada (2020), Pando (2018), Tolentino Quiñones (2021), Hens (2021), García Merino et Garzón Quintana (2020) ont identifié que l'apprentissage virtuel est tant flexible qu'efficace parce que les étudiants ont accès au cours et aux matériaux selon leur disponibilité depuis n'importe quel endroit du monde, ce qui leur permet d'interagir avec des personnes même dans des pays différents. Chaque étudiant a la liberté de choisir quand, comment et où étudier, prenant un rôle central de création. Cependant, cette liberté de régler son apprentissage en autonomie peut être tout un défi pour l'étudiant : Gutiérrez Ochoa et Díaz Torres (2021) remarquent que si la personne a la maturité nécessaire, elle peut travailler à son rythme en prenant contrôle de ce rôle dont nous parlions ; mais si elle ne l'a pas, il est difficile d'y réussir.

Avec un bon programme d'étude, chaque personne peut décider les conditions de son apprentissage avec une formation non seulement autonome, mais aussi autodidacte, dans un entourage éducatif conçu pour faire face aux nouvelles technologies, si c'est le cas. Nous revenons alors à ces TIC qui font place à un enseignement plus centré sur la personne étudiante et qui affectent directement sa motivation à apprendre (Echauri-Galván et al., 2021).

L'intérêt pour étudier le phénomène de la pertinence de l'apprentissage en ligne a motivé des recherches dans plusieurs endroits du globe. Certes, une grande quantité des cas référencés dans ces pages correspondent à l'Amérique Latine, mais on peut également trouver des exemples de recherches en Afrique. Citons le cas du Ghana, où Tabiri (2021) a démontré que 60% des étudiants participant de son étude considéraient intéressants les cours en ligne, et que le 75% estime que l'enseignement-apprentissage en ligne facilite l'acquisition rapide des compétences linguistiques. Citons de même le cas du Cameroun, où Ngandeu (2017) a mis en évidence que les TIC "favoriseraient un accès facile, diversifié, décentralisé, libre et souvent gratuit à l'information, peu importe le lieu et le temps (...), permettraient d'augmenter le temps d'apprentissage". En plus, il a trouvé d'autres avantages mis en rapport avec "la gestion plus individualisée du temps, le fait que l'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe, l'interactivité permanente, l'individualisation sans l'isolement, la multi-canalité (son, image, texte)".

Ces opinions des bénéficiaires sont partagées dans des études comme celles de Cervantes Estrada (2020) et Cáceres Würsig et al. (2020), mais non pas dans d'autres comme celle de Hens (2021), dans lesquelles ils mettent en évidence qu'il y a des personnes qui n'ont pas ce sens d'autonomie ou d'indépendance, ou simplement rencontrent des difficultés pour organiser le travail et apprendre par ces propres moyens comme l'exige l'enseignement virtuel. Même Gutiérrez Ochoa et Díaz Torres (2021) admettent que, bien que les avantages soient

évidents, l'étudiant pourrait s'isoler et ne pas planifier ses activités de la manière requise. Bien que la modalité virtuelle apporte de nombreux avantages, elle comporte en soi des limitations spécifiques : par exemple au niveau technique, les déconnexions peuvent interrompre les cours, ainsi que le développement approprié des séances synchrones, laissant entendre que le temps effectif des séances est mineur que dans la modalité présentielle.

En outre, l'emploi des plateformes et outils numériques peut représenter un vrai défi pour les enseignants et les étudiants, les matériaux peuvent ne pas être bien conçus et la mise en pratique de la séance pourrait trouver des obstacles si la navigation en ligne n'est pas bien guidée. Néanmoins, la responsabilité doit être partagée : les enseignants trouvent également des difficultés qu'ils ne peuvent pas contrôler comme la tendance chez les étudiants à ne pas participer des activités synchrones (Gutiérrez Ochoa et Díaz Torres, 2021 ; Tolentino Quiñones, 2021 ; Hens, 2021 ; Cáceres Würsig et al., 2020 ; Alvarado, 2021 ; García Merino et Garzón Quintana, 2020).

Un autre désavantage à prendre en considération correspond à la perte de contact avec l'entourage physique, si important pour l'apprentissage, comme la distance avec la figure d'autorité du professeur, sans oublier cette liberté de navigation dans les différentes fenêtres que l'enseignant ne peut pas contrôler parce qu'il n'est pas physiquement avec les étudiants (Pando, 2018). Effectivement, Hens (2021) a analysé de quelles manières l'enseignement virtuel rend faible ce lien particulier qui existe entre l'enseignant et l'apprenant à cause de la perte d'interaction et l'éventuel isolement. Pour lui, il est très important que le professeur cherche à faciliter la connexion parmi les personnes comme un soutien face aux défis propres à la modalité virtuelle, dans l'intention de réduire d'autres problèmes tels que la frustration, l'anxiété et la confusion qu'elle peut provoquer.

Les affectations à la santé sont un désavantage important à considérer : en outre la composante émotionnelle dont nous venons de parler, il faut noter que les étudiants passent plusieurs heures face à l'ordinateur chaque jour, sans l'habitude de se reposer ou de faire des pauses actives. Ceci peut causer des problèmes de vision et musculaires provoqués par une mauvaise posture ergonomique par manque d'un endroit approprié pour étudier (Fajardo Pascagaza et Cervantes Estrada, 2020).

Pour atténuer les inconvénients, plusieurs auteurs suggèrent que les professeurs agissent dans le domaine qu'ils peuvent contrôler. La recommandation serait de favoriser les apprentissages collaboratifs et les dynamiques en groupe, en combinant diverses ressources multimédia, de tel sorte que la concentration et l'interaction soient augmentées (Alvarado, 2021 ; Gutiérrez Ochoa et Díaz Torres, 2021 ; Tolentino Quiñones, 2021 ; Martínez García, 2020 ; Echaui-Galván et coll., 2021).

Malgré les avantages cités dans ce document, Tabiri (2021) met en relief que, “même si les outils technologiques ont sensiblement modernisé l’enseignement-apprentissage du français, (...) l’efficacité de ce mode d’enseignement reste sujette à caution compte tenu du déficit de formation des enseignants dans l’usage de ces outils” Nous tenons à extrapoler cet argument à l’apprentissage des langues étrangères en ligne de manière globale.

C’est ainsi que nous voulons continuer à étudier cette thématique afin de contribuer à enrichir les connaissances autour du domaine des langues étrangères. Notre recherche vise à identifier les avantages de l’apprentissage virtuel d’une langue étrangère selon les expériences des apprenants et puis, décrire les inconvénients et les difficultés selon la perception des apprenants en langue étrangère.

Méthodes

Il s’agit d’une recherche qui se situe dans une approche quantitative dont le but est celui de présenter les résultats de manière descriptive et statistique. La recherche s’est déroulée au Costa Rica en 2022. En ce qui concerne le recrutement des participants, les chercheurs ont considéré les critères d’inclusion suivants : étudiants en langue étrangère ayant suivi des cours virtuels en 2020, 2021 ou 2022. Ils ont affiché ces critères sur Facebook et ils ont envoyé un mél aux différents centres d’enseignement de langue étrangère au Costa Rica pour inviter leurs étudiants à y participer. Une fois que les participants ont accepté d’y participer, ils leur ont envoyé le lien du questionnaire et le consentement informé pour qu’ils les remplissent. Ils ont été recrutés pendant le premier semestre de 2022. Il s’agissait d’un échantillon non probabiliste par convenance, c’est-à-dire les sujets ont été choisis en fonction de leur disponibilité et selon les critères d’inclusion proposés. La principale limite de cette méthode était le biais potentiel que l’échantillon ne se composait que des sujets ayant accepté d’y participer volontairement, donc il est impossible de connaître au préalable leurs caractéristiques et de les comparer à celles des personnes qui avaient décidé de ne pas le faire. C’est ainsi que 58 personnes ont participé à cette recherche, celles-ci suivent des cours d’anglais, français, portugais et chinois. Le tableau 1 résume les caractéristiques sociodémographiques des participants :

Tableau 1

Les caractéristiques sociodémographiques des participants

Caractéristiques	n	%
Sexe		

Homme	17	29,3 %
Femmes	41	70,7 %
<i>Âge</i>		
10 à 20 ans	12	20,7 %
21 à 30 ans	15	25,8 %
31 à 40 ans	15	25,8 %
41 et plus	16	27,7 %
<i>Langue étudiée</i>		
Anglais	38	65,5 %
Français	11	18,9 %
Portugais	8	13,8 %
Chinois	1	1,8 %
<i>Niveau de langue</i>		
Débutant	23	39,7 %
Intermédiaire	20	34,5 %
Avancé	15	25,8 %

Source. Élaboration des auteurs.

Le questionnaire était l'instrument employé pour la collecte de données. Il comprenait des questions fermées et ouvertes. En tout, il y avait 31 questions. Les questions fermées concernaient les informations sociodémographiques des participants (sexe, âge, niveau de langue, langue étudiée) et les stratégies d'apprentissage utilisées pendant leurs cours virtuels. Les questions ouvertes concernaient les expériences et les perceptions qu'ils ont eues pendant la virtualité. Pour cette recherche, nous allons présenter les résultats qui concernaient la section des expériences et des perceptions des apprenants.

Une première validation du questionnaire, créé en 2021, a été entamée par l'équipe des chercheurs au mois de décembre 2021. Des ajustements quant à la rédaction des questions et à l'ordre de certaines questions ont été faits. Pendant le mois de janvier 2022, il a été envoyé à un groupe de 5 étudiants pour vérifier la clarté des questions. D'autres modifications ont été faites. Finalement, la dernière version du questionnaire a été envoyée aux participants à travers un lien d'un formulaire sur Google Forms. Le temps prévu pour y répondre était de 20 à 40 minutes.

Pour analyser les résultats, nous nous sommes servis d'une codification ouverte qui consistait à catégoriser les informations ligne par ligne, puis un mot après l'autre. Les catégories utilisées

pour classer les informations obtenues étaient : avantages, inconvénients et difficultés. Puis, ces grandes catégories ont été classées en sous-catégories selon Lassoued, Alhendawi et Bashitalshaaer (2020) : personnelles, pédagogiques, socioaffectives, organisationnelles et techniques et financières. La classification a été faite par un des chercheurs dans un document Word. Le contrecodage a été fait par une autre personne de l'équipe des chercheurs et nous avons obtenu un résultat de 88,1 % d'accord.

Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de notre recherche. Il faut se rappeler que nos objectifs étaient tout d'abord identifier les avantages de l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère selon les expériences des apprenants et puis, décrire les inconvénients et les difficultés selon la perception des apprenants en langue étrangère. Pour ce qui concerne les avantages, les étudiants perçoivent qu'il existe différents types, à savoir personnel, technique, financier, organisationnel, pédagogique et socioaffectif. Pour les étudiants, les avantages les plus mentionnés étaient surtout les types organisationnels liés à l'accessibilité des cours sans se déplacer vers le centre éducatif, car les apprenants pouvaient prendre des cours dans différentes zones du pays: "les personnes des zones rurales peuvent étudier une langue à l'Université du Costa Rica" (Participant 1, communication personnelle, 6 février 2022), "le plus important est que les étudiants qui habitent loin du centre-ville ont l'opportunité d'apprendre des langues" (Participant 26, communication personnelle, 9 juin 2023), "les camarades des endroits comme le Guanacaste ont pu prendre des cours à l'université sans se déplacer" (Participant 31, communication personnelle, 9 juin 2023). Dans le tableau 2, nous illustrons les autres cas mentionnés par les étudiants :

Tableau 2
Les avantages sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère

Type d'avantages	n	%
<i>Personnel</i>		
Apprendre une langue dans le confort à la maison	8	13,8 %
Apprendre une langue sans sortir de la maison	2	3,4 %
<i>Technique</i>		
Manipuler les nouvelles technologies et applications	1	1,8 %
<i>Financier</i>		

Économiser de l'argent sur le transport	7	12,1 %
Économiser de l'argent sur l'alimentation	1	1,8 %
Économiser de l'argent sur l'essence	1	1,8 %
Économiser de l'argent sur le parking	1	1,8 %
Économiser de l'argent pour l'inscription des cours virtuels	1	1,8 %
<i>Organisationnel</i>		
Accessibilité des cours sans déplacer vers le centre de langues	24	41,4 %
Avoir plus de temps pour les études	12	20,7 %
Accessibilité des cours pour les personnes vivant loin du centre-ville	11	18,9 %
Flexibilité des horaires	4	6,9 %
Accessibilité des cours pour les personnes qui doivent voyager à cause du travail	4	6,9 %
<i>Pédagogique</i>		
Utilisation de différents moyens technologiques pour l'apprentissage	4	6,9 %
Disposition de plus de temps pour la révision	3	5,2 %
Rétroaction immédiate des enseignants	3	5,2 %
Interaction efficace avec les camarades pour les travaux en groupe	2	3,4 %
Accessibilité des documents proposés par les enseignants dans le cours	1	1,8 %
Disponibilité des enseignants pour les doutes	1	1,8 %
Apprentissage d'une langue avec des contenus plus ciblés	1	1,8 %
Apprentissage d'une langue selon le rythme de chaque apprenant	1	1,8 %
Dynamisme pour motiver la participation des apprenants	1	1,8 %
Facilité de prendre des notes pour le cours	1	1,8 %
<i>Socioaffectif</i>		
Se protéger contre les vols après la sortie des cours du soir	5	8,6 %
Avoir la confiance de parler en classe	3	5,2 %
Avoir une meilleure concentration	2	3,4 %
Avoir plus de motivation pour l'apprentissage	2	3,4 %
Se protéger contre la Covid-19	1	1,8 %

Source. Élaboration des auteurs.

Passons à l'analyse des avantages sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère, pour cette partie, nous avons divisé les types d'avantages en différentes catégories, à savoir: personnelles, les chiffres les plus significatifs concordent avec le fait d'apprendre la langue étrangère dans le confort de chez soi avec un 13,8 % et apprendre une langue sans sortir de

la maison avec un 3,4 %, il ne faut pas oublier le contexte dans lequel cette recherche a été faite, qui correspond au confinement dû au COVID-19, de là que ces affirmations sont si représentatives et nous renvoient au fait que les personnes participantes pouvaient poursuivre leurs études sans risquer leurs vies comme le prônent Alvarado (2021), Gutiérrez Ochoa et Díaz Torres (2021) en ce qui concerne les conditions idéales pour apprendre en autonomie depuis chez soi.

De plus, parmi les statistiques obtenues, l'aspect financier, notamment l'économie dans les frais de transport est considérée comme l'avantage principal face à l'économie sur l'alimentation, sur l'essence, sur les dépenses dues au parking et finalement sur l'inscription des cours virtuels. Cette donnée nous offre des lumières sur le moyen de transport le plus utilisé par les apprenants en langue étrangère des institutions participantes dans cette étude.

Un autre aspect avantageux pour les enquêtés porte sur l'organisation, les personnes participantes placent à la tête de cette catégorie l'accessibilité comprise comme pas le besoin de se déplacer vers le centre de langues, cet aspect fait écho avec le point précédent, les enquêtés affirment que cela leur permet d'avoir plus de temps pour leurs études, particulièrement pour ceux qui habitent loin du centre-ville. Ces aspects nous rapprochent directement de la flexibilité d'horaires et de l'accessibilité des cours en cas de voyage, tel qui l'ont écrit Garduza Alejandro et Toledo García (2021), Alvarado (2021), Fajardo Pascagaza et Cervantes Estrada (2020), pour citer quelques auteurs sur le sujet.

En outre, les aspects pédagogiques sur lesquels les apprenants ont centré leur attention sont de nature très variée, la première place est consacrée à l'utilisation de différents moyens technologiques pour l'apprentissage, puis la disposition de temps pour la révision, ensuite la rétroaction immédiate des enseignants et l'interaction efficace avec les camarades pour les travaux en groupe; comme nous pouvons constater, il y a un sujet qui se répète systématiquement est celui de management du temps pour consacrer à l'apprentissage des langues étrangères, il existe une coïncidence totale entre la théorie exposée par García Merino et Garzon Quintana (2020) et les avis des participants de cette recherche en termes de devenir les protagonistes de leur propre apprentissage, les personnes participantes décident où, quand et comment ils révisent les contenus étudiés.

Pour terminer avec les avantages, l'aspect socioaffectif prend une place peu négligeable, les enquêtés donnent beaucoup d'importance au fait que suivre les cours de manière virtuelle leur permet de se protéger contre les vols après la sortie des cours du soir et une chose curieuse est qu'au moment de faire cette étude la peur d'attraper le COVID-19 occupe la dernière place des préoccupations de participants avec un 1,8 % des réponses.

Quant aux inconvénients, 19 personnes (32,7 %) ont dit qu'il n'en existait aucun. Les plus mentionnés étaient, par exemple, l'accès à Internet et le manque d'interaction : "il manque l'interaction personnelle avec les camarades et le professeur pour pratiquer la langue" (Participant 10, communication personnelle, 6 juin 2022), "l'interaction face à face avec des personnes qui étudient la même langue" (Participant 15, communication personnelle, 6 juin 2022). Le tableau 3 illustre les autres inconvénients :

Tableau 3.

Les inconvénients sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère

Types d'inconvénients	n	%
<i>Techniques</i>		
Accès à Internet	8	13,8 %
Problèmes avec le son	2	3,4 %
Plateformes (Teams) d'apprentissage pas adéquates	2	3,4 %
Problèmes techniques avec la technologie	1	1,8 %
Problèmes avec l'électricité	1	1,8 %
Méconnaissance de l'utilisation des technologies	1	1,8 %
Étudiants sans caméras	1	1,8 %
<i>Organisationnel</i>		
Optimisation du temps en classe	2	3,4 %
Manque de plus de sessions synchrones	1	1,8 %
Désorganisation des heures des cours	1	1,8 %
Désorganisation de la planification des activités de l'enseignant	1	1,8 %
Disponibilité des horaires pour étudier deux langues en même temps	1	1,8 %
Grand nombre d'étudiants par classe	1	1,8 %
<i>Pédagogiques</i>		
Manque d'interaction avec d'autres étudiants ou avec l'enseignant	10	17,2 %
Manque de préparation des enseignants	3	5,2 %
Méthodologie d'enseignement utilisé par les enseignants	2	3,4 %
Communication efficace avec l'enseignant	1	1,8 %
Apprentissage impersonnel	1	1,8 %
Manque de clarté des consignes de la classe	1	1,8 %
Absence d'enregistrement des cours pour la révision de la grammaire	1	1,8 %

Manque d'approfondissement des thèmes travaillés en classe	1	1,8 %
Manque de connaissance des étudiants pour l'utilisation de différents outils technologiques pour l'apprentissage	1	1,8 %
Manque de pratiques pour la compréhension orale et la prononciation	1	1,8 %
Manque d'exercices pour la révision pendant les cours asynchrones	1	1,8 %
<i>Socioaffectifs</i>		
Absence de socialisation avec les camarades	3	5,2 %
Démotivation des étudiants pour l'apprentissage	1	1,8 %
Distraction ou manque de concentration pendant le cours	1	1,8 %
Peur d'interagir avec les autres	1	1,8 %

Source. Élaboration des auteurs.

Parlant des inquiétudes, nous passons à analyser les inconvénients mentionnés sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère, dans le domaine technologique, l'accès à Internet devient la préoccupation principale des apprenants, la deuxième place est partagée entre les problèmes de son et les problèmes avec les plateformes d'accès où se déroulent les cours synchrones comme TEAMS, par exemple. Il est nécessaire de montrer que dans cette section, les apprenants ne signalent pas du doigt les exploits techniques de leurs enseignants, sinon qu'ils analysent la technologie comme outil pédagogique à leur service, leurs avis sont en total accord avec la théorie exposée par Qotb (2015) et le rôle qu'elle joue depuis la fin du XXe siècle.

Dans l'aspect de l'organisation, l'inconvénient le plus identifié par les enquêtés est par rapport à l'optimisation du temps en classe, il semblerait qu'il n'y a pas une bonne rentabilisation du temps, qu'il y a des coupures fréquentes de nature diverse et cela nuit au temps d'apprentissage. Il nous semble convenable que les institutions concernées s'occupent de rechercher les causes et de retrouver des solutions pour remédier ces ennuis.

En ce qui concerne la pédagogie, c'est l'aspect où nous retrouvons plus d'inconvénients cités, pour mieux les comprendre, nous allons les organiser en trois groupes, le premier touche le manque d'interaction avec les autres étudiants ce qui est un rapport avec un apprentissage impersonnel, tel que l'indique Hens (2021), le deuxième groupe est en rapport avec la méconnaissance de la part de l'enseignant par rapport à la méthodologie d'enseignement virtuel, les apprenants citent comme raisons le manque de préparation des enseignants, le manque de clarté des consignes de la classe, le manque de communication efficace avec l'enseignant, l'absence d'approfondissement des thèmes travaillés en classe et ils affirment qu'ils manquent des pratiques pour la compréhension et la prononciation, ainsi que les

exercices faits dans les parties asynchrones des cours ne sont pas corrigés. Le troisième est celui du manque de connaissance de la part des apprenants des outils technologiques et leur utilisation, ce constat est bien intéressant puisqu'il semble que les enquêtés sont très conscients aussi de leurs faiblesses techniques et ne culpabilisent pas leurs enseignants, cela est en rapport avec ce que nous explique Gutierrez Ochoa et Diaz Torres (2021) ; Tolentino Quiñones (2021) à propos de ce sujet.

Pour finir avec les inconvénients, il faut traiter le domaine socioaffectif où l'absence de socialisation avec les camarades obtient le pourcentage le plus significatif ; cela montre que les enquêtés souffrent l'isolement propre de cours virtuels, dont parlent Gutiérrez Ochoa et Díaz Torres (2021) et il serait convenable d'analyser les stratégies didactiques utilisées pour promouvoir l'interaction lors de cours synchrones. Les autres pourcentages sont très faibles pour être considérés comme significatifs pour cette recherche.

Par rapport aux difficultés, 17 personnes (29,3 %) ont affirmé qu'il n'en existait aucune. La difficulté la plus mentionnée était la dépendance d'Internet, car il est nécessaire pour pouvoir suivre des cours virtuels: "Internet, car si on n'a pas d'Internet, l'apprentissage est interrompu" (Participant 7, communication personnelle, 6 mars 2022), "s'il n'y a pas d'Internet, on ne peut pas accéder au cours" (Participant 26, communication personnelle, 9 juin 2023), "si on a des problèmes avec Internet, on ne comprend pas bien le professeur" (Participant 42, communication personnelle, 9 juillet 2022). Le tableau 4 montre les autres difficultés.

Tableau 4.

Les difficultés sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère

Types de difficultés	n	%
<i>Techniques</i>		
Dépendance d'Internet	13	22,4 %
Compréhension des outils technologiques par les étudiants	2	3,4 %
Dépendance d'électricité	1	1,8 %
Compréhension des outils technologiques par les professeurs	1	1,8 %
Absence de livres numériques pour le cours	1	1,8 %
Plateformes inadéquates pour l'apprentissage d'une langue	1	1,8 %
Problèmes avec le son	1	1,8 %
<i>Financiers</i>		
Coûts des cours virtuels	1	1,8 %
<i>Organisationnels</i>		

Horaires pour les cours	5	8,6 %
Manque de temps pour compléter toutes les activités synchrones	3	5,2 %
Organisation du temps pour travailler de façon autonome	1	1,8 %
<i>Pédagogiques</i>		
Manque de préparation des enseignants pour offrir des cours virtuels	7	12,1 %
Diminution des activités d'expression orale ou de prononciation en classe	2	3,4 %
Diminution de la participation des camarades en classe	2	3,4 %
Manque de préparation pour que les étudiants étudient en autonomie	1	1,8 %
Absence d'interaction avec les camarades ou l'enseignant	1	1,8 %
Explication insuffisante des thèmes travaillés en classe par l'enseignant	1	1,8 %
Manque d'approfondissement des thèmes travaillés en classe	1	1,8 %
Manque de matériel pour que les étudiants travaillent en autonomie	1	1,8 %
<i>Socioaffectifs</i>		
Absence de socialisation	3	5,2 %
Facilité de distraction	2	3,4 %
Manque de confiance	2	3,4 %
Manque de motivation	1	1,8 %

Source. Élaboration des auteurs.

Comme nous venons de voir, les apprenants ont indiqué une variété diverse d'avantages, d'inconvénients et de difficultés rencontrés pendant les cours en ligne durant la pandémie du COVID-19.

De cette manière, nous allons analyser les difficultés sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère que les personnes participantes ont mentionné, nous retrouvons que la dépendance d'Internet est considérée comme la principale difficulté, c'est-à-dire que l'accès et la dépendance de ce recours sont considérés par les participants comme des aspects négatifs; d'un côté, cela leur permet de suivre des cours virtuels; de l'autre côté, ils sont conscients de la dépendance que cela peut provoquer.

Il existe encore une autre coïncidence par rapport à la deuxième place des difficultés citées et celle du manque d'expertise pour l'utilisation des outils technologiques, rappelons que ce point a été déjà traité au moment de parler de la plateforme TEAMS comme moyen pour suivre les cours, cela peut correspondre à que cet outil technologique est conçu plutôt à alléger la communication entre les collaborateurs des entreprises et des compagnies et non pas nécessairement dans le domaine éducatif, en termes de salles pour le travail collaboratif qui peuvent s'ouvrir ou pour le partage d'information ou d'avis. Il resterait à évaluer si son

utilisation est convenable pour les institutions éducatives qui s'en servent, comme le conseille Tabiri (2021).

En revanche, le coût des cours virtuels n'est pas vu comme une difficulté, il est le seul point signalé par les enquêtés avec un pourcentage minimal, il atteint le 1,8 %. Un aspect à prendre en considération et qui pourrait entraîner des conséquences sur l'inscription dans l'avenir et finalement sur le domaine financier c'est l'horaire des cours, il faudrait considérer cela comme un risque pour les institutions concernées.

Quant aux difficultés pédagogiques, nous pouvons les classer en deux catégories, celles qui sont attribuées à la figure de l'enseignant et celles qui sont propres de l'apprenant. Les premières touchent des sujets très importants comme le manque de préparation des enseignants pour offrir des cours virtuels, la diminution des activités orales ou de prononciation pour pratiquer l'expression orale, les explications insuffisantes pour travailler les thèmes lors des cours synchrones, le moindre approfondissement des thèmes travaillés en classe ou le manque de matériel offert aux apprenants pour travailler en autonomie.

Ces difficultés montrent le besoin toujours actuel de formation des enseignants, il faudrait prendre en considération ce que disaient García Merino et Garzón Quintana (2020) concernant la modalité virtuelle, ses caractéristiques notamment l'aménagement des stratégies pédagogiques appropriées. Les institutions participantes dans cette recherche devraient prendre des mesures pour assurer des espaces de formation et d'évaluation des cours sous cette modalité pour essayer de surmonter ces complications. Comme nous l'avons dit auparavant, il existent des difficultés subies par les participants touchant encore une fois la diminution des échanges entre camarades de classe, l'absence d'interaction avec l'enseignant qui ont été déjà mentionnés dans la section des inconvénients et encore dans le domaine socioaffectif, qui est d'ailleurs le dernier domaine étudié dans cette section, il conviendrait d'attaquer cela de manière immédiate puisqu'il s'agit des cours de langue étrangère où l'acquisition des compétences orales risque d'être ralentie ou dans le pire des cas très défailante.

Conclusions

Le brusque passage des cours présentiels aux cours virtuels à cause du COVID-19 a obligé à l'humanité à s'adapter à une série de conditions de vie, de travail et d'étude jamais imaginées dans une courte période, pour pouvoir continuer différemment nos vies au milieu de nombreuses pertes humaines et matérielles.

Le domaine éducatif n'a pas été excepté de ces changements et a trouvé dans l'enseignement virtuel d'urgence un bon allié pour survivre à la pandémie. En plus, l'éducation virtuelle avec ses diverses options est devenue une alliée de plus à considérer dans le marché actuel post pandémique pour quelqu'un qui cherche à apprendre une langue étrangère.

C'est dans ce contexte que nous avons envisagé d'analyser la perception des apprenants pendant les années de confinement et d'apprentissage virtuel. Ces deux expériences deviennent des sujets très riches à étudier par les caractéristiques historiques exceptionnelles dans lesquelles se sont passées, c'est pour cela que cette recherche a comme but essentiel d'identifier les avantages, les inconvénients et les difficultés des apprenants pendant cette période au sein des institutions qui ont offert et proposent des cours virtuels de langue anglaise, française, portugaise et chinoise au Costa Rica.

Les résultats obtenus concernant les avantages dévoilent tout d'abord des sentiments de sécurité pour le fait de rester à la maison que peu à peu diminuent chez les participants, de même que le fait de ne pas sortir des cours tard le soir et risquer d'être victime d'un vol sont cités nombreuses fois, mais aussi les enquêtés expriment l'anxiété provoquée par la méconnaissance face aux nouvelles technologies et aux applications, tantôt de la part des apprenants, tantôt de la part des enseignants. Il existe des aspects positifs du confinement que nous voulons mettre en relief comme l'économie des frais de transport, l'accessibilité aux cours depuis n'importe quelle ville du pays et notamment la possibilité de continuer les études en langue sans interruption. Ainsi, parmi les points forts de l'apprentissage virtuel expérimenté par nos participants, nous pouvons identifier la prise en charge d'une partie de leur apprentissage, les apprenants signalent avoir plus de temps à consacrer à l'étude de la langue cible, de telle manière qu'ils ressentent qu'ils progressent beaucoup plus rapidement grâce à l'accès aux différentes ressources didactiques qu'offre Internet. Il convient de dédier quelques lignes à propos du changement de paradigme éducatif qui s'est opéré dans la plupart des cas, qui a mis au centre et comme responsable direct de son propre apprentissage à l'étudiant, il est devenu le protagoniste de son propre parcours éducatif. Parmi les nombreux changements que la pandémie a déclenchés, nous retrouvons que le rôle de l'enseignant a aussi changé et il est devenu plus un facilitateur, un accompagnateur dans ce processus que la figure traditionnelle teneuse de toutes les connaissances du cours.

Malgré ces bonnes conditions, les participants de cette recherche ont signalé que l'accès à Internet est leur principale inquiétude, de même que le manque d'interaction avec leurs camarades de classe, cela revient aussi dans les résultats de difficultés auxquelles les enquêtés doivent faire face, n'oublions pas que l'être humain est un être social, qui a besoin d'être en contact avec d'autres personnes, le fait de parler à un écran noir, au vide ou ne pas

regarder les copains a des effets négatifs sur les personnes participantes, c'est pour cela que nous pouvons affirmer que les institutions concernées doivent réviser la réglementation et promouvoir les caméras allumées et les activités d'interaction les yeux dans les yeux.

Un autre aspect à considérer qui se répète dans les sections d'inconvénients et de difficultés sur l'apprentissage virtuel d'une langue étrangère touche la gestion des cours synchrones, le type de plateforme utilisée, les outils technologiques choisis et l'expertise avec laquelle les enseignants s'en servent sont mis en question. Cette situation semble être négligée par les responsables des institutions concernées, il serait justifiable au début de la pandémie, mais souvenons-nous que cette enquête analyse plus de deux ans, cela montre peu d'intérêt de trouver des solutions aux problèmes qu'en apparence ont toujours été présents lors du confinement et après celui-ci.

En un mot, cette recherche nous donne un panorama assez précis de la perception des apprenants en langue étrangère pendant la pandémie et nous donne des lumières de ce qui a été bien fait et de ce qui ne l'a pas été. Nous dressons des recommandations à être considérées pour les responsables des institutions qui ont participé à cette étude. Il est évident que les cours virtuels, leurs formulations et leurs caractéristiques sont très vastes et permettent des sujets de recherche très riches et actuels.

Références bibliographiques

- Alvarado, B. (2021). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje de idiomas y culturas extranjeras: lo que nos viene enseñando el COVID-19. *Revista Internacional de Humanidades*, 8 (2), 55–62.
<https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.18848/2474-5022/CGP/v08i02/55-62>
- Benjelloun, A., Kaddari, F. et Kouchou, I. (2020). L'enseignement à distance pendant la crise de la Covid-19, enquête auprès des étudiants de la ville de Fès. *Frantice.net*, (18), 85-98.
<https://frantice.net/docannexe/file/1808/8.benjelloun.pdf>
- Cáceres Würsig, I., Arenas García, L., Echauri Galván, B., Muñoz Carroble, D., Fernández Gil, M. J., Alonso Moreno, M. A. et García Hernández, S. (2020). *Estudio sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en grados de la UAH durante el periodo de enseñanza virtual (COVID-19)*. Universidad de Alcalá.
https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/49768/estudio_caceres_INFORME_2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Cervantes Cerra, D. (2021). En tiempos de pandemia: La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación remota. *Revista Boletín Redipe*, 10 (8), 192–198.
<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1399>
- Durán Rodríguez, R. (2015). *La Educación Virtual Universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Politécnica de Cataluña.

- Echauri-Galván, B., García-Hernández, S. et Fernández-Gil, M. J. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 603-621.
<https://www.redalyc.org/journal/2550/255070675008/html/>
- Fajardo Pascagaza, E. et Cervantes Estrada, L. C. (2020). Modernización de la educación virtual y su incidencia en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Academia y Virtualidad*, 13 (2), 103–116.
<https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.18359/ravi.4724>
- García Merino, D. E. et Garzón Quintana, E. E. (2020). *Entornos virtuales de aprendizaje de inglés como lengua extranjera [Tesis de Bachiller]*. UCE.
- Garduza A. M. et Toledo García, J. (2021) Educación virtual: aprendizaje de una lengua extranjera. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9 (30), 1-13.
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2936>
- Gutiérrez Ochoa, S. M. et Díaz Torres, C.H. (2021). La educación virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6 (11), 131-149.
https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/gestion_libre/article/view/8082
- Hantem, A. (2020). Les conditions de l'enseignement à distance pendant le confinement dû au Covid-19 : cas de l'enseignement supérieur au Maroc. *Hal open science*, 1-16.
<https://hal.science/hal-02883214/document>
- Hens, L. (2021). *Los efectos de la pandemia de la COVID-19 en la enseñanza de lenguas extranjeras: El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual*. [Tesis maestría], Utrecht University.
- Hodges, C., Moore, S., Locke, B., Trust, T. et Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M. et Bashithalshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10 (232), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Liu, L. (2020). La enseñanza de ELE en línea ante emergencia de salud pública. Estudio de caso: China. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (30).
<https://marcoele.com/ele-en-linea-china/>
- Martínez García, G. (2020). Recursos y herramientas comunicacionales ante los retos de la educación virtual. *Correspondencias & Análisis*, 12, 1–20.
<https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.24265/cian.2020.n12.10>
- Ngamaleu, H. R. N. (2020). L'apprentissage autonome virtuel d'étudiants confinés au Cameroun. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17 (3), 117-129.
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-13>
- Ngandeu, B. (2017). Apprentissage en ligne quasi-synchrone et apprentissage mobile : deux façons de penser l'intégration des TIC pour l'apprentissage des langues au Cameroun.
<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article445>
- Pando, V. F. (2018). Tendencias didácticas de la educación virtual: Un enfoque interpretativo. *Propósitos y Representaciones*, 6 (1), 463–484.
<https://doi-org.ezproxy.sibdi.ucr.ac.cr/10.20511/pyr2018.v6n1.167>

- Qotb, H. (2015). Vers une analyse de l'apprentissage des langues en environnements virtuels immersifs. *Corela*, 1-13. <https://doi.org/10.4000/corela.3865>
- Tabiri, M, (2021). L'enseignement/ apprentissage en ligne du français langue étrangère au ghana : quels avantages d'un recours au numérique ? *Akofena*, 3 (4), 195-200. https://www.researchgate.net/publication/354629106_L%27enseignement_apprentissage_en_ligne_du_francais_langue_etrangere_au_Ghana_quels_avantages_d%27un_recours_au_numerique_Akofena_revue_scientifique_des_Sciences_du_Langage_Lettres_Langues_Communication_n
- Tang, W. (2012). Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions. *Alsic*, 15 (2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2521>
- Tolentino Quiñones, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45 (1), 631-639. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>
- Williamson, B., Eynon, R. et Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Zambrano, R. Y. C., Aguayo, P. Y. M., Cedeño, N. J. V. et Alarcón, M. D. C. T. (2020). E-learning en el desarrollo de la comprensión auditiva y la expresión oral en el aprendizaje del idioma inglés en la Educación Superior. *Revista Cognosis*, 5 (2), 71-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8587919>

Kuok Wa Chao Chao es profesor catedrático de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica, director del Instituto Confucio, coordinador de la Comisión de Autoevaluación y Gestión de la Calidad de la carrera de Bachillerato en Francés. Posee una licenciatura en docencia universitaria, una maestría en lingüística y un doctorado en medición y evaluación de la Universidad de Montreal, Canadá.

María del Pilar Artavia Cambronero es profesora de la Universidad de Costa Rica. Posee una Maestría en Ingeniería de la formación y de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera de la Universidad de Nantes y una Maestría en Literatura Francesa de la Universidad de Costa Rica. Forma parte de la comisión encargada de la Autoevaluación para la acreditación del Bachillerato en Francés y es coordinadora del Programa Licenciatura en la Enseñanza del Francés y Enseñanza del Inglés de la Universidad de Costa Rica.

Laura Castro Esquivel se desempeña como profesora asociada de la Universidad de Costa Rica. Posee una Maestría en didáctica del francés y de gestión en el medio plurilingüe de la Universidad de las Antillas, una Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en Docencia de la Universidad Americana, una Licenciatura en Literatura Francesa de Universidad de Costa Rica. Fue

coordinadora del Programa de Cursos de Conversación y de la sección de Francés para otras carreras de la Universidad de Costa Rica.

Políticas y Pedagogías de lucha social: Intercambios generacionales de las docencias autoconvocadas de Salta (Argentina)

Gonzalo Sebastián Álvarez

Universidad Nacional de Salta – IES N° 6017

Salta, Argentina

geo.sebarez@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/11/2023

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 28/05/2024

Resumen

Este artículo presenta algunos hallazgos de investigación en torno a procesos de acción colectiva de las docencias autoconvocadas en escenarios de manifestación en la provincia de Salta. Interesó indagar prácticas y producción de discursos de lucha por parte de diferentes grupos de docentes, quienes elaboraron procesos de autoconvocatoria por diferentes demandas entre los años 1990 y 2021. También, buscamos saber cómo, al interior de estas complejas tramas de relaciones en luchas colectivas, se promueven encuentros de significados y sentidos entre docencias portadoras de trayectorias de luchas pasadas y las juventudes en la profesión, hábiles en prácticas de “acción colectiva” (Fixman, 2019), beneficiosas a la movilización del consenso y la acción. El estudio conforma un trabajo etnográfico que articula diferentes técnicas de indagación en manifestaciones presenciales y virtuales, el estudio de fuentes documentales y el conteo sistemático de formas (contenido en redes sociales). De allí surgieron interpretaciones que, en principio, permitirían pensar a los diferentes grupos de docentes autoconvocados como agentes de producción y transmisión de significados. Los docentes, frente a oportunidades y amenazas del contexto político, movilizan el consenso y la acción colectiva, que se expresa en prácticas y discursos mixturados con las “narrativas culturales” de la provincia y producen *pedagogías de lucha social* y subjetividades conscientes de sus historias locales, laborales, profesionales y militantes.

Palabras clave: autoconvocatoria, acción colectiva, docentes, militancia, procesos de enmarcado

Politiken und Pädagogik des sozialen Kampfes: Austausch zwischen den Generationen von selbstorganisierten Lehrkräften in Salta (Argentinien)

Abstract

In diesem Beitrag werden einige Forschungsergebnisse über die kollektiven Handlungsprozesse selbstorganisierter Lehrkräfte in Demonstrationsszenarien in der Provinz Salta vorgestellt. Wir interessieren uns für die Untersuchung der Praktiken und der Produktion von Kampfdiskursen durch verschiedene Gruppen von Lehrkräften, die zwischen 1990 und 2021 Prozesse der Selbstorganisation für unterschiedliche Anliegen entwickelten. Darüber hinaus versuchten wir herauszufinden, wie innerhalb dieser komplexen Beziehungsgeflechte in kollektiven Kämpfen Begegnungen von Bedeutungen und Sinngebungen zwischen Lehrkräften, die die Spuren vergangener Kämpfe in sich tragen, und jungen Berufsanfängern gefördert werden, die in Praktiken des „kollektiven Handelns“ (Fixman, 2019) geübt sind, was der Mobilisierung von Konsens und Aktion zugutekommt. Die Studie ist eine ethnografische Arbeit, die verschiedene Untersuchungstechniken in persönlichen und virtuellen Erscheinungsformen, das Studium dokumentarischer Quellen und die systematische Zählung von Formen (Inhalte in sozialen Netzwerken) miteinander verbindet. Daraus ergaben sich Interpretationen, die es prinzipiell erlauben, die verschiedenen Gruppen von selbstorganisierten Lehrkräften als Akteure der Produktion und Übertragung von Bedeutungen zu betrachten. Angesichts der Möglichkeiten und Bedrohungen des politischen Kontextes mobilisieren die Lehrkräfte Konsens und kollektives Handeln, das sich in Praktiken und Diskursen ausdrückt, die sich mit den „kulturellen Narrativen“ der Provinz vermischen und Pädagogiken des sozialen Kampfes und Subjektivitäten hervorbringen, die sich ihrer lokalen, beruflichen und kämpferischen Geschichte bewusst sind.

Stichwörter: Selbstorganisation, kollektives Handeln, Lehrkräfte, Militanz, Rahmensetzung

Politiques et pédagogies de lutte sociale : échanges générationnels des enseignants autoconvoqués de Salta (Argentine)

Résumé

Cet article présente quelques résultats de recherche sur les processus d'action collective des enseignants autoconvoqués dans des lieux de manifestation dans la province de Salta. Il était intéressant d'étudier les pratiques et la production de discours de lutte par différents groupes d'enseignants, qui ont élaboré des processus d'auto-convocation pour différentes demandes entre 1990 et 2021. Nous cherchons aussi à savoir comment, au sein de ces complexes trames de relations dans des luttes collectives, on favorise les rencontres de significations et de sens entre les enseignants porteurs de trajectoires de luttes passées et les jeunes dans la profession, habiles en pratiques d'« action collective » (Fixman, 2019), bénéfique à la mobilisation du consensus et de l'action. L'étude constitue un travail ethnographique qui articule différentes techniques d'enquête dans les manifestations présentiels et virtuelles, l'étude de sources documentaires et le comptage systématique de formes (contenu dans les réseaux sociaux). De là sont nées des interprétations qui, en principe, permettraient aux différents groupes d'enseignants autoconvoqués de penser comme agents de production et de transmission de sens. Les enseignants, face aux opportunités et menaces du contexte politique, mobilisent le consensus et l'action collective, qui s'exprime dans des pratiques et des discours mixés avec les "récits culturels" de la province et produisent des *pédagogies de lutte sociale* et des subjectivités conscientes de leurs histoires locales, ouvrières, professionnelles et militantes.

Mots-clés : auto-convocation, action collective, enseignants, militantisme, processus de cadrage

Policies and pedagogies of social conflict: Generational exchanges in self-organised educators from Salta (Argentina)

Abstract

This article presents some research findings related to processes of collective actions performed by self-organised educators in the province of Salta. We focused on discourse practices and production in relation with different groups of educators who contributed to self-organisation processes resulting from various conflicts between 1991 and 2021. We also sought to know how, within these complex interconnections of relationships in collective struggles, convergence of meanings and senses are promoted between educators experienced in past struggles and young professionals skilled in "collective action" initiatives. The study is an ethnographic work that articulated different techniques of inquiry in face-to-face and virtual meetings, the study of documentary sources and the systematic counting of forms (content in social networks). The resulting interpretations would allow us, in principle, to think of the different groups of self-organised educators as agents of production and transmission of meanings. Faced with the opportunities and threats of the political context, educators mobilise consensus and collective actions, which is expressed in practices and discourses mixed with the "cultural narratives" of the province and produce pedagogies of social conflict and subjectivities aware of their local, labour, professional and militant histories.

Key words: self-organised, collective action, educators, affiliation, framing processes

**Politiche e Pedagogie della lotta sociale:
Intercambi generazionali delle docenze
autoconvocate di Salta (Argentina)**

Riassunto

Quest'articolo presenta alcuni risultati di una ricerca intorno ai processi di azione collettiva delle docenze autoconvocate in scenari di manifestazione nella provincia di Salta. È stato d'interesse indagare sulle pratiche e produzioni dei discorsi di lotta da parte dei diversi gruppi di docenti, che hanno elaborato processi di autoconvocazione per affrontare diverse domande tra il 1990 e il 2021. Inoltre abbiamo cercato di sapere come, all'interno di queste complesse trame di relazioni in lotta collettiva, si promuovono incontri di significato e senso diversi tra i docenti portatori di traiettorie di lotta passate e le gioventù nella professione, abili nella pratica dell'"azione collettiva" (Fixman, 2019), beneficie per la mobilitazione del consenso e dell'azione. Questo studio è di tipo etnografico e articola diverse tecniche di ricerca in manifestazioni in presenza e virtuali, lo studio di fonti documentarie e il conteggio sistematico di forma (contenuto sulle reti sociali). Da lì sono sorte interpretazioni che, all'inizio, permetterebbero ai diversi gruppi di docenti autoconvocati di essere agenti di produzione e trasmissione di significati. I docenti, di fronte a opportunità e minacce provenienti dal contesto politico, muovono il consenso e l'azione collettiva, che si esprime in pratiche e discorsi misti con le "narrative collettive" della provincia, producendo pedagogie di lotte sociali e soggettività coscienti delle loro storie locali, lavorative e militanti.

Parole chiave: autoconvocazione, azione collettiva, docenti, militanza, processi di inquadramento.

**Políticas e pedagogias de luta social:
Intercâmbios geracionais do magistério
autoconvocado de Salta (Argentina)**

Resumo

Este artigo apresenta alguns resultados de pesquisa em torno dos processos de ação coletiva do magistério auto-convocado em cenários de manifestação na província de Salta. Foi interessante investigar práticas e produção de discursos de luta de diferentes grupos de docentes, que desenvolveram processos de auto-convocatoria para diferentes demandas entre 1990 e 2021. Também buscamos saber como, dentro dessas complexas tramas de relações em lutas coletivas, são promovidos encontros de significados e sentidos entre docências que carregam trajetórias de lutas passadas e jovens na profissão, hábeis nas práticas de "ação coletiva" (Fixman, 2019), favorecedoras para a mobilização do consenso e da ação. O estudo conforma um trabalho etnográfico que articula diferentes técnicas de investigação em manifestações presenciais e virtuais, o estudo de fontes documentais e a contagem sistemática de formas (conteúdo em redes sociais). A partir disso, surgem interpretações que, em princípio, nos permitiriam pensar nos diferentes grupos de docentes auto-convocados como agentes de produção e transmissão de significados. Os docentes, frente às oportunidades e ameaças do contexto político, mobilizam o consenso e a ação coletiva, que se expressam em práticas e discursos misturados com as "narrativas culturais" da província e produzem *pedagogias de luta social* e subjetividades conscientes de suas histórias locais, trabalhadoras, profissionais e militantes.

Palavras-chave: auto-convocatória, ação coletiva, docentes, militância, processos de enquadramento

Introducción

Un borrador, para pensar la movilización y procesos de subjetivación docente

Las reformas de Estado en Argentina durante la década de 1990 y sus efectos en la vida cotidiana de la gente produjeron la aparición y organización de manifestaciones protagonizadas por diferentes organizaciones y grupos sociales en diferentes puntos del país. Estos elaboraron formas de manifestarse poco convencionales hasta entonces en Argentina que buscan reivindicar derechos erosionados por políticas de ajuste estructural.

La formación de organizaciones sociales y los modos de acción colectiva de manifestación se interpretan como expresión de la resistencia frente a procesos llevados a cabo a partir de 1990 en Argentina. Medidas tales como la convertibilidad, la reinserción de Argentina en el mercado internacional de capitales y las reformas estructurales (privatizaciones, ajuste fiscal, apertura comercial, liberación financiera, descentralización, flexibilización laboral, reforma del sistema previsional, entre otros) generaron consecuencias en el tejido social del país, a saber, concentración de capital, producción de pobreza, crecimiento explosivo de la desocupación y diversas formas de exclusión.

El deterioro de las políticas públicas, la reducción considerable del gasto social (salud, educación, vivienda, seguridad) y el achicamiento del Estado para garantizar el empleo trajeron como consecuencia la resistencia mediante diferentes modos de acción colectiva.

El Estado había implementado un modelo de dominación excluyente de los sectores populares y algunas franjas de la clase media. El neoliberalismo constituyó el soporte ideológico de este modelo económico y social. El rol del Estado cambió de manera radical con relación al carácter intervencionista en economía, garante y proveedor de recursos, promoviendo el creciente malestar social, de cuestionamiento a las políticas estatales, a la clase política e instituciones de representación en general (partidos, sindicatos, gremios), por el desentendimiento ante la vulneración de diversos derechos económicos, sociales y culturales.

Desde 1990 al 2006, la dirigencia sindical en Argentina fue objeto de múltiples críticas por su simpatía y afinidad con los gobernantes a nivel nacional y en diferentes jurisdicciones. Durante ese largo periodo se produjeron diversas rupturas en el sindicalismo que dieron lugar a la emergencia de otros modos de canalizar las demandas por fuera del sistema institucional. En ese contexto surgen los “nuevos movimientos sociales” (Manzano, 2013), llamados así por los

estudios sociológicos contemporáneos, como formas de movilizar a la acción y de discursos colectivos. Todos caracterizados por la autogestión, autoconvocatoria, formación de asambleas, entre otras modalidades, dirigidas al ejercicio de la “democracia directa”.

Durante este largo período de tiempo en Argentina, que se extendió desde 1990 a 2021, las investigaciones sobre los movimientos sociales en el campo de la Sociología reconocieron diferentes grupos y organizaciones sociales que construyeron sus identidades a partir de la canalización de los reclamos a través de formas alternativas a las institucionales (Casas, 2015), con diagnósticos, pronósticos de la realidad social y fundamentos para movilizar a la acción (Gómez, 2014). Entre ellos se destacan los movimientos de desocupados (“piqueteros”), con maneras particulares de protestar como el corte de ruta, los piquetes y las asambleas, hoy cuestionadas por las autoridades estatales y amplias franjas de la opinión pública. Otros ejemplos lo conforman el movimiento de las fábricas recuperadas, las asambleas barriales (durante el año 2001), las marchas por el silencio, el movimiento por los derechos humanos (surgido en 1980), el movimiento *Hijos*, los movimientos estudiantiles, las movilizaciones callejeras del *Polo Obrero*, la Agrupación Aníbal Verón, las movilizaciones de jubilados, el movimiento de los ahorristas estafados, entre otros, que poseen diferentes motivaciones de fondo y visibilidad entre los años 2001 y 2003. Este lapso fue de gran relevancia para los movimientos sociales y otras formas de acción colectiva tal como lo consideran diferentes estudios, eventos y organizaciones internacionales, “altermundistas” (Massiah, 2012) que critican el capitalismo y el proyecto neoliberal.

Con el advenimiento del gobierno de Néstor Kirchner, se abre la posibilidad de una nueva relación entre el Estado y la sociedad. Así, se desarrollaron una serie de políticas destinadas a articular demandas de los movimientos y sectores sociales populares, especialmente desocupados, jubilados y organizaciones de derechos humanos.

Entre 2007 y 2015, durante los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner, tuvieron mucha presencia pública los movimientos relacionados con los derechos de las mujeres, las diversidades sexuales, la defensa de los pueblos indígenas, entre otros. La emergencia de las movilizaciones sociales neoconservadoras que promueven formas de acción cuyas demandas giran en torno al restablecimiento del orden en lo político, económico y social, también merece ser observado en Argentina, estableciendo relaciones con otros países de la región. La predilección por elaborar discursos de indignación que tienden a endurecer las políticas de seguridad (movimiento de la

seguridad ciudadana – doctrina Blumberg), a reestigmatizar los sectores populares (*los planeros*), a defender los privilegios del empresariado rural (paros y movilizaciones de agropecuarios, en contra del proyecto de ley N° 125), de los bancos, las grandes corporaciones y las resistencias a la expansión de derechos en materia de salud sexual y reproductiva (*Pañuelos celestes* vs. *Pañuelos verdes*), identidades de género (no binarismo) con una fuerte impronta religiosa (movimiento y marchas por la vida, “salvemos las dos vidas”, etc.) cobraron mayor presencia en las calles y en los medios desde el año 2015 y contribuyeron a batallas discursivas que han atravesado los espacios sociales, políticos, educativos y comunicacionales hasta el presente.

Desde la recuperación de la democracia, durante toda la década de 1990, los trágicos acontecimientos en el gobierno de Fernando De la Rúa, el gobierno provisorio de Eduardo Duhalde, la presidencia de Néstor Kirchner, dos periodos presidenciales de Cristina Fernández, el gobierno de la coalición “Cambiamos” y dos años complejos de presidencia de Alberto Fernández en un contexto afectado por una mega deuda con el FMI, heredada de la presidencia de Mauricio Macri, y una emergencia sanitaria a nivel mundial sin precedentes, la docencia en Argentina no ha dejado de construirse como un actor colectivo¹ protagonista de diferentes y múltiples acciones de protesta (Donaire, 2012), con sus singularidades, en relación con las diferentes jurisdicciones, heterogeneidad de grupos y sus vínculos con los gobiernos provinciales y sindicatos.

Se pueden sugerir algunas diferencias iniciales entre las formas de organizar la movilización y acciones de manifestación de los grupos de docentes en Buenos Aires, de otras provincias como las ubicadas en el norte y sur del país. Mientras que las luchas de los docentes en Buenos Aires manifiestan una fuerte y sostenida presencia sindical (e intelectual), en provincias como Salta, el cuestionamiento a los gremios y sindicatos, por sus relaciones con los gobiernos que transitaban desde 1990 en adelante, son evidentes en los discursos de lucha. Las figuras de docentes que se autoconvocan para reclamar mejores condiciones salariales, laborales, profesionales y educativas, cobraron bastante notoriedad en Salta desde el año 2003. Las primeras acciones de organización independiente de la llamada Agremiación Docente Provincial entre los años 2004 y 2005 para hacer paro, manifestación y expresión de demandas sin personería gremial ganaron identidad con el nombre de “docentes autoconvocados”. Desde el año 2005, con el último

¹ La categoría de “actor colectivo” aparece en diferentes trabajos de investigación consultados, como los de Gómez (2020), Maman y Gómez (2008), Villagrán et al. (2007), Migliavacca (2007). En estas se aclara que la categoría es recuperada guardando las distancias de la ya clásica “Teoría del actor colectivo”.

mandato del exgobernador Juan Carlos Romero, tres periodos de gobernación de Juan Manuel Urtubey y la primera gestión de Gustavo Sáenz, los docentes no dejaron de elaborar diferentes modos de organización para la acción colectiva. Se propusieron no solo buscar la reivindicación salarial sino, también, expresar diferentes diagnósticos o pronósticos sobre la realidad socioeducativa en la provincia y brindaron motivos para la lucha, al recuperar la heterogeneidad de performances, los libretos contruidos y ensayados en todo el período 1990-2021. Con otras palabras, en la heterogeneidad nombrada como “docencia salteña autoconvocada” se reconocen “campos de identidad” (Hunt et al., 1998) que trascienden categorías profesionales y ocupacionales.

Diferentes identidades colectivas se produjeron al calor de la desestructuración social, crisis institucional, política y representativa. Se generaron formas de autoorganización, acción y discurso, alternativos a la intervención estatal y sindical. En el largo período reseñado, se documentaron diversos repertorios de acción y modos de enmarcar la conflictividad, elaborados por los grupos de docentes autoconvocados. En todo ese recorrido bibliográfico, revisiones de archivos y, fundamentalmente, la propia participación y convivencia, como joven estudiante y luego profesor, en las diferentes acciones de manifestación entre los años 2005 al 2021, es cuando surge el interés por sistematizar el “plan de lucha”, expresado en prácticas, discursos y redes de comunicación colectivas y alternativas, donde convergen intercambios generacionales que otorgan protagonismo a las juventudes profesionales de la educación, con marcados rasgos de socialización en la militancia.

A partir de la experiencia de investigación para una tesis de grado enriquecida con una trayectoria docente en instituciones de nivel superior y formación de posgrado, las preguntas que orientaron el trabajo giraron en torno a los eventos sociales, políticos y culturales que acompañaron a la movilización y variedad de repertorios de acción exhibidos, con foco en aquellos que se presumen singulares y mestizados desde las narrativas de la región de pertenencia y área de estudio. Además, se tuvieron en cuenta los elementos discursivos y no discursivos, que sugieren pensar en subjetividades docentes politizadas y en pedagogías de lucha social, animadas por jóvenes generaciones de profesionales.

Trayectorias y épica de la autoconvocatoria docente

Volver sobre experiencias de luchas pasadas, presentes en la memoria colectiva de las docencias salteñas, es parte de la estrategia del investigador que indaga procesos de subjetivación colectiva y, en el “estar siendo”, compromete la propia subjetividad.

El fenómeno de “docentes autoconvocados” de alcance nacional puede ser ubicado entre 1992 y 1993, a partir de los debates parlamentarios por la Ley Federal de Educación. En la provincia de Salta entre los años 2003 y 2004 algunos/as profesores/as comienzan a organizarse y hacerse llamar “autoconvocados” al exteriorizar discursos críticos sobre las políticas educativas del contexto provincial, pero también, dirigidos a los gremios, sindicatos y asociaciones, representantes de la docencia.

Los repertorios de acción de estos grupos, novedosos en el interior provincial y cada vez más convocantes, abarcaron desde las clases y asamblea en plazas públicas, hasta modalidades más combativas, como los escraches, piquetes y cortes de ruta, reuniendo a docentes, familias, estudiantes y simpatizantes con los discursos y consignas de lucha.

Las muestras de acción colectiva de “docentes autoconvocados” se interpretan a partir del concepto “repertorios de acción”, presentado y definido por Charles Tilly (2002, p.31) como “creaciones culturales aprendidas que no descenden de la filosofía abstracta ni toman forma como resultado de la propaganda política, sino que surgen de la lucha. Es en la protesta donde la gente aprende”. En otras palabras, conforman rutinas colectivas, aprendidas, compartidas y ensayadas, mediante procesos selectivos relativamente deliberados y emergidos de las múltiples interacciones en los procesos de lucha.

En ese marco de experiencias aprendidas en las luchas por la acción y por el discurso, los “docentes autoconvocados” de Salta identifican como antagonistas al gobierno algunas empresas periodísticas y gremios. De igual manera, se instala como una necesidad construir canales propios de legitimación. En el año 2004 docentes autoconvocados llevaron adelante una serie de operaciones con el objetivo de formar parte de la Junta Calificadora de Méritos y Disciplina (órgano que regula los cargos y nombramientos para todos los niveles), disputar los espacios sindicales y contribuir a la construcción una política alternativa en la provincia.

Para el año 2004, la prensa nacional aludió a la desigualdad en la inversión educativa: mientras en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se destinaban 1371 pesos argentinos por alumno, Salta consignaba apenas 648² pesos. Los docentes salteños iniciaron los reclamos, con un salario básico promedio de 155 pesos y la mitad del salario de bolsillo (400 pesos) conformado por sumas no bonificables y no remunerativas. Es decir, 50% del salario en “negro”, sin adicional por antigüedad para los que ingresaban a la docencia a partir de 1996 y con congelamiento para los docentes con más de 10 años de antigüedad (Abraham y Correa, 2005).

Los antecedentes más inmediatos a un hecho de represión ocurrido el año 2005 que devendría en épica se encuentran en la lucha docente de Orán. Desde abril de 2004 los docentes reclamaban en la localidad por aumento de salarios; en diciembre, recurrieron al método del corte de ruta. Previamente, en el mes de junio, una autoconvocatoria de trabajadores de la educación había animado a la realización de un paro general de estatales. Con posterioridad, pero enmarcado en ese conflicto salarial, durante una audiencia pública en el Concejo Deliberante los legisladores del Partido Obrero (PO) denunciaron el deterioro salarial y pidieron por la triplicación del presupuesto educativo³. Hacia diciembre 2005 la lucha de los “autoconvocados” de Orán convergía con la de otros trabajadores: judiciales, salud y policía de la provincia, protagonizando los mencionados amotinamientos en capital e interior.

Poco a poco fue incrementándose la convocatoria de los docentes realizando masivos paros por fuera del gremio y cortes de ruta en el norte de la provincia, pidiendo mejoras salariales. El descontento hacia la entidad, base de CTERA en Salta, ADP y dudoso accionar de su secretario general Virgilio Choque⁴, sumaron la bandera de la recuperación del gremio, por parte de los trabajadores.

En los últimos meses del año 2004 las tensiones entre docentes y gobierno provincial se hicieron sentir en el escenario social, espacios públicos y medios de comunicación. Las relaciones de fuerza materiales y simbólicas fueron presentadas en sistemáticos “aprietes”, amenazas de descuentos y despidos a los docentes movilizados. El gobierno provincial se negó a reconocer la representación de ATE y “Tribuna Docente” (agrupación vinculada al Partido Obrero), negociando

² Página/12, 5/5/2005

³ Prensa Obrera, N° 877, 18 de noviembre de 2004

⁴ Fue secretario de la Agremiación Docente Provincial desde 1992 hasta junio de 2012, con su fallecimiento en un accidente vial. Amparó la reforma educativa romerista y construyó una organización gremial con fraude y corrupción, garantizando sucesivos triunfos electorales manipulando las urnas. Existieron varias causas judiciales al respecto.

provisoriamente con docentes autoconvocados, ofreciéndoles el pago de 100 pesos en negro por mes, a cambio del levantamiento de cortes de ruta en el norte y capital.

En febrero de 2005 el gobierno de Romero anunció una modificación de la grilla salarial que mantenía sin alterar el monto del salario básico salarial. Se inició un proceso de asambleas “autoconvocadas” donde participaron sectores opositores a la conducción de la Agremiación Docente Provincial (ADP) y Tribuna Docente/PO y se decretó paro por tiempo indeterminado⁵ a partir del 1º de marzo.

Se produjeron movilizaciones en toda la provincia y se desplegaron variedad de performances colectivos (Tilly, 1995). La huelga fue declarada ilegal por el gobierno, pero no perdió masividad al constituirse cinco asambleas provinciales hacia mediados de abril del mismo año.

En las ciudades de Rosario de la Frontera, General Güemes y los departamentos de Anta y Capital se produjeron movilizaciones de familias y estudiantes en apoyo a los docentes. Sumado a esto, el gobierno provincial anunció un cambio en el gabinete que incluía al ministro de educación⁶. A mediados de marzo, distintas delegaciones de docentes “autoconvocados” montaron un acampe a metros de la Casa de Gobierno donde sufrieron varios intentos de desalojo⁷. Las manifestaciones se mantuvieron activas de norte a sur del interior provincial. Se destacaron en la prensa nacional y local los cortes de las rutas N° 16 y 34⁸ al igual que las amenazas por parte del gobierno de Romero de descontar y reemplazar a los docentes huelguistas⁹.

En los últimos días del mes de marzo se intensificaron las medidas de fuerza (huelgas de hambre, cortes de ruta, escraches) ante la falta de respuestas del gobernador. La tensión se agravó por las reiteradas amenazas de cesantías efectuadas por el mandatario.

Lo relatado permite pensar en variados y reiterados ensayos de repertorios que elaboran los docentes y lo aprendido en la acción.

⁵ Cabe aclarar que la decisión de paro por tiempo indeterminado fue de autoconvocados, encontrando legitimación en la adhesión del 80%, de la docencia salteña.

⁶ El ministro Juan J. Fernández es reemplazado por la profesora María Ester Altube.

⁷ Prensa Obrera denuncia un intento de desalojo y hostigamiento constante en su prensa del 24 de marzo. Prensa Obrera, N° 892, 24 de marzo de 2005.

⁸ Clarín, 28/03/2005

⁹ Clarín, 31/03/2005

En términos de Tilly (1995) se define el movimiento social de la siguiente manera:

Un movimiento social consiste en un reto público ininterrumpido, librado contra los que detentan el poder a nombre de una población desfavorecida que vive bajo la jurisdicción de aquellas personas que detentan el poder. Un movimiento social personifica la acción contenciosa; implica la formulación de reclamaciones mutuas entre quienes retan y quienes detentan el poder. (p.5)

Estos “fondos comunes de sentimientos” (Snow et al., 2006) se evidenciaron en abrazos, llantos, gritos y expresiones de ánimo mutuo. Los cantos compartieron letras tales como: “¡recuperar ADP!”, “Romero cobarde, el pueblo está que arde”, “Yo sabía, yo sabía que a Romero lo cuida la policía”.

Los repertorios desplegados evidenciaron una especie de obligación moral de oponerse, luchar y resistir. En efecto, en el sistema general (en el sistema cultural), existen creencias construidas en torno a valores sociales, derechos adquiridos, reivindicaciones, afectos, solidaridades, hacia grupos y actores que obligan moralmente a la expresión pública en defensa de identidades e identificaciones colectivas. Estas son materializadas en frases, lemas, slogans, cantos, al estilo de lo anterior (Snow et al., 2006).

El 1 de abril de 2005 miles de docentes ocuparon el espacio público. Sin un lugar donde descansar y siendo la mayoría del interior recorrieron las calles y se concentraron en la plaza 9 de Julio para escuchar el discurso del gobernador:

Soy un convencido de que el total de los recursos provinciales provienen de los aportes de todos los salteños, de que el Estado no puede destinar más de un 50% a los salarios públicos.

La provincia ha realizado - y esto quiero que quede muy claro - grandes esfuerzos para recomponer la pérdida del poder adquisitivo de los empleados públicos. En cuanto al paro docente, garantizamos a los padres el dictado de clases, históricas, de todo el año, equivalentes a los 180 días, para todos los alumnos en la provincia.

No tengo ninguna duda. Estoy a favor de los chicos y estamos a favor de los padres. Garantizar el derecho a educarse es el principal objetivo.

Mi política es clara y no la va a cambiar ni una huelga, ni una marcha, ni ningún discurso ideológico.¹⁰

Un episodio de violencia hacia la docencia nunca presenciado en la ciudad de Salta se desencadenó aquel 1 de abril, en horas de la tarde, cuando un operativo policial de grandes dimensiones ingresó a la plaza 9 de Julio y confrontó a los maestros, rodeando la catedral y demás edificios del casco histórico salteño. En contraposición a la imagen de una Salta religiosa, los hechos de violencia acontecidos aquella noche dieron cuenta de un “Estado Policial” que no tuvo “temor a Dios” ni a los “Derechos Fundamentales”.

En el centro de la ciudad se encontraron docentes de todas las localidades y fuerzas policiales. La descripción de lo sucedido en algunos trabajos de educadores y periodistas¹¹, y en diarios locales como “El Tribuno” (propiedad de los Romero) y “Nuevo Diario”, más conocido como “El diario chiquito” (propiedad de Néstor Gauna) permitieron reconstruir aquella demostración de violencia. Considerando que la mayoría de los docentes eran mujeres desarmadas, lo acontecido permite evidenciar las relaciones de fuerza en la provincia y la “liberación cognitiva” (García Montes, 2013) de la docencia, es decir, una transformación de la conciencia en los participantes de la acción colectiva.

El “shock moral” (Jasper, 2012) producido por las acciones de violencia condujo a un paro por tiempo indeterminado con movilizaciones y endurecimiento de las medidas de fuerza pese a una propuesta de aumento de 300 pesos, en negro, al salario de bolsillo. La conflictividad rompió los cercos mediáticos locales y cobró presencia nacional cuando se mostraron al país los cortes de ruta, los acampes y los escraches al gobierno por la violencia policial y al gremio por su silencio.

Docentes de escuelas católicas organizaron marchas del silencio y docentes del interior “peregrinaciones” en repudio a la violencia policial. Se levantaron consignas como “nunca más la represión a la docencia” que proponían el ejercicio de la memoria colectiva todos los 1 de abril para conmemorar la “Noche de las tizas”.

Se usa la expresión “peregrinaciones de docentes” para aludir a las prácticas colectivas por partes de algunos grupos de profesores/as del interior provincial que consistían en caminar hasta el

¹⁰ Documental “Noche de las tizas”

¹¹ Se destaca el libro “Salta: el narcopoder”, autoría del periodista Serio Poma (2011), el video documental “Noche de las Tizas”, autoría de Héctor Alí (2005) y el libro de Ana María Gallardo (2010), “Historia de la supervisión escolar antes y después de la ley del gallinero”, derivado de su tesis de grado.

microcentro de la ciudad de Salta. Tal caminata emulaba las festividades religiosas del Señor y la Virgen del Milagro y ritualizaban la protesta. En este sentido, recuperamos las palabras de Neveu (2002, p.124) para quien la metáfora del “peregrino” aumenta el sentimiento militante:

Otra metáfora, la del peregrinaje propuesta por Hirschman (1983), puede esclarecer este fenómeno. Hirschman señala que, para el peregrino que busca una aventura espiritual, los riesgos e incomodidades del peregrinaje no son negativos para el sentido de su experiencia, sino que, al contrario, son una aportación.

Lo relatado hasta aquí motiva a interpretar las luchas como experiencias que, acumuladas en el tiempo, conforman un sustrato de compromisos personales y sociales que se actualizan en situaciones nuevas, que se manifiestan en discursos emotivos de delegados/as y oradores/as como lo es el de Silvia, delegada por San Lorenzo:

Buenos días familia. Para mí, son mi familia docente. Esto es lo que yo quería que, estemos acá en esta plaza unidos para luchar por nuestro salario digno. Gracias a Dios porque, cada vez que pasan los días, San Lorenzo se está uniendo. Me costó mucho, pero San Lorenzo también está acá presente. Bendito sea Dios. Les pido que nos quedemos en la plaza (...) No soy del partido de ninguno. Aquí me tiene, docente, madre y voy a luchar por la dignidad.

Y, al señor gobernador: me debe y debe pagarles a todos estos docentes porque, estamos enseñando lo que es vivir en democracia. ¡Esto es enseñar, esto es educar compañeros!¹²

El 12 de abril se produce una nueva movilización en dirección a la legislatura y, por la noche, se estrena el documental “La Noche de las Tizas”. Los docentes del norte de la provincia (Salvador Maza) fueron intimados por la justicia federal a liberar las rutas nacionales. Al mismo tiempo las autoridades provinciales, en mediación con representantes de la iglesia, propusieron llevar el básico provincial a 320 pesos para destrabar el conflicto.

De los documentos consultados y las conversaciones con profesores/as implicados/as en las acciones de protesta entre los años 2014 y 2021, se recupera lo acontecido en el año 2005 como hito significativo y, por su carga emocional, producción de un nuevo enmarcado para la constitución de una subjetividad docente politizada. Un proceso que implicó una transformación de un conjunto de condiciones biográficas y sociales que enmarcan el “hacer docente”, más allá

¹² Notas de Campo, año 2014.

de las instituciones de escolarización y construyen una experiencia colectiva de lucha en el espacio público.

El conflicto de la experiencia del año 2005 culminó con la victoria parcial de los docentes luego de la asistencia de la Nación, como mediadora, junto a la Iglesia. Resulta parcial porque no se logró concretar el pedido de 750 pesos en el sueldo básico y se considera victoria, porque preludia la producción de identidades colectivas al interior de una categoría autoconvocante.

Cuando los libretos y performances trascienden las coyunturas

Interpretar prácticas y discursos colectivos exige el complejo movimiento de articular pasado y futuro en su concreción presente o de un *presente potencial*. En palabras de Hugo Zemelman (1996, p.116):

Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo de la constitución del sujeto de la articulación de ambas.

Para Zemelman (1996) la subjetividad individual y colectiva es el entretrejo de la realidad social donde convergen dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, que expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que confieren sentido y animan su potencialidad. En relación con el tema investigado, en el proceso de constitución de docencias autoconvocadas convergen diferentes temporalidades, por tanto, quedarse con un único recorte temporal dejaría afuera procesos o secuencias de observación posibles de ser contrastados con otros períodos. Es ahí donde las fuentes de Hemeroteca contribuyeron con la interpretación porque no fueron anexas sino evidencias de complejos entramados simbólicos, históricos y políticos en los procesos de subjetivación colectiva.

Como lo enuncian varios autores consultados (Polo y Verger, 2008) respecto a luchas y movilizaciones de docentes, el periodo que se extiende desde 1983, con la recuperación de la democracia, hasta el 2010 inclusive, estuvo marcado por múltiples y heterogéneas formas de expresión colectiva. Entre ellas, la docencia llegó a representar uno de los actores más combativos.

Con quienes se conversó y los que participaron en diferentes escenarios de conflictividad docente entre los años 2005 a 2021 reconocieron que los inicios de estas formas de unidad

autoconvocada se encuentran en conflictos anteriores como los devenidos de las consecuencias propias a las políticas sociales, económicas y educativas implementadas en la década de los 90. Esta afirmación es sostenida a partir del análisis de la información recolectada por medio de entrevistas en las cuales quienes fueron participantes y/o protagonistas, de diferentes formas de acción colectiva, comparten experiencias y vivencias de la conflictividad desencadenada en la provincia durante los años mencionados. Estos representaron momentos claves de conflictividad social, producto de las políticas de ajuste y “transformación educativa” en el país.

La conflictividad docente en la provincia de Salta durante los años 2004, 2005, 2006, 2007, según la bibliografía consultada y para varios de los 45 entrevistados, trascendió el reclamo salarial y avanzó a la explicitación de un malestar generalizado que puso en jaque la legitimidad del poder político nacional y provincial respecto de las políticas educativas implementadas. Los discursos críticos, las acciones de resistencia y la evaluación de la aplicación de la Ley Federal de Educación N°24.195/93 en establecimientos públicos y privados de la provincia son prueba de dicho malestar y sirven de base para otro proyecto político y educativo (Filmus y Kaplan, 2012).

Los años 2004 y 2005 son recordados por los/as profesores/as salteños/as como una referencia de la metamorfosis de la docencia en la provincia que modificó los modos de expresar malestar y de peticionar. Con relación a esto último encontramos, entre conversaciones con las docencias, la necesidad de destacar y diferenciar, aquellos paros sin asistencia a los establecimientos educativos, organizados y orientados por el gremio de base¹³, a la novedad manifiesta en la autoconvocatoria, ocupación y movilización en el espacio público.

Se interpreta por proceso de autoconvocatoria un aprendizaje colectivo que incluye libretos históricos y otros contruidos sobre experiencias de lucha situadas y contextuadas. Los protagonistas constituyen asambleas, producen discursos públicos y ocultos (Scott, 2004), elaboran diagnósticos de una situación de malestar, propuestas de acción (“plan de lucha”, a decir de los educadores), consensos y movilización de la acción colectiva. En síntesis, alude a docentes que ocupan el espacio público, despliegan diferentes “repertorios de acción” (modalidades tácticas) desde lo instrumental y efectivizan la acción a lo simbólico, donde se dirige una transformación en la perspectiva (marcos interpretativos). En palabras de Tilly (2002,

¹³ Los profesores entrevistados llaman “gremio de base”, a la institución sindical con mayor número de afiliados y reconocido como entidad gremial oficial por CTERA. Para el caso de Salta, es Asociación/Agremiación Docente Provincial.

p. 17) hacen a “un conjunto limitado de rutinas que son aprendidas, compartidas y ejercitadas mediante un proceso de selección, relativamente deliberado”.

Estas complejas formas de acción y aprendizajes colectivos articulan dimensiones simbólicas y estratégicas de los sujetos, que se expresan en narrativas orales, escritas, visuales y corporales donde convergen libretos históricos con situadas improvisaciones y, dependiendo de la apropiación consciente de las oportunidades de contexto, emergen las “tácticas disruptivas” (McAdam et al., 1999). Es decir, constituyen prácticas colectivas innovadoras, novedosas y provocativas para crear “desórdenes públicos” e inducir a la negociación.

La movilización como escenario de expresión de las juventudes y el “Plan de lucha” como construcción intergeneracional

Para este apartado se recupera la expresión *plan de lucha* debido a su gran presencia en los archivos de diferentes fuentes como los periódicos (por ejemplo *El Tribuno*, *Nuevo Diario*, *El Intransigente*), noticieros de los canales televisivos *Canal 11*, *El Andino*, *Punto Uno*, *Salta 21*, entre otros, los registros audiovisuales de las asambleas provinciales, marchas, reuniones en espacios abiertos y los relatos de entrevistas¹⁴ durante los años de participación. Además, la frase resonaba con frecuencia en los chats de grupos de Facebook y WhatsApp de delegados o delegadas por escuela y municipio. La expresión sintetiza la heterogeneidad y complejidad de las prácticas colectivas de los/as docentes conforme a oportunidades, estructura y organización de la movilización y los procesos de enmarcado (McAdam et al., 1999). En otras palabras, el *plan de lucha* que se construye, se consolida, se lleva a cabo y se sostiene en el tiempo introduce al análisis de dos dimensiones fundamentales en el estudio de la acción colectiva de los/as educadores/as: sus repertorios y procesos de enmarcado¹⁵.

¿Qué entendieron los profesores por *plan de lucha* en los diferentes momentos históricos trabajados? Las respuestas varían en complejidad y densidad argumentativa dependiendo del tipo de participación de los entrevistados ya sea como delegados, militantes, dirigentes sindicales,

¹⁴ Las entrevistas realizadas a docentes de diferentes localidades, niveles educativos, con diferentes experiencias de lucha, son indicativas (no se le adjudica representatividad dado el carácter cualitativo del presente estudio de caso).

¹⁵ El “marco”, en tanto esquema de interpretación, permite a los individuos ubicar, percibir, identificar y clasificar situaciones, acontecimientos, eventos ocurridos en sus diferentes niveles de concreción contextual. El concepto acuñado por el sociólogo Erving Goffman (1974) y recuperado por la sociología de la acción colectiva norteamericana, contribuye a entender cómo los individuos y organizaciones de movimientos sociales, significan los acontecimientos y organizan la experiencia, guiando la acción individual y colectiva.

afiliados, sin afiliación sindical/ gremial, afinidad ideológico- político con algún partido, región al interior de la provincia de Salta (capital, norte, sur, este, oeste, los valles, etc.).

Con quienes se pudo establecer conversación refirieron a la expresión *plan de lucha* como una planificación producida en la acción, una construcción colectiva que se debate y ejecuta conscientemente en la discusión en reuniones, espacios abiertos, asambleas en espacios cerrados al interior de las marchas multitudinarias y que quedan plasmadas en mociones, petitorios, decisiones después de largas discusiones, respetando la votación de las bases donde, convergen diferentes miradas generacionales. En definitiva, el *plan de lucha* se conforma como producto de complejos esfuerzos conscientes y materializados en diferentes modos (formas de acción), tangibles e intangibles, materiales y simbólicos que se redefinen, se modifican, se intensifican o suprimen, según la magnitud que vaya adquiriendo la conflictividad a través del tiempo.

Raúl (51 años), profesor en los niveles de escolaridad primario y secundario, participante no sindicalizado que participó de manera activa en la mayoría de los paros de la docencia en la provincia desde 1990 en adelante, conceptualizó el *plan de lucha* con las siguientes palabras:

Actividades, medidas que se toman; es una guerra, los docentes luchan con un enemigo que es el gobierno. El gobierno nos considera enemigos también a nosotros y utilizan todos los medios para amedrentar, por eso un plan de lucha es eso, cómo vamos a llevar a cabo las actividades para obtener esto y contrarrestar las actividades que va a hacer el gobierno en contra¹⁶

Marcos (57 años), profesor en el nivel de escolaridad secundaria, quien fue delegado por Salta capital en 2014, con continuidad en 2019, aportó:

El plan de lucha implica no solo hacer una marcha, implica también hacer una lucha interna haciendo entender a los docentes que tenemos de alguna manera que luchar por nuestros derechos y participar de distintas formas de protestas de lucha, para que sea más visible y tengamos una respuesta porque, de alguna manera, sino somos muchos, no hay una visibilidad. Si la sociedad no ve que estamos luchando, difícilmente podamos lograr algo porque realmente lo que es importante para el gobierno es la visibilidad que se le da la lucha. Si estamos en la calle protestando, si hacemos panfletos, carteles lo que sea, algo que se ve sino (...) ellos pueden mentir las veces que quieran, pero lo que importa es lo mucho que

¹⁶ Entrevista N° 2. Docente participante de diferentes paros en la provincia por la localidad de El Carril.

podamos hacernos visibles nosotros. En todo esto, la fuerza joven juega un papel fundamental¹⁷

Para Marcos, uno de nuestros entrevistados, la “fuerza joven” reaviva el calor en la manifestación y renueva las esperanzas para “ganarle la pulseada al gobierno y los medios”, porque sus aportes estratégicos se realizan en lo material y corporal, expresado en cantidad de personas que marchan por las ceñidas calles de Salta y, fundamentalmente, en los esfuerzos conscientes, cognitivos y emotivos, en el orden de lo simbólico y discursivo.

Lo anterior encuentra relación con una afirmación presente en un texto de Kaplan et al. (2012):

Como en toda época de grandes transformaciones, hoy los adolescentes y jóvenes salen a las calles a rebelarse y resistir públicamente ante los mecanismos y prácticas del orden establecido, al que perciben como injusto. Batallar por sus propias ideas y por ser legitimados en sus plurales enunciaciones no hace más que poner de relieve que lo simbólico es un campo de maniobra. (p.15)

Mediante la participación observante en momentos de conflictividad, la recolección de información por medio de diferentes soportes y la permanencia en las asambleas con las voces de los protagonistas o participantes se logró sistematizar un conjunto de prácticas colectivas dirigidas a movilizar la acción de los/as docentes. Asimismo se consideraron los procesos de “micro movilización” con reuniones entre jóvenes docentes y protagonistas de experiencias de luchas pasadas en parques y plazas públicas que alfabetizan en temas tales como la lectura de la grilla salarial, el relevamiento de problemáticas por escuelas, los estudios de propuestas salariales, la evaluación del desempeño de las entidades gremiales y sindicales, entre otras.

En la “organización” se destaca la formación de asambleas locales y departamentales hasta llegar a la constitución de una “Asamblea Provincial de Docentes Autoconvocados”. Esta legitima el “paro por tiempo indeterminado” con “movilización callejera”, donde se negociaba el despliegue de repertorios de acción y se ponía en juego complejos procesos cognitivos para enmarcar la situación de la docencia y educación en la provincia.

Las prácticas “puente” por medio de diversos soportes y plataformas digitales merecen destacarse. El uso de las redes sociales y la generación de contenido multimedia para las

¹⁷ Entrevista N° 5. Delegado por Salta capital.

acciones de protesta constituyó un aprendizaje colectivo entre docentes desde el año 2014 en adelante que tienen como protagonistas a los/as profesores/as más jóvenes. A su vez los esfuerzos conscientes de “enganche”: extendiendo marcos (Amparán, 2006) y atrayendo a diferentes grupos, agrupaciones, sindicatos, partidos de izquierda, medios opositores al gobierno, familias, profesionales de otras ramas de la administración pública y privada, jubilados/as, instituciones culturales, artistas, entre otros, para apoyar la “lucha docente”.

Entre las “formas de resistencia pacíficas” (Scott, 1985) se reconocieron diferentes itinerarios de marchas. Se destacan en las entrevistas realizadas el impacto emocional de performances al estilo de marchas multitudinarias con más de cinco mil docentes que recorren el casco histórico salteño y las “peregrinaciones de educadores”. Estos últimos conforman grupos que desenvuelven libretos inspiradores, largos recorridos a pie desde localidades y parajes alejados de la capital (por ejemplo, los docentes del departamento Los Andes, distante a 154 km de la capital), hasta llegar a la catedral basílica de Salta, emulando las procesiones en honor a los santos patronos de la ciudad. También se registraron “vía crucis”, “abrazos colectivos”, “marchas de sombrillas”, “marchas de antorchas”, “rezos colectivos”, interpretados como “tácticas disruptivas” (Almeida, 2020) no violentas que apelan a la “fidelidad narrativa” (Jasper, 2012) y hacen eco en los valores y creencias de la región.

Ignacio (25 años), profesor en el nivel de escolaridad secundaria y participante no sindicalizado, se refiere a las modalidades adoptadas por grupos de docentes de la localidad de San Antonio de los Cobres y Tólar Grande de la siguiente manera:

La gente que hizo peregrinaciones (...) hasta Salta fue algo simbólico porque también pudo haber tomado otras medidas; sin embargo, quiso hacerlo así para hacer justamente una protesta, o sea, una protesta pacifista en la cual yo no creo tanto, pero hicieron una caminata tremenda desde ciertos lugares como si fuera que están pidiendo, no sé, piedad a un Dios o algo bastante político en cierto sentido, no sé si partidarios, en algunos casos seguramente que sí. Pero o sea vos decís que hay un montón de gente que se está movilizandando a pie y viene desde tan lejos y hacer eso en sí, es decir ¿por qué una persona camina durante varios días varios kilómetros?, ¿algo debe tener qué decir? Es un poco generar eso y la prensa les da mucha pelota a esas historias (...) o sea, es estratégico.¹⁸

¹⁸ Entrevista N° 8, Docente miembro de la comisión de prensa y difusión DUS, Gral. Güemes.

Hacia el otro extremo se reconocieron las “medidas contundentes”, por ejemplo, cortes de ruta, escraches, acampes, ocupación de espacios públicos, huelgas de hambre, confrontaciones físicas (murallas humanas), sistema de guardia y vigilancia permanente, entre otras prácticas, heredadas de las experiencias de los sectores más afectados por las políticas de los 90, especialmente, en el norte de la provincia. Irene (54 años), profesora de nivel primario, superior y delegada por el departamento Gral. Güemes, se expresa así:

La gente de Tartagal que, por ejemplo, es piquetera, creo que, de sangre, porque ellos se vienen y te van a enfrentar directamente, te van con el palo, te van con el corte, no les interesa nada, te cortan la ruta, ¡listo!, no pasas, no pasas y ya está.

El siguiente cuadro intenta representar la heterogeneidad de repertorios, formas privilegiadas de acción y ejes de enmarcados, en función de los campos de identidad, también llamados marcos identitarios, reconocidos en la categoría “docencia autoconvocada”:

DE LAS ENTREVISTAS Y EN ESCENARIOS DE MICROMOVILIZACIÓN (Territorialidad) - AÑO 2014 -2021¹⁹

MARCOS IDENTITARIOS	TIPO DE REPERTORIO	FORMAS PRIVILEGIADAS DE ACCIÓN	EJE DE ENMARCAMIENTO
INTERIOR: “Aguerriados del norte”, “Piqueteros de sangre”	Ofensivos	<ul style="list-style-type: none"> • Cortes de ruta ("piquetes") • Enfrentamientos cuerpo a cuerpo ("fuerzas de choque") • Sistema de guardias "bajo las estrellas". • "Acampes" en rutas e inmediaciones de edificios de gobierno. 	TRABAJO <ul style="list-style-type: none"> • Salario y crisis económica. • Educación pública y condiciones laborales. • Dignificación a partir de la recomposición salarial.

¹⁹ Elaboración propia.

CENTRO-SUR: “Conciliadores”, “Defensores de la profesión”	Violencia atenuada y defensivos	<ul style="list-style-type: none"> • Sanciones sociales (“Escrachés”) • Acampes en plazas públicas • “Muros humanos”, “abrazos colectivos” • Marchas multitudinarias. • “Fogones” y “ollas populares” • “Marchas de antorchas”, “blanca”, “sombrillas”. 	PROFESIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Salario y crisis de la educación pública estatal. • Profesión y jerarquía docente. • Dignificación a partir de la recomposición salarial y jerarquización.
VALLES: “Educadores, creyentes”, “docentes peregrinos”	Inspiradores	<ul style="list-style-type: none"> • Huelgas de hambre y encadenamientos en la catedral. • “Marchas del silencio” y “oraciones colectivas”. • “Peregrinaciones de Docentes”, “Vía crucis”, “plegarias colectivas”, “procesiones”. 	DIGNIDAD <ul style="list-style-type: none"> • Valorización de la docencia. • Reconocimiento como representante de la cultura en territorios vulnerados. • Condiciones dignas de vida.

Las “Memorias y bitácoras de lucha”, por medio de diferentes soportes al alcance de los docentes que buscan enmarcar los discursos y concientizar a la sociedad, forman parte de un modo otro de disputar en la arena de conflictividad y un proceso alfabetizador donde las juventudes de educadores cobran protagonismo. Se documentaron diversos grupos y páginas de Facebook, YouTube, administrados por jóvenes. Más importante aún es la generación de contenido multimedia que maximizan la indignación, el escándalo, apelan al humor y la sátira modelando lo real de la conflictividad. A modo de ejemplo pueden mencionarse spots publicitarios, memes, caricaturas animadas, “tik tok” y un sinfín de videos que documentan las protestas docentes, visibilizan demandas profesionales, salariales y hacen a la construcción de una historia de luchas en la provincia, que contribuyen a una memoria colectiva, situada y contextualizada, y alimentan una subjetividad docente politizada.

Puede interpretarse hasta aquí, en la experiencia de lucha de los docentes salteños, la organización y exhibición de diferentes repertorios de acción con sus mixturas, en función de los grupos que conformaron los procesos de movilización. Modos distintos de hacer a la acción colectiva tales como, desenvolver “tácticas disruptivas” (McAdam et al., 1999, p. 37) entendidas como formas provocativas de alterar el orden público para, de esa forma, inducir a la negociación. Además, se observan modos graduales de hacer uso de la fuerza y la violencia que, en el movimiento y al interior de los debates producidos en asambleas, son más características de los educadores provenientes del norte provincial (Orán, Rivadavia, San Martín, Iruya, Santa Victoria). Por último, pero no menos importante, las estrategias para apelar a las narrativas culturales, ritos y rituales de mayor resonancia en la provincia, como posibilidad de inspiración y eco en las emociones. Se interpreta esto último como un fenómeno de “fidelidad narrativa” (Snow y Benford, 2006) que resignifica clásicos marcos de acción, impacta en la vida de los actores, dota de coherencia cultural la acción colectiva y sugiere la construcción de nuevos marcos, situados y contextualizados que terminan por viralizarse en redes sociales.

Juventudes docentes militantes y Pedagogías de lucha social

La historia de las luchas sociales está repleta de solidaridades que rebasan los intereses sindicales de base económica y adoptan una perspectiva reivindicativa y emancipadora, sea para reafirmar identidades, bloquear reformas sociales regresivas, cuestionar la invisibilización de condiciones sociales excluyentes, violencias de diferentes órdenes, etc. En este sentido, se observó que las docencias cuentan con una vía para politizar sus luchas: la defensa de la educación pública, mejora de las oportunidades sociales, económicas y culturales para todos los sectores de la sociedad, mediante la producción, reproducción y transformación social del conocimiento. Por eso, las diferentes medidas adoptadas por los docentes en la provincia de Salta se interpretaron en función de referencias simbólicas más amplias, relacionadas con reivindicaciones, resistencias y oposiciones a modelos excluyentes como el neoliberal.

Detrás de las muestras imponentes de acción hay mucho trabajo, sostenidos esfuerzos conscientes que, para el caso investigado, inician con reuniones aisladas “de unas cuantas maestras inquietas” y prosigue hasta la constitución de asambleas. Las prácticas cotidianas y el tejido de interacciones detrás de lemas como “docentes unidos jamás serán vencidos”, “docente luchando también está educando”, “la docencia no baja las banderas, defendemos la enseñanza popular”, hace imposible abstraer cualquier análisis de las movilizaciones de los educadores, de

sus sentimientos, emociones e interpretaciones en torno a lo real. Allí las biografías individuales se entrecruzan con las experiencias colectivas y hacen posible el surgimiento de disposiciones para la acción y una subjetividad docente politizada. Se presentan como un proceso de hermenéutica de la conflictividad que implica una transformación del conjunto de condiciones biográficas y sociales que enmarcan el “hacer docente” más allá de las instituciones de escolarización y construyen una experiencia colectiva de lucha, en el espacio público físico y virtual por medio de la fuerza y la artesanía joven.

Palabras finales

La reconstrucción anterior de movilizaciones y repertorios desenvueltos por los docentes en la provincia de Salta permite advertir cambios y continuidades en el tiempo. Libretos y performance trascienden la coyuntura y generan un capital entre generaciones adultas y jóvenes de profesores que forman parte de un complejo proceso de aprendizajes entre huelgas y manifestaciones. Es decir, conforman una pedagogía de la lucha social, son prácticas reflexivas que se trabajan colectivamente y representan un producto de esfuerzos conscientes. Implican fenómenos de enmarcados, significación de situaciones y acontecimientos que orientan estrategias y tácticas por parte de los actores movilizados con el fin de transformar los modos en que la realidad socioeducativa es percibida. Posibilita profundizar un campo temático y de investigación que va de la forma y estructura de los movimientos sociales hacia enfoques interesados por su morfología, los sentidos, valores y discursos, es decir, los aspectos hermenéuticos de la lucha por los significados.

El caso estudiado permite pensar que se puede estar de acuerdo con la idea del movilizarse para la acción y converger en banderas simbólicas claves, pero, al mismo tiempo, se puede estar en desacuerdo con las medidas que hacen al “plan de lucha”. En este sentido, en la construcción discursiva de la estrategia de acción subyacen marcos contradictorios, sincréticos y que pueden dar lugar a pensar en otras formas de adscripción.

Resuenan entre los docentes la idea de movilizarse para la acción, no como una práctica obligada y desencajada de una historia profesional sino como una práctica necesaria y exigida en la formación de educadores. Una subjetividad docente politizada, portadora de un conjunto de discursos de lucha colectiva, entendiendo lo discursivo más allá de actos del lenguaje. Es decir, una extensa gama de prácticas actuadas, ensayadas (que exigen procesos cognitivos

conscientes y apuestas emotivas) que se construyen y transmiten entre generaciones de docentes, en palabras de un entrevistado “parte de un folclore” siempre que las luchas se avecinan.

Referencias bibliográficas

- Abrahan, C. y Correa, R. (2005). La huelga provincial docente, Salta 2005. *Actas X Jornadas interescuelas / Departamentos de Historia*. Universidad Nacional de Rosario. <https://cdsa.academica.org/000-006/423.pdf>
- Almeida, P. (2020). *Movimientos sociales. La estructura de la acción colectiva*. CLACSO.
- Amparán, A. (2006). *El análisis de los marcos en la sociología de los movimientos sociales*. Miguel Angel Porrúa- UAM.
- Casas, S. (2015). Los movimientos sociales en Argentina: de los 90 a la actualidad. Origen, desarrollo y perspectivas. *Revista TEORÍA Y PRÁXIS*, 13 (27), 31- 47.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Ed. Siglo XXI.
- Filmus, D. y Kaplan, K. (2012). *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional. Editorial Aguilar.
- Fixman, V. (2019). Acciones colectivas y acciones conectivas en la lucha sindical. Un análisis de caso: El Facebook durante la Huelga Docente en la ciudad de Mar del Plata. En Gómez, M. y González, V. *Los movimientos sociales como agentes de producción de significación. Estudios de casos en Argentina y Colombia*. Ed. Universidad Externado de Colombia.
- Gallardo, A. M. (2007). *Historia de la supervisión escolar antes y después de la ley del gallinero*. Editorial MILOR.
- García Montes, N. (2013). *Aproximación teórica al estudio de la acción colectiva de protesta y los movimientos sociales*. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/t_aproximacion_teorica_mmss_garcia.pdf
- Gómez, M. (2014). *El regreso de las clases. Clase, acción colectiva y movimientos sociales*. Editorial Biblos.
- Gómez, M. (2020). La astucia de la sinrazón. Pasado y presente de los frames de la derecha movimentista. *Cartografías del Sur, Revista de Ciencias, Arte y Tecnología*, 12, 286-315.
- Hunt, S.; Benford, R.; Snow, D, (1998). Marcos de acción colectiva y campos de identidad en la construcción social de los movimientos. En Laraña, E. y Gusfield, J. *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad* (pp. 221-249). Editorial CIS.

- Jasper, J. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4 (10), 46-66.
- Kaplan, C., Krotsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Maman, D., Gómez, M. (2008). Las estrategias de lucha del Movimiento de Ahorristas Estafados de Mar del Plata. El escrache como guerra a los bancos. Actas de *I Jornadas Internacionales de Investigación y Debate Político y VII Jornadas de Investigación Histórico Social: 'Proletarios del mundo, uníos'*.
https://www.razonyrevolucion.org/jorn/PONENCIAS%20EN%20PDF/Mesa%2024/Mesa24_Maman.pdf
- Manzano, V. (2013). *La política en movimiento. Movilizaciones colectivas y políticas estatales en la vida del Gran Buenos Aires*. Editorial Prohistoria.
- Massiah, G. (2012). *Una estrategia altermundista. Nuevas propuestas para enfrentar y superar la crisis capitalista*. LE MONDE diplomatique.
- McAdam, D; McCarthy, J; y Zald, M. (1999). Oportunidades, estructuras de movilización y procesos enmarcadores: hacia una perspectiva sistémica y comparada de los movimientos sociales. En McAdam, D., McCarthy J. y Zald, M. *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. ISTMO, pp. 21- 46.
- Migliavacca, A. (2009). *La protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires.
- Neveu, E. (2002). *Sociología de los movimientos sociales*. Editorial Hacer.
- Polo, P. y Verger, A. (2008). *Educación, globalización y sindicalismo*. Editorial Escola de Formacio en mitjans Didactics – STEI-
- Poma, S. (2011). *Salta. El Narcopoder*. Editorial Multigraf ediciones.
- Scott, J. (1985). *Las armas de los débiles. Formas cotidianas de resistencia campesina*. (Traducción: Gonzalo Millán). Yale University Press.
- Scott, J. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos Ocultos*. Editorial Era.
- Tilly, Ch. (1995). Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas. *Revista Sociológica*, 10 (28), 13-36.
<http://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/667/640>
- Tilly, Ch. (2002). Repertorios de acción contestataria en Gran Bretaña: 1758- 1834. En Traugott, M. (Comp.), *Protesta Social*. Editorial Hacer.

Villagrán, A; Godoy, M; Castro, R. (2007). Apuntes para fotografiar una protesta. El caso de la Huelga docente de Salta. (Marzo y abril de 2005 y 2007). *VII Encuentro de Jóvenes Investigadores*. Santiago del Estero, Argentina.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El colegio de México.

Gonzalo Sebastián Álvarez es profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, especialista en Derechos Humanos por la Universidad Nacional de Salta. Posee un magíster en Ciencias sociales y Humanidades con mención en Sociología por la Universidad Nacional de Quilmes de Buenos Aires. Estuvo adscripto en la cátedra de Educación Popular de la Universidad Nacional de Salta y actualmente se desempeña como docente en instituciones de educación superior en la Provincia de Salta. Ha participado en el proyecto de investigación tipo B del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta N° 2415/0 “Los textos de la enseñanza y las palabras de maestras/os; entre el conocimiento especializado, la experiencia social y la memoria colectiva. Estudio en clave intercultural en la Región” con la dirección de la profesora Rosa Evelia Guantay.

Los deícticos en el español hablado en la comunidad guaraní “La Bendición” (Salvador Mazza, Salta, Argentina)

Delia Noemí Peralta

Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
deliaperalta136@hotmail.com

Fecha de recepción/Zusendungsdatum/Date de réception/Reception date/Data di ricezione/Data de recepção: 14/04/2024
Fecha de aceptación/Annahmedatum/Date d'acceptation/Date of acceptance/Data di accettazione/Data de aceitação: 15/06/2024

Resumen

En este trabajo, analizamos el uso de los adverbios *aquí*, *ahí* y de los pronombres *ese*, *este* en la codificación de relaciones topológicas en la variedad de español hablado en la comunidad guaraní “La Bendición” (Prof. Salvador Mazza, Salta, Argentina). El estudio se enmarca en la perspectiva teórico-metodológica denominada tipología semántica que posibilita analizar las conceptualizaciones espaciales e identificar las distinciones formales que permiten acceder a la estructura del dominio semántico del espacio (Levinson y Wilkins, 2006). Para señalar las distinciones espaciales examinamos un *corpus* de respuestas obtenidas mediante la aplicación de la herramienta de elicitación “*Topological Relations Picture Series* (TRPS)” (Bowerman y Pederson, 1992). Este estímulo visual está compuesto por 71 imágenes, de las cuales seleccionamos aquellas que se alejan de los rasgos semánticos prototípicos de una Construcción Locativa Básica. El análisis de los pronombres demostrativos de lugar indica que no todas las respuestas en las que se presentan deícticos codifican escenas con rasgos semánticos similares ya que como señala Levinson (1999, p. 30-32), los demostrativos cumplen diversas funciones y no están restringidos a un único uso espacial. La forma en que se organiza perceptualmente el espacio está influida por muchos factores, aunque no todos son relevantes en la codificación. Consideramos que esta investigación contribuye, por un lado, a explicar la complejidad de las conceptualizaciones espaciales que responde al concepto de deixis social, y, por otro, a identificar las características del dominio espacial en el español de los hablantes de la comunidad guaraní “La Bendición”.

Palabras clave: deixis social, variedades de español, tipología semántica, dominio espacial, relaciones topológicas.

Die Deiktika im Spanischen der Guaraní-Gemeinde „La Bendición“ (Salvador Mazza, Salta, Argentinien)

Abstract

In diesem Beitrag wird die Verwendung der Adverbien *aquí*, *ahí* und der Pronomen *ese*, *este* bei der Kodierung topologischer Beziehungen in der spanischen Varietät untersucht, die in der Guaraní-Gemeinde „La Bendición“ (Prof. Salvador Mazza, Salta, Argentinien) gesprochen wird. Die Studie ist in eine theoretisch-methodische Perspektive eingebettet, die als semantische Typologie bekannt ist und die es ermöglicht, räumliche Konzeptualisierungen zu analysieren und die formalen Unterscheidungen zu identifizieren, die den Zugang zur Struktur des semantischen Bereichs des Raums ermöglichen (Levinson und Wilkins, 2006). Um räumliche Unterschiede zu ermitteln, untersuchten wir einen Corpus von Antworten, die durch die Anwendung des Erhebungsinstruments *Topological Relations Picture Series* (TRPS) (Bowerman und Pederson, 1992) gewonnen wurden. Dieser visuelle Reiz besteht aus 71 Bildern, von denen wir diejenigen ausgewählt haben, die von den prototypischen semantischen Merkmalen einer Lokativen Grundkonstruktion abweichen. Die Analyse der Demonstrativpronomina für Orte zeigt, dass nicht alle Antworten, in denen Deiktika vorhanden sind, Szenen mit ähnlichen semantischen Merkmalen kodieren, da, wie Levinson (1999, S. 30-32) betont, Demonstrativa eine Vielzahl von Funktionen erfüllen und nicht auf eine einzige räumliche Verwendung beschränkt sind. Die Art und Weise, in der der Raum wahrgenommen wird, wird von vielen Faktoren beeinflusst, auch wenn nicht alle von ihnen für die Kodierung relevant sind. Wir sind der Ansicht, dass diese Untersuchung einerseits dazu beiträgt, die Komplexität räumlicher Konzeptualisierungen zu erklären, die dem Konzept der sozialen Deixis entspricht, und andererseits die Merkmale des räumlichen Bereichs im Spanisch von Sprechern der Guaraní-Gemeinschaft „La Bendición“ zu identifizieren.

Stichwörter: Soziale Deixis, Varietäten des Spanischen, semantische Typologie, räumlicher Bereich, topologische Beziehungen.

Les déictiques en espagnol parlé dans la communauté guaraní « La Bendición » (Salvador Mazza, Salta, Argentine)

Résumé

Dans ce travail, nous analysons l'utilisation des adverbes *aquí*, *ahí* et des pronoms *ese*, *este* dans le cryptage de relations topologiques dans la variété de l'espagnol parlé dans la communauté guaraní « La Bendición » (Prof. Salvador Mazza, Salta, Argentine). L'étude s'inscrit dans la perspective théorique et méthodologique appelée typologie sémantique qui permet d'analyser les conceptualisations spatiales et d'identifier les distinctions formelles permettant d'accéder à la structure du domaine sémantique de l'espace (Levinson et Wilkins, 2006). Pour signaler les distinctions spatiales, nous avons examiné un corpus de réponses obtenues par l'application de l'outil d'élicitation « Topological Relations Picture Series (TRPS) » (Bowerman et Pederson, 1992). Ce stimulus visuel est composé de 71 images, parmi lesquelles nous sélectionnons celles qui s'éloignent des traits sémantiques prototypiques d'une Construction Locative Basique. L'analyse des pronoms démonstratifs de lieu indique que toutes les réponses dans lesquelles sont présentés des déictiques ne codent pas des scènes avec des traits sémantiques similaires car comme le note Levinson (1999, p. 30-32), les démonstratifs ont diverses fonctions et ne sont pas limités à un seul usage spatial. La manière dont l'espace est organisé perceptuellement est influencée par de nombreux facteurs, bien que tous ne soient pas pertinents dans le codage. Nous considérons que cette recherche contribue, d'une part, à expliquer la complexité des conceptualisations spatiales qui répondent au concept de deixis sociale, et, d'autre part, à identifier les caractéristiques du domaine spatial en espagnol des locuteurs de la communauté guaraní « La Bendición ».

Mots-clés : deixis sociale, variétés d'espagnol, typologie sémantique, domaine spatial, relations topologiques.

Deictics in spoken Spanish in the *Guaraní* community “La Bendición” (Salvador Mazza, Salta, Argentina)

Abstract

In this paper, we analyse the use of adverbs *aquí* and *ahí*, and pronouns *ese* and *este* as coded in the topological relations of the Spanish variety spoken in the *Guaraní* community “La Bendición” (Prof. Salvador Mazza, Salta, Argentina). The study is framed within the theoretical-methodological perspective known as semantic typology, which makes it possible to analyse the spatial conceptualizations and identify the formal distinctions that allow for access to the semantic domain of space (Levinson and Wilkins, 2006). In order to mark spatial distinctions, we examined a corpus of answers obtained through the elicitation tool “*Topological Relations Picture Series (TRPS)*” (Bowerman and Pederson, 1992). This visual stimulus was composed of 71 images, but we only selected those that separate from the prototypical semantic features of a Basic Locative Construction. The analysis of demonstrative pronouns of place indicates that not all answers which include deictics refer to scenes with similar semantic features, since following Levinson (1999, p. 30-32), demonstratives have different functions and are not limited to a single spatial use. The way in which space is perceptually organised is influenced by many factors, though not all are relevant in the coding process. We believe that this investigation contributes to explaining the complexity of spatial conceptualizations, which is linked to the concept of social deixis, and to identify the characteristics of the spatial domain in the Spanish spoken by members of the *Guaraní* community “La Bendición”.

Key words: social deixis, Spanish varieties, semantic typology, spatial domain, topological relations

Le deissi nello spagnolo parlato nella comunità guaraní “La Bendición”, “La Benedizione” (Salvador Mazza, Salta, Argentina)

Riassunto

In questo lavoro, analizziamo l'uso degli avverbi *aquí, ahí* (qui, lì) e dei pronomi *ese, este* (quello, questo) nella codificazione delle relazioni topologiche nella varietà dello spagnolo parlato nella comunità guaraní “La Bendición” (Prof. Salvador Mazza, Salta, Argentina). Lo studio si centra nella prospettiva teorico-metodologica denominata tipologia semantica che permette di analizzare le concettualizzazioni spaziali e identificare le distinzioni formali che permettono di accedere alla struttura del dominio semantico dello spazio (Levinson e Wilkins, 2006). Per segnalare le distinzioni spaziali esaminiamo un *corpus* di risposte ottenute attraverso l'applicazione dello strumento di elicitazione “Topological Relations Picture Series (TRPS)” (Bowerman e Pederson, 1992). Questo stimolo visuale è composto da 71 immagini, delle quali selezioniamo quelle che si allontanano dalle caratteristiche semantiche prototipiche di una Costruzione Locativa Básica. L'analisi dei pronomi dimostrativi di luogo indica che non tutte le risposte nelle quali si presentano deittici si codificano scene con caratteristiche semantiche simili, visto che, come segnala Levinson (1999, p. 30-32), i dimostrativi compiono diverse funzioni e non si limitano a un unico uso spaziale. La forma nella quale si organizza percettivamente lo spazio è influenzata da molti fattori, anche se non tutti sono rilevanti nella codificazione. Consideriamo che questa ricerca contribuisca, da una parte, a spiegare la complessità delle concettualizzazioni spaziali che risponde al concetto di deissi sociale, e, dall'altra, a identificare le caratteristiche del dominio spaziale nello spagnolo dei parlanti della comunità guaraní “La Bendición”.

Parole chiave: deissi sociale, varietà di spagnolo, tipologia semantica, dominio spaziale, relazioni topologiche

Os deícticos no espanhol falado na comunidade guarani “La Bendición” (Salvador Mazza, Salta, Argentina)

Resumo

Neste trabalho analisamos o uso dos advérbios *aquí, ahí* e dos pronomes *ese, este* na codificação das relações topológicas na variedade do espanhol falado na comunidade guaraní “La Bendición” (Prof. Salvador Mazza, Salta, Argentina). O estudo enquadra-se na perspectiva teórico-metodológica denominada tipologia semântica que permite analisar as conceptualizações espaciais e identificar as distinções formais que permitem o acesso à estrutura do domínio semântico do espaço (Levinson e Wilkins, 2006). Para apontar as distinções espaciais examinamos um corpus de respostas obtidas pela aplicação da ferramenta de elicitação “Topological Relations Picture Series (TRPS)” (Bowerman e Pederson, 1992). Este estímulo visual é composto por 71 imagens, das quais selecionamos aquelas que se afastam dos traços semânticos prototípicos de uma Construção Locativa Básica. A análise dos pronomes demonstrativos de lugar indica que nem todas as respostas nas quais os dêiticos são apresentados codificam cenas com características semânticas semelhantes, pois, como aponta Levinson (1999, p. 30-32), os demonstrativos cumprem diversas funções e não se restringem a um único uso espacial. A forma como o espaço é organizado perceptualmente é influenciada por muitos fatores, embora nem todos sejam relevantes na codificação. Consideramos que esta investigação contribui, por um lado, para explicar a complexidade das conceptualizações espaciais que respondem ao conceito de dêixis social e, por outro, para identificar as características do domínio espacial no espanhol dos falantes da comunidade guaraní “La Bendición”.

Palavras-chave: dêixis social, variedades do espanhol, tipologia semântica, domínio espacial, relações topológicas

Introducción

En este trabajo analizamos el empleo de los deícticos en la codificación de ciertas construcciones locativas, es decir, describimos las nociones semánticas que influyen en el uso de determinados pronombres y adverbios. Consideramos que relaciones topológicas como escenas no canónicas atípicas, familiares para el consultante o con superposición de dimensiones topológicas inciden en la selección de determinadas estrategias lingüísticas.

El *corpus* está compuesto por datos provenientes de entrevistas realizadas a siete hablantes de español de la comunidad ava-guaraní “La Bendición” (Prof. Salvador Mazza, Salta) a partir de la aplicación del estímulo visual *Topological Relations Picture Series* (Bowerman y Pederson 1992).

Efectuamos el estudio del subdominio espacial topológico en esta variedad de español tomando los aportes de la perspectiva teórica denominada tipología semántica (Levinson y Wilkins, 2006). Los autores analizan las conceptualizaciones espaciales translingüísticamente utilizando las distinciones formales como claves para acceder a la estructura del dominio semántico del espacio.

Nuestro objetivo general es contribuir a los estudios translingüísticos de la estasis no angular de lenguas en los que se emplearon las mismas herramientas metodológicas. Por su parte, el objetivo específico es describir las construcciones que permiten codificar relaciones topológicas, específicamente los condicionamientos semánticos/pragmáticos en la selección de los deícticos.

Organizamos el trabajo del siguiente modo. En primer lugar, caracterizamos en términos sociolingüísticos al grupo de estudio, la comunidad “La Bendición”. Seguidamente, presentamos una síntesis del marco teórico-metodológico proporcionado por la tipología semántica. En el apartado siguiente, analizamos los usos de los deícticos y los parámetros semánticos que subyacen. Por último, sistematizamos los resultados en las conclusiones.

La comunidad “La Bendición”

“La Bendición” es una de las tantas comunidades rurales guaraníes del departamento General San Martín, al norte salteño. Está ubicada en la localidad de Salvador Mazza, distante a 1 km del acceso sur a la ciudad, sobre la ruta nacional N° 34. Tiene una extensión aproximada de

265 hectáreas y se identifica como finca Sauzal de Itaguazuti. Tal como observa Buliubasich et al. (2016, p. 21), las formas de tenencia de la tierra de los guaraníes son variadas, es así que inicialmente “La Bendición” era un asentamiento rural en tierra fiscal, luego este terreno fue otorgado a la comunidad por el Estado provincial en el año 2007 (Decreto N° 2774/07- Gobierno de la Provincia de Salta). Limita con otras comunidades aborígenes: comunidad wichí “Monte Sinaí” y comunidad guaraní “El Obraje”, todas estas separadas de la zona urbana por la Quebrada Internacional -límite natural con Bolivia- y unidas por un puente colgante/peatonal.

Como resultado del fenómeno migratorio, “La Bendición” se distribuye en dos zonas: una parte de la comunidad -con aproximadamente 15 familias- quedó establecida detrás de la quebrada y otro grupo, en búsqueda de un acercamiento a la zona urbana, se asentó sobre la ruta N° 34. Este último agrupamiento suma una cantidad de 30 familias compuesta no solo por guaraníes sino además por criollos e inmigrantes bolivianos.

Los motivos principales del traslado de los habitantes desde el lugar de origen hacia las ciudades son las mejores condiciones de vida que ofrecen, especialmente en relación con el acceso a los servicios básicos que posee la zona urbana, a las oportunidades laborales y de formación. El fenómeno inverso ocurre en el asentamiento a orillas de la ruta N° 34. Los criollos de la periferia urbana de la localidad de Prof. Salvador Mazza e inmigrantes bolivianos (sobre todo, de pueblos indígenas kollas) en búsqueda de un terreno propio conviven junto con el pueblo guaraní en un nuevo asentamiento aun no cedido por el Estado. Asimismo, el sector más joven busca insertarse en la economía local cuya actividad central es el “bagayo”²⁰ de productos argentinos hacia Bolivia.

Los ava-guaraní son un grupo de migrantes que, a mediados del siglo XV, atravesó el norte del Gran Chaco y llegó a las fronteras andinas asentándose en el oriente boliviano, allí entraron en conflictos bélicos con los incas de quienes recibieron el nombre despectivo de “chiriguano”. Es este grupo el que actualmente se denomina ava-guaraní y habla una lengua

²⁰ El “bagayo” es definido como un delito de “contrabando” vinculado al comercio informal de mercaderías, es decir, aquel intercambio económico que se realiza de manera irregular porque no sigue los procesos fiscales y de permisos requeridos por las autoridades para ejercer esa actividad. Quienes participan de esta actividad son los “bagayeros”, personas que trasladan bultos de mercaderías sobre sus espaldas entre Bolivia y Argentina. Forman parte del grupo de trabajadores excluidos de la economía formal y socialmente vulnerables. Ellos mismos se consideran como trabajadores de frontera y no conciben al contrabando como un delito sino como una actividad económica normal en la frontera, parte de la economía. (Cid Ferreira y Lizárraga, 2019).

homónima, considerada una de las 8 variantes de la familia tupi-guaraní (Durante, 2011, p. 120).

Según Casimiro y Flores (2017), la lengua ava-guaraní es poco usada en la vida cotidiana. Indican que el debilitamiento de esta variedad se debe a la influencia del mundo urbano y a un fuerte proceso de discriminación que influyó en las decisiones familiares de enseñar o no la lengua a los hijos, concomitante al contacto con el mundo criollo, los matrimonios interétnicos y por supuesto el mercado laboral. La escuela se presenta como uno de los espacios estratégicos para fortalecer la lengua, sin embargo, se encuentra atravesada por otras dimensiones que la desbordan vinculadas con la implementación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Si bien la EIB implica un avance significativo en materia educativa, se observan algunas problemáticas en el cruce de informes internacionales, provinciales y comunitarios con los testimonios, trayectorias y experiencias individuales y grupales.

Para una delimitación lingüística de la comunidad “La Bendición”, es oportuna la distinción entre bilingüismo y diglosia. Fishman (1979 [1972], p. 129) considera el bilingüismo como la caracterización de la versatilidad lingüística individual, mientras que define la diglosia como la representación de la ubicación social de las funciones para diferentes lenguas o variedades. De acuerdo con la definición de bilingüismo, a partir de la observación participante y las entrevistas realizadas, la comunidad “La Bendición” es bilingüe pues sus hablantes emplean las lenguas ava-guaraní y español. En relación con el plano individual, podemos señalar que no todos los hablantes poseen el mismo grado de competencia lingüística. Los mayores tienen como lengua materna el ava-guaraní y la usan en el ámbito familiar y en la comunidad. Aprendieron el español como segunda lengua en las escuelas y en la interacción con los criollos ya que usan este código para acceder a los servicios de salud, trámites administrativos o la participación en actividades religiosas. Por su parte, las generaciones más jóvenes se comunican principalmente con el español tanto en la comunidad como en la interacción con los criollos. Con respecto a la lengua ava-guaraní, manifiestan que solo conocen o comprenden algunas expresiones de la lengua indígena y que al emplean en el ámbito familiar.

Los usos diferenciados de las lenguas nos llevan a afirmar que además del bilingüismo, se produce la diglosia, en tanto las funciones sociales que los hablantes le otorgan a una u otra lengua son determinantes en su elección. Es decir que las conductas, actitudes y valores de

una lengua no pueden ser expresados por la otra. Por ello, son aceptadas como culturalmente legítimas y complementarias (Fishman, 1979 [1972]).

Esta heterogeneidad es posible si observamos que la comunidad guaraní cohesiona a sus hablantes no tanto por su lengua sino por la competencia comunicativa de sus hablantes, definida como el conjunto de conocimientos y habilidades de una persona que se adquiere en el proceso de socialización y que abarca no solo el conocimiento de la gramática, sino el de los usos de la lengua (Gumperz, 1982).

En síntesis, la influencia de los procesos socio-históricos en la identificación y pertenencia étnica trasciende el desempeño gramatical y léxico de los sujetos, razón por la cual, aunque la lengua dominante de los hablantes no es la indígena, comparten las normas sociolingüísticas con los otros miembros de la comunidad de habla, es decir, son comunicativamente competentes. Cuando el consultante nos afirma que “entiende la lengua, pero no habla” está señalando que su capacidad receptiva es mayor que aquello que puede transmitir y que, como lo propone Dorian (1982), es más importante saber cómo decir relativamente pocas cosas de manera apropiada que saber cómo decir muchas cosas sin tener conocimiento cierto de su pertinencia en la comunidad.

Marco teórico-metodológico

Esta investigación se sostiene en la perspectiva teórica denominada “tipología semántica” y, particularmente, en lo planteado por Levinson y Wilkins (2006). Reúnen trabajos sobre las descripciones del espacio en doce lenguas habladas en Australia, Nueva Guinea, México, el Amazonas, África Occidental, Japón y Europa, y se preguntan cuáles son los parámetros semánticos que estructuran el dominio espacial. Las nociones semánticas se manifiestan en las principales distinciones gramaticales que codifican los hablantes.

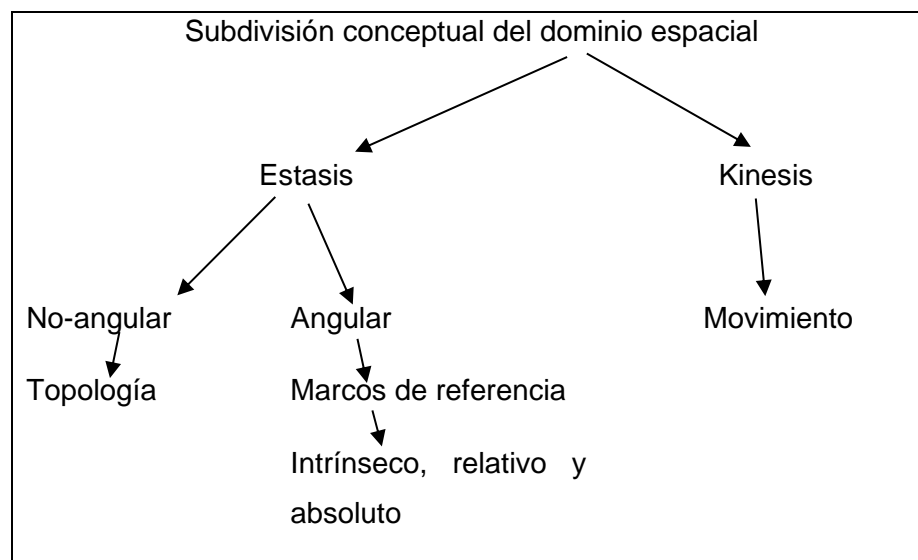
Este enfoque requiere una metodología comparativa entre las descripciones de cada lengua con el objetivo de demostrar las diferencias en el tratamiento del dominio semántico del espacio. Estudios previos aislados solo se habían centrado en aspectos particulares del discurso como el empleo de adposiciones espaciales a través de diversas técnicas. Por su parte, la compilación coordinada por Levinson y Wilkins (2006) presenta resultados de investigadores que comparten las técnicas de elicitación en el trabajo de campo como el estímulo visual TRPS y en el análisis del *corpus*; lo que posibilita el contraste entre las lenguas

y sus formas de codificar el espacio. Al mismo tiempo, las descripciones individuales permiten construir una tipología translingüística del dominio espacial.

Más allá de la diversidad en las descripciones particulares de cada lengua, los autores identifican en el campo semántico del espacio una división conceptual entre estasis y kinesis o movimiento. Las relaciones espaciales estáticas pueden ser angulares y no-angulares, que se corresponden con los subdominios denominados marcos de referencia y topología. El siguiente esquema lo grafica más claramente:

Figura 1

División del dominio espacial



Nota. Adaptado de *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity*, (p. 3), por Levinson, S. C. y Wilkins, D., 2006, Cambridge: Cambridge University Press.

En esta investigación, nos centramos en el estudio de las relaciones espaciales estáticas del subdominio topológico, es decir, de aquellas donde la figura -tema o trayectoria- y el fondo - punto de referencia- están en contigüidad o en gran proximidad por lo cual las distinciones angulares²¹ no son requeridas ni relevantes. Particularmente, describimos la codificación de

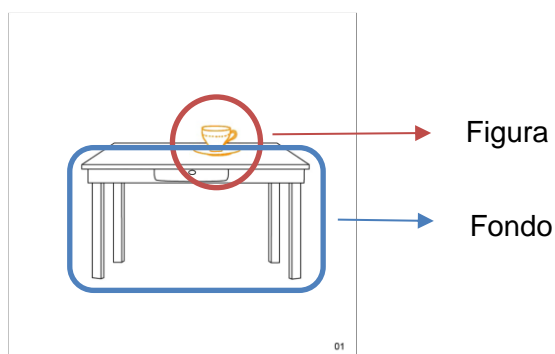
²¹ Levinson y Wilkins (2006, p. 541) indican que las distinciones angulares son necesarias en escenas donde la figura y el fondo están separados en el espacio; por lo tanto, su descripción implica el uso de marcos de referencia, es decir, sistemas de coordenadas cuya función es designar ángulos o direcciones en los que se puede encontrar una figura con respecto a un fondo. Existen tres tipos de marcos de referencia: intrínseco (asignación *a priori* de partes o caras intrínsecas o inherentes de los objetos por lo que, si se rota la escena, la descripción no varía), relativo (empleo de las propias coordenadas corporales del espectador, útil cuando un objeto parece no tener caras o partes intrínsecas) y absoluto (uso de orientaciones fijadas -independientes de la

escenas donde la figura y el fondo están unidos mediante acoplamiento o representan una situación atípica o familiar para el consultante.

A partir de la delimitación mencionada, empleamos la terminología propuesta para la descripción topológica. En una escena espacial estática -por ejemplo, “una taza está sobre la mesa”- podemos señalar que “algo” se encuentra ubicado en relación con “otra cosa”. Ese algo -la taza- se denomina figura y esa otra cosa -la mesa- será el fondo. Una relación topológica implica la coincidencia de la figura y el fondo ya sea por cercanía, contacto o contención.

Figura 2

Estímulo N° 01



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Tal como indican Levinson y Wilkins (2006, p. 5), en la bibliografía sobre el dominio semántico del espacio, da la impresión de que el centro de la descripción son un grupo de adposiciones, empleadas en todos los subdominios. Sin embargo, algunas lenguas no tienen esta categoría lingüística, otras poseen solamente una para propósitos generales y muchas despliegan distintos sistemas gramaticales y léxicos. Asimismo, la codificación del espacio puede presentarse en otra parte de la oración, en el verbo, en casos locales, en nominales, o en adverbios. Este es el caso de la codificación de escenas no prototípicas que realizan los consultantes a través de deícticos como pronombres y adverbios.

escena- para especificar una dirección desde un fondo o punto de referencia. Los nombres y direcciones de las orientaciones fijadas son establecidos una vez para todos).

La descripción topológica se obtiene a partir de las respuestas a preguntas-Dónde (¿Dónde está el/la X?), como marco funcional. La construcción predominante en tales respuestas será la Construcción Locativa Básica (CLB) que expresa la función locativa básica, ya que una misma construcción puede tener otras funciones. La CLB se estructura a partir de distintas formas: adposiciones, predicados nominales, flexiones de casos o verbos locativos. Estas elecciones están condicionadas no solo por aspectos semánticos sino también por factores pragmáticos.

Entonces, debido a que existe una gran variación en las formas en que el dominio del espacio es codificado en las lenguas, para este trabajo resulta funcional el estudio de la Construcción Locativa Básica (CLB) y de construcciones contrastantes, distinción que posibilita la descripción de situaciones de relación contigua o cercana y estáticas entre la figura y el fondo dentro del subdominio topológico. Translingüísticamente, siguiendo lo planteado por Levinson y Wilkins (2006, pp. 514-519), cuanto más contacto haya entre la figura y el fondo más probabilidades existen de que se recurra a la CLB, por el contrario, mientras haya mayor adhesión en la relación figura-fondo es menos probable que se emplee la CLB. En esta escala implicacional participan dimensiones de variación topológica que alejan el recurso a la CLB. Las dimensiones de la izquierda favorecen más directamente su codificación a través de la CLB:

- 1.- Contacto cercano – Separación
- 2.- Figura independiente – Figura unida – Configuración parte-todo
- 3.- Figura contenida – Fondo contenido
- 4.- Figura o fondo inanimado – Figura o fondo animado
- 5.- Figura relativamente pequeña en comparación con el fondo – Figura relativamente grande
- 6.- Relación estereotípica entre figura/fondo – Relación atípica, inusual
- 7.- Figura canónica (objeto físico de tres dimensiones) – dos o una dimensión – espacio negativo, agujero.

Sumado a la escala implicacional, Levinson y Wilkins (2006) presentan una jerarquía en la que enuncian aspectos que favorecen en mayor o menor grado el empleo de la CLB o construcciones contrastivas frente a la complejidad de escenas en el espacio semántico. La jerarquía²² es la siguiente:

²² El orden ascendente de las escenas muestra de mayor a menor la probabilidad de empleo de construcciones distintas a la CLB. El orden inverso da cuenta de la mayor a menor posibilidad de codificación mediante una CLB.

- 1.- La figura está atravesada por el fondo.
- 2.- La figura está adherida al fondo.
- 3.- La figura está dañada o es un espacio negativo como un hueco o una grieta.
- 4.- La figura es parte del todo (es decir, del fondo).
- 5.- La figura es un adorno o una ropa.
- 6.- La figura es inanimada, entidad móvil, en contigüidad con el fondo.

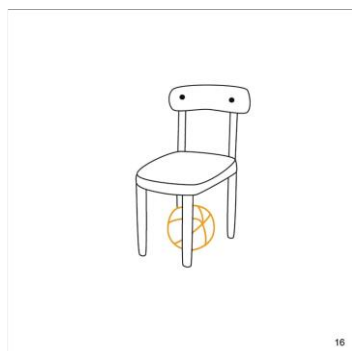
La tipología semántica requiere una metodología comparativa controlada a través de la aplicación de los mismos estímulos o herramientas de elicitación cuidadosamente diseñados, como por ejemplo “*Topological Relations Picture Series (TRPS)*” (Bowerman y Pederson, 1992).

Este estímulo visual está compuesto por 71 imágenes²³ en las cuales una figura es señalada respecto de un fondo. Para cada lengua es necesario el mapeo de la codificación que realizan de diferentes escenas del espacio semántico y multidimensional para identificar las relaciones topológicas y la selección del tipo de construcción (CLB o contrastivas) y de los recursos u opciones dentro de la CLB.

Cada imagen muestra principalmente dos objetos, uno de ellos está destacado por el color amarillo-anaranjado, es la figura. El otro elemento es el fondo. El objetivo es que el consultante describa la escena, focalizando la relación entre la figura y el fondo.

Figura 3

Estímulo N° 16



²³ Si bien este material está disponible en la web y puede ser descargado, los consultantes tuvieron acceso a las 71 imágenes impresas en un tamaño A4 cada una.

Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Los 71 estímulos abarcan la mayor cantidad de escenas que podrían ser codificados con estructuras canónicas *in-on* y otras que no serían asociadas al contenido semántico de estas preposiciones. El total de imágenes incluye relaciones espaciales que responden a dimensiones que se superponen parcialmente, como las siguientes: +/-soporte horizontal, +/-soporte vertical (suspendido (*hanging*), +/-adhesión, +/-adhesión a un líquido o con masilla, +/-marca en la superficie, +/-criatura viviente sobre una superficie no-horizontal, +/-acoplamiento de una figura saliente a un fondo, +/-acoplamiento mediante una cuerda, +/-circunvalación, +/-envoltura, +/-vestimenta/adorno, +/-plena contención, +/-contención parcial, +/-contención en líquido o masa, +/-contención en un límite que rodea, +/-adhesión a través de perforación, +/-espacios negativos (agujeros, rajaduras), +/-no-contacto vertical (*above*), +/-detrás de (*behind*), +/-enfrente de (*in front of*), +/-debajo de (*under*), +/-al lado (*next to*).

Empleamos la herramienta TRPS con los siete consultantes²⁴, obteniendo de este modo 497 respuestas²⁵.

Los deícticos: adverbios y pronombres

Una forma de codificación de las escenas topológicas que se alejan de las características prototípicas de una CLB es el empleo de deícticos -pronombres y adverbios. Levinson (1999, p. 30) señala que los demostrativos son multifuncionales y nunca se restringen solo a usos espaciales, por lo que para comprender la función topológica se necesita entender otros rasgos, como el de persona y tiempo. En este sentido, Levinson (1983, p. 62) considera que la deixis de lugar se refiere a la codificación de escenas espaciales en relación con la ubicación de los participantes en el evento de habla. Asimismo, dentro de los usos espaciales encontramos variados parámetros o subconjuntos.

En el *corpus* obtenido, la deixis codifica distintas relaciones topológicas (1) ya que describe escenas no canónicas atípicas, familiares para el consultante o con superposición de dimensiones topológicas.

²⁴ Las personas entrevistadas son tres varones y cuatro mujeres que abarcan tres grupos etarios: jóvenes, adultos y ancianos. Poseen distintos niveles de escolaridad y expresan diversos grados de conocimiento de su lengua materna.

²⁵ Definimos como “respuesta” al conjunto de codificaciones que realizó el/la consultante ya sean estas una sola o más de una, es decir, otras formas alternativas.

(1)

- a) Ahí está. (C7. E41)²⁶
- b) Eso está hecho en jardín, está dentro del jardín, están las verijitas que están a la vuelta, de la casita. (C2. E15)
- c) ¿Ese que no pasamos?, ahí dentro de ese lote, está encerrado. (C6. E60)
- d) Ese un pedacito de vela ¿no?, corchito es, está en una botella que, puede ser que tenga medicina ese. (C2. E62)
- e) Ahí está, en este cartera no sé. (C7. E14)

Uno de los aspectos centrales es que la deixis es egocéntrica, es decir, está anclada en el evento del habla y se caracteriza por:

(I) the central person is the speaker, (II) the central time is the time at which the speaker produces the utterance, (iii) the central place is the speaker's location at utterance time or CT, (iv) the discourse centre is the point which the speaker is currently at in the production of his utterance, and (v) the social centre is the speaker's social status and rank, to which the status or rank of addressees or referents is relative. (Levinson, 1983, p. 64)

En este sentido, es el hablante, su tiempo, espacio y rol social lo que prevalece en la selección de los deícticos como parte de la estructuración semántica de determinadas escenas. El hablante que selecciona el adverbio *aquí* o el pronombre *este* se otorga centralidad en el acto de habla. Como lo indica Levinson (1996, p. 355), aquello que denotan los pronombres demostrativos y los adverbios deícticos depende de los parámetros contextuales apropiados para el hablante.

En (2), se codifica al estímulo N° 41 que presenta la relación entre la figura animada y pequeña -hojas- con respecto al fondo -gajo del árbol. La escena establece dos relaciones topológicas, por un lado, debido a que la figura se sostiene del fondo ocurre una relación de “soporte vertical (suspendido *hanging*)”, es decir, el fondo no es la base, pero sí funciona como apoyo de la figura; por otro lado, el alto grado de cohesión de la figura da lugar a un “acoplamiento de la figura saliente a un fondo”. El consultante recurre al adverbio *ahí* para describir dicha escena sin agregar ninguna otra expresión lingüística. Debido al contexto inmediato del

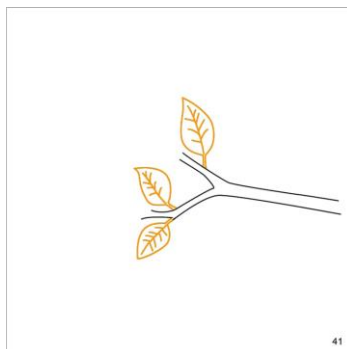
²⁶ La información entre paréntesis indica el número de consultante (C), de acuerdo al orden en que se realizaron las entrevistas y el número del estímulo (E), según su ubicación en los TRPS.

consultante²⁷, consideramos que la información semántica completa la realidad en la que habita.

(2) Ahí está. (C7. E41)

Figura 4

Estímulo N° 41



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

En (3), los consultantes codifican el estímulo N° 15 con los pronombres demostrativos *eso* y *ese*. La escena establece la relación topológica de “circunvalación” entre la figura -cerca- inanimada y de tamaño similar al fondo -casa-. La figura se encuentra próxima, sin contacto y rodeando al fondo. Si bien se trata de una escena familiar²⁸ para el consultante, se presenta una dificultad en su codificación debido a que el estímulo es estructurado como un todo y le resulta complejo expresar la separación. En (3a), el consultante describe detalladamente lo que observa en la imagen y emplea *eso* para identificar la escena completa localizada en un espacio determinado -jardín-. Por su parte, en (3b), el consultante usa el pronombre *ese* para señalar el estímulo completo ya que no diferencia el rol de figura o el de fondo por separado.

(3)

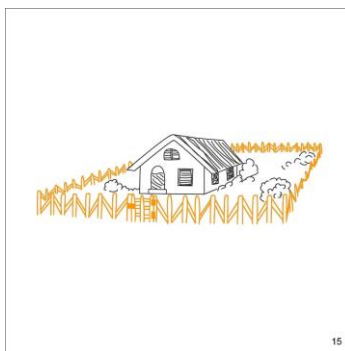
²⁷ Recordemos que la comunidad “La Bendición” se ubica en una zona rural, rodeada de vegetación y con poco desarrollo urbano ya que las calles son de tierra, las casas son precarias y los límites entre terrenos generalmente no están marcados o si lo están es mediante alambres o cercos de maderas.

²⁸ La división de los terrenos de la comunidad se delimita, en algunos casos, de manera simbólica sin una marca concreta y, en otros, con cercos de madera o alambre.

- a) Eso está hecho en jardín, está dentro del jardín, están las verijitas que están a la vuelta, de la casita. (C2. E15)
- b) ¿Ese es? En el cerco nomás. (C7. E15)

Figura 5

Estímulo N° 15



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

En (4), los consultantes codifican el estímulo N° 60, cuyas características son similares al estímulo N° 15. Emplean los deícticos *aquí* y *ese* para indicar la ubicación de la figura -casa- en relación con el fondo -cerca-. En (4a), el uso de *aquí* permite al consultante localizar la figura en el interior del fondo -añade la locución prepositiva *dentro de*- y es la expresión con la que conceptualiza una escena que le resulta cercana no solo porque en su contexto es una imagen habitual sino también por la repetición del estímulo que se evidencia en la expresión “que habíamos visto primero”. Por otro lado, en (4b), el hablante emplea dos deícticos: el pronombre *ese* y el adverbio *ahí*. En primer lugar, la selección de *ese* responde a la familiaridad de la escena, no reconoce una separación entre figura y fondo. Seguidamente, el uso del adverbio *ahí* codifica la ubicación de la figura en los límites del fondo. Nuevamente, el consultante advierte que el estímulo ya fue descrito por lo que introduce el interrogante “¿ese que no pasamos?” para dar cuenta de que se trata de una relación topológica usual.

Por lo tanto, no solo se seleccionan los deícticos en escenas típicas o habituales sino en aquellas cuyos rasgos semánticos son reconocidos, en otras palabras, los demostrativos desarrollan una dimensión deíctica espacial que se vincula con la dimensión personal.

(4)

- a) Ahí está dentro del cerco que habíamos visto primero, del cercado. (C3. E60)
- b) ¿Ese que no pasamos?, ahí dentro de ese lote, está encerrado. (C6. E60)

Figura 6

Estímulo N° 60



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Como observamos, el uso de adverbios y pronombres demostrativos enfatiza la importancia del entorno, la situación, la realidad extralingüística. La interpretación de estas distinciones gramaticales se actualiza en el acto de habla mismo. El anclaje del enunciado en el evento de habla es señalado por Company y Espinosa (2014, p. 136), quienes distinguen los significados que aportan los adverbios demostrativos de lugar²⁹. Por un lado, pueden señalar un ámbito espacial acotado y específico, llamado locación específica, y, por otro lado, un ámbito mayor, incluso impreciso o vago, denominado locación amplia. Los deícticos registrados en (2)-(4) expresan una ubicación específica y conocida por los consultantes razón por la cual las relaciones locativas estáticas se codifican como un todo, sin distinción clara de la separación entre la figura y el fondo.

Por otra parte, observamos que las descripciones espaciales que seleccionan deícticos - adverbios y pronombres- responden mayoritariamente a representaciones espaciales en las que se superponen dimensiones topológicas. Por lo tanto, los hablantes distinguen formalmente este tipo de escenas a través de la deixis tal como aparece en (5) y (6).

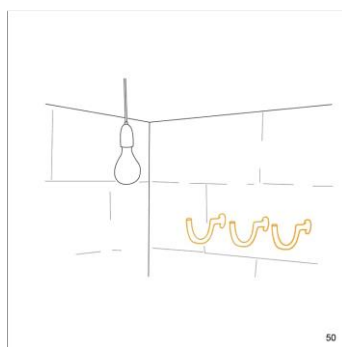
²⁹ Company y Espinosa (2014, p. 130) definen al grupo adverbial conformado, en español, por *aquí, allí, ahí, acá, allá, acullá* como adverbios demostrativos de lugar ya que su significado, por una parte, está relacionado con los pronombres demostrativos *este, ese, aquel*, y porque, por otra parte, se refieren al espacio o locación: *aquí / acá* ‘en este lugar’, *ahí* ‘en ese lugar’, *allí / allá* ‘en aquel lugar’.

En (5), se codifica el estímulo N° 51 que presenta la figura inanimada y pequeña -ganchos- en relación con el fondo -pared-. Entre la figura y el fondo se establecen dos dimensiones semánticas: primero, la unión de la figura al fondo en posición paralela indica un “acoplamiento de una figura saliente a un fondo” y, segundo, la falta de movilidad de la figura debido al alto nivel de fijación señala una “adhesión mediante perforación”. El uso del adverbio *ahí* tiene una función anafórica ya que refiere al fondo -pared- mencionado inicialmente en el enunciado. El hablante codifica el fondo con la expresión “puede ser en la pared también”, seguidamente introduce el adverbio *ahí* como modo de reafirmar la identidad del fondo sobre el cual demostraba duda o probabilidad.

(5) Puede ser en la pared también porque se nota ahí. (C4. E50)

Figura 7

Estímulo N° 51



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

El uso fórico del adverbio *ahí*, en (5), refuerza la descripción inicial del fondo con la preposición *en*. Entonces, frente a la dificultad de codificar una escena compleja, el consultante busca otra expresión lingüística que refuerce la estructura inicial. Company y Espinosa (2014, pp. 135,) indican que el texto se convierte en el espacio en el que se realiza el señalamiento que caracteriza cualquiera de las formas de la deixis; esto es, la unidad textual construye las coordenadas espacio-temporales, y en ellas se realiza el señalamiento fórico. Esto significa que el adverbio retoma la referencia de una entidad, que puede haber sido introducida previamente, uso anafórico, o que será presentada inmediatamente después, uso catafórico. Cabe señalar que el adverbio sigue funcionando como deíctico, pero debilitado en su capacidad deíctica porque su interpretación no viene totalmente dada por el acto de habla,

sino que está apoyada, acotada o especificada en el texto. En consecuencia, el empleo de *ahí* describe la ubicación de la escena y, al mismo tiempo, realiza un señalamiento anafórico en el interior del enunciado ya que hace referencia al fondo.

Otra escena caracterizada por más de una dimensión semántica es codificada en (6). El hablante codifica el estímulo N° 62 en el que se presenta la figura inanimada y pequeña - corcho- en relación con el fondo -botella. Al igual que en el estímulo anterior, en esta escena se superponen dos tipos de relaciones topológicas. En primer lugar, el valor que tiene la figura como cierre del fondo³⁰ nos lleva a afirmar que se produce un “acoplamiento de la figura saliente a un fondo” y, en segundo lugar, la movilidad de la figura y su unión gracias a la abertura del fondo establece una “adhesión a través de perforación”. El consultante emplea en dos ocasiones el pronombre *ese*; inicialmente, le permite identificar la figura ya que expresa dificultades en reconocer la identidad y, además, reafirma la identidad del fondo.

(6) Ese un pedacito de vela ¿no?, corchito es, está en una botella que, puede ser que tenga medicina ese. (C2. E62)

Figura 8

Estímulo N° 62



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

En ambos casos (5-6), el empleo de los deícticos ocurre en escenas con doble relación topológica y en vinculación con la definición de la identidad del fondo.

³⁰ Si bien la figura no está adherida al fondo, demanda un alto grado de fijación para cumplir su propósito de cierre hermético.

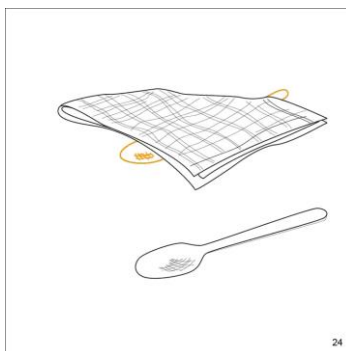
Así como los deícticos se emplean para expresar nociones semánticas complejas, también son oportunos para la codificación de escenas espaciales poco habituales, imprecisas o atípicas en el contexto del consultante. Podemos indicar que la necesidad de precisar información sobre relaciones topológicas poco comunes o atípicas se constituye en el parámetro semántico en la codificación mediante deícticos, ya sean adverbios o pronombres, como manifiestan los ejemplos (7-10).

En (7), el consultante codifica el estímulo N° 24. La escena establece la relación topológica “debajo de (*under*)” entre la figura inanimada, móvil y pequeña -cuchara- con respecto al fondo -servilleta-. El empleo del adverbio *ahí* ocurre luego de otras expresiones formales hasta que finalmente *ahí* posibilita al hablante otorgar precisión a la escena, lo que se debe a que la ubicación de la figura no le resulta clara en relación con el fondo ya que se ubica en la parte inferior del fondo, está en contacto con él y es cubierta parcialmente. Lo descripto es inusual porque, a diferencia de otros estímulos que comparten la relación topológica, la figura está en contigüidad con el fondo, similar a la “adhesión”. En este sentido, el consultante incluye la expresión “tapado/a” para indicar que además de estar debajo del fondo, la figura es cubierta por él.

(7) Está tapada, en la mesa, ahí abajo, tapado. (C6. E24)

Figura 9

Estímulo N° 24



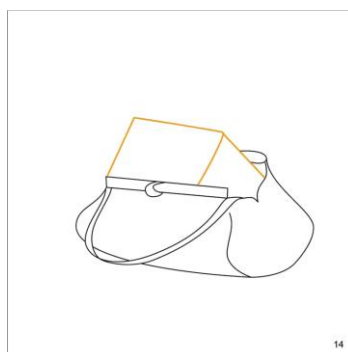
Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

En (8), el consultante codifica el estímulo N° 14. La escena establece la relación topológica de “contención parcial” entre la figura -caja- inanimada, móvil y de similar tamaño que el fondo -cartera. Nuevamente, la escena es inusual ya que la relación topológica implica que no toda la figura se encuentra en el interior del fondo, sino solo una parte de ella, debido a esto el hablante no selecciona adverbios como *adentro* o *dentro*. Las dificultades en la codificación se hacen evidentes con la expresión “no sé”³¹ como marca de inseguridad en la descripción. El uso del adverbio *ahí* enfatiza desde la perspectiva del consultante la ubicación de la figura en el interior del fondo, es decir que la presencia de *ahí* resalta el lugar preciso del fondo en donde se halla la figura.

(8) Ahí está, en este cartera no sé. (C7. E14)

Figura 10

Estímulo N° 14



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

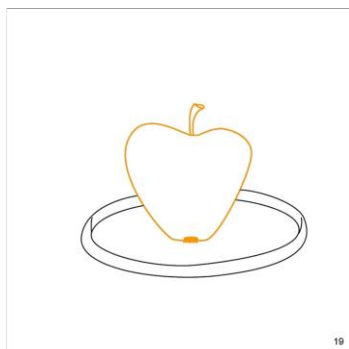
En (9), el consultante codifica la escena N° 19. El estímulo presenta la relación topológica “contención en un límite que rodea” entre la figura -manzana- móvil y de tamaño similar que el fondo -aro-. En la codificación aparecen dos construcciones: el primer enunciado emplea la CLB con la preposición *en*, y, seguidamente, el consultante selecciona los adverbios *ahí* y *dentro de* que le permiten focalizar el lugar preciso donde se ubica la figura.

³¹ Briz y Albelda (2013) definen a *no sé* como verbos performativos que expresan valores modales epistémicos y los incluyen en el grupo de recursos relativizadores de incertidumbre, incompetencia o ignorancia sobre lo que alguien sabe o es capaz (no saber, no estar seguro, seguramente, no soy la persona más apropiada, etc.).

(9) En el plato un anillo. Ahí dentro del anillo. (C1. E19)

Figura 11

Estímulo N° 19



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

En (10), se codifica la escena N° 53. El estímulo presenta la relación topológica “debajo de (*under*)” entre la figura inanimada, móvil y pequeña -objeto³²- con respecto al fondo -mesa-. Así descrita, la escena reúne los parámetros semánticos para ser codificada como CLB, por lo cual en dos oportunidades el consultante emplea el adverbio *debajo de*. Sin embargo, elige el adverbio *aquí* mientras señala con su dedo la parte inferior de una mesa que tiene próxima, es decir, enfatiza su percepción al indicar un objeto que forma parte de su entorno inmediato.

Por un lado, consideramos que la selección del adverbio *aquí* se debe a lo inusual de la escena por dos razones. Primeramente, la figura se ubica por debajo del fondo, pero no resulta claro si la contigüidad se produce por acoplamiento o adhesión. En segundo lugar, la figura tiene una forma circular y no posee ningún rasgo que permita identificar con claridad su identidad. Frente a esto, el hablante codifica el estímulo mediante diversas estrategias lingüísticas hasta seleccionar *aquí*.

Por otro lado, el uso del deíctico está acompañado del gesto como parte de la codificación que le permite dar claridad a una escena atípica. Esto último responde a las funciones que Levinson (1999) adjudica a aquellos pronombres que ocurren con gestos de acompañamiento. Una consideración que puede entrar en debate sobre los gestos que acompañan a los

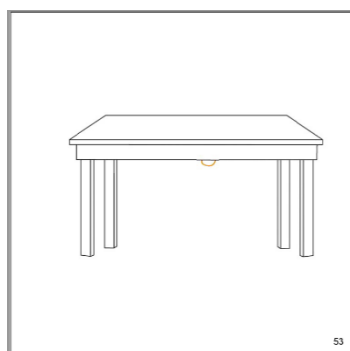
³² Este objeto es un chicle que se encuentra adherido a la parte inferior de la mesa.

demostrativos es identificar cuáles son los pronombres que los exigen obligatoriamente y si estos varían según la distancia sea próxima o lejana. Asimismo, se podría analizar qué gestos y cuándo son apropiados con deícticos o en qué tipo de referencia. Se sostiene que la función subyacente del gesto con demostrativos puede ser afirmar o establecer que el referente es mutuamente accesible, o dentro de un foco atencional de algún tipo (Levinson 1983, p. 33). En (50), el consultante selecciona el adverbio *aquí* cuando describe una escena espacial cuya relación o características le resultan confusas o poco familiares.

(10) Abajo, es un cajón de la mesa eso, está aquí en parte de esto (señala su mesa) abajo de la mesa. (C2. E53)

Figura 12

Estímulo N° 53



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Finalmente, la combinación de parámetros semánticos puede motivar el uso de los deícticos como se evidencia en (11). Los consultantes codifican el estímulo N° 43 en el que la identidad de los componentes resulta familiar, aunque el modo en que se relacionan es atípico. A esto se suma la complejidad de la escena ya que está conformada por dos relaciones topológicas: por un lado, la figura inanimada y móvil -soga- se ubica en la parte superior y en contacto con el fondo -tronco de un árbol- y, por otro lado, la misma figura se localiza próxima al fondo. La primera relación topológica es de “soporte horizontal” y es codificada con la preposición *sobre*. La segunda parte de la escena, unida a la primera, establece la configuración espacial “al lado (*nexto to*)” frente a la que el hablante emplea la forma en participio del verbo *arrollar* para indicar una parte de la figura que se ubica a la izquierda del fondo y el adverbio *ahí* para

señalar que la misma se despliega. En síntesis, se usa el adverbio *ahí* ante una escena atípica y, al mismo tiempo, compleja por la presencia de más de una dimensión topológica.

(11) Eso está enrollado y va por sobre del tronco que está cortado, está enrollado y va por ahí. (C2. E43)

Figura 13

Estímulo N° 43



Nota. Adaptado de “Topological relations picture series”, por Bowerman y Pederson, 1992, Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics

En resumen, podemos afirmar que el uso de los deícticos en diferentes escenas espaciales estáticas da cuenta de su versatilidad, ya que la selección responde a variados parámetros semánticos. Estas nociones semánticas son aquellas que se alejan de la escena prototípica por diversas razones.

Conclusiones

Las discriminaciones semánticas realizadas indican que el subdominio topológico es un espacio multidimensional. Los deícticos resultan ser la estrategia lingüística predominante en escenas topológicas no canónicas, es decir, aquellas que se alejan de los rasgos prototípicos, principalmente por su alto grado de cohesión de la figura y el fondo.

Las observaciones en el *corpus* analizado conducen a afirmar que los parámetros semánticos que codifican los consultantes a través de los deícticos -pronombres y adverbios- en las diferentes escenas topológicas tienen las siguientes particularidades:

- Familiaridad: la identidad de la figura y el fondo son familiares debido a la presencia de escenas similares en el contexto inmediato del consultante.
- Atipicidad: los rasgos semánticos se diferencian de escenas prototípicas candidatas a ser codificadas como CLB.
- Complejidad: la figura y el fondo establecen más de una relación topológica.

Consideramos que la descripción de las diversas formas de codificación de las nociones semánticas en el dominio de la estasis no angular de una variedad del español contribuye al conocimiento del dominio espacial en esta lengua, en particular, y su posterior comparación con otras lenguas del mundo.

Referencias bibliográficas

- Bowerman, M. y Pederson, E. (1992). Topological relations picture series. En Levinson, S. (ed.). *Space stimuli kit 1.2*. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. <http://fieldmanuals.mpi.nl/volumes/1992/bowped/>
- Briz, A. y Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación lingüística en español y portugués. La base de un proyecto en común. *Onomázein*, (28), 288-319.
- Buliubasich, C. et al. (2016). *Cuaderno del mapa guaraní continental*. Elaborado en el ámbito de la Campaña Guaraní.
- Cid Ferreira, L. y Lizárraga, L. (2019). El contrabando vinculado al comercio informal de mercaderías en el noroeste argentino y su relación con el desarrollo económico. *Delito y Sociedad*, 28 (48), 56-84.
- Company Company, C. y Espinosa Elorza, R. (2014). Capítulo 2. Adverbios demostrativos de lugar. En Company Company, C (Dir.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Tercera parte: Adverbios, preposiciones y conjunciones. Relaciones interoracionales*. FCE.
- Dorian, N. (1982). Defining the Speech Community to include its Working Margins. En S. Romaine (ed). *Sociolinguistic Variation in Speech Communities*. London: Edward Arnold. (Traducción al español y adaptación en Skura, S. (comp.) (2000) *El habla en interacción: la comunidad*. OPFyL, UBA.
- Durante, S. (2011). Las lenguas del Gran Chaco: Situación socio-lingüística y políticas Lingüísticas. Revista *Language Design*, Nº 13, 115-142.
- Fishman, J. (1979 [1972]) Bilingüismo social estable y transitorio. En *Sociología del lenguaje*. Cátedra. 119-133.

- Gumperz, J. (2000 [1982]) Convenciones de contextualización. En Messineo, C. (comp.) *Estudios sobre contexto II*. OPFyL, UBA.
- Levinson, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1996) Relativity in spatial conception and description. En Gumperz, J. y Levinson, L. (edit.) *Rethinking linguistic relativity* (pp. 177-202). Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1999). Deixis and Demonstratives. En Wilkins, D. (Ed.), *Manual for the 1999 Field Season* (pp. 29-40). Max Planck Institute for Psycholinguistics.
- Levinson, S. C. y Wilkins, D. (2006). *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity*. Cambridge University Press.

Delia Noemí Peralta es profesora y licenciada en Letras, y magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Salta. Se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra “Investigación” en la carrera de Letras de la Facultad Regional Multidisciplinar Tartagal. Además, es docente colaboradora del proyecto de investigación tipo A N° 2745/0 del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta “La enseñanza en escuelas interculturales en tiempos de pandemia: el desafío de la organización de la comunicación con herramientas analógicas y digitales en el presente- futuro de la educación”. Investiga el dominio espacial desde la tipología semántica en variedades de español en comunidades indígenas.

Importancia del dominio de una lengua extranjera para estudiantes de una universidad pública en Colombia

Mónica Patarroyo Fonseca

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
monica.patarroyo@uptc.edu.co

Ana Fabiola Rojas Rojas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
ana.rojas@uptc.edu.co

Leidy Paola Aponte Novoa

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Tunja, Colombia
leidy.aponte@uptc.edu.co

Fecha de recepción/Zusendungsdatum/Date de réception/Reception date/Data di ricezione/Data de recepção: 15/04/2024
Fecha de aceptación/Annahmedatum/Date d'acceptation/Date of acceptance/Data di accettazione/Data de aceitação: 30/06/2024

Resumen

Este artículo de reflexión analiza la importancia del dominio de una lengua extranjera a partir del estudio de datos recolectados de estudiantes de pregrado en una universidad pública en la ciudad de Tunja, Colombia. La investigación identifica los principales factores que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera, destacando que, aunque la mayoría de los estudiantes reconocen el valor de esta habilidad como una puerta a nuevas oportunidades académicas y laborales, existe una marcada falta de esfuerzo sostenido para alcanzar dicho objetivo. Los hallazgos sugieren la necesidad de estrategias pedagógicas más efectivas y motivantes que fortalezcan el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave: actitud, aprendizaje, enseñanza, lengua extranjera, motivación

Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen für Studierende an einer öffentlichen Universität in Kolumbien

Abstract

Dieser auf Überlegungen basierende Beitrag untersucht die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen anhand einer Datenerhebung unter Studierenden an einer öffentlichen Universität in Tunja, Kolumbien. Die Untersuchung zeigt die wichtigsten Faktoren auf, die das Erlernen einer Fremdsprache beeinflussen. Dabei wird deutlich, dass die meisten Studierenden zwar den Wert dieser Fähigkeit als Tor zu neuen akademischen und beruflichen Möglichkeiten erkennen, dass es aber an nachhaltigen Bemühungen zur Erreichung dieses Ziels mangelt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass wirksamere und motivierendere pädagogische Strategien erforderlich sind, um das Engagement der Studierenden beim Fremdspracherwerb zu stärken.

Stichwörter: Einstellung, Lernen, Lehren, Fremdsprache, Motivation

L'importance de la maîtrise d'une langue étrangère pour les étudiants d'une université publique en Colombie

Résumé

Cet article de réflexion analyse l'importance de la maîtrise d'une langue étrangère à partir de l'étude des données recueillies des étudiants de premier cycle dans une université publique de la ville de Tunja, en Colombie. La recherche identifie les principaux facteurs qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère, en soulignant que, bien que la plupart des étudiants reconnaissent la valeur de cette compétence en tant qu'une porte vers de nouvelles opportunités académiques et professionnelles, il y a un manque marqué d'efforts soutenus pour atteindre cet objectif. Les résultats suggèrent la nécessité de stratégies pédagogiques plus efficaces et motivantes qui renforcent l'engagement des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés : attitude, apprentissage, enseignement, langue étrangère, motivation

Importance of foreign language proficiency for students at a public university in Colombia

Abstract

This reflection article analyzes the importance of mastering a foreign language based on data collected from undergraduate students at a public university in the city of Tunja, Colombia. The research identifies the main factors influencing foreign language learning, highlighting that although most students recognize the value of this skill as a gateway to new academic and professional opportunities, there is a noticeable lack of sustained effort to achieve this goal. The findings suggest the need for more effective and motivational pedagogical strategies to strengthen students' commitment to learning a foreign language.

Key words: attitude, foreign language, learning, motivation, teaching

L'importanza della conoscenza di una lingua straniera per gli studenti di un'università pubblica in Colombia

Riassunto

Questo articolo di riflessione analizza l'importanza della conoscenza di una lingua straniera a partire dallo studio di dati raccolti dagli studenti di pregrado in un'università pubblica nella città di Tunja, in Colombia. La ricerca identifica i principali fattori che influiscono nell'apprendimento di una lingua straniera, risaltando che, anche se la maggior parte degli studenti riconosce il valore di questa abilità come una porta che apre a nuove opportunità accademiche e lavorative, esiste una marcata mancanza di sforzo sostenuto nel tempo per raggiungere questo obiettivo. I risultati ottenuti suggeriscono la necessità di strategie pedagogiche più efficaci e motivanti che favoriscano il rinforzamento dell'impegno posto dagli studenti nell'apprendimento di una lingua straniera.

Parole chiave: atteggiamento, apprendimento, insegnamento, lingua straniera, motivazione.

Importância do domínio de uma língua estrangeira para estudantes de uma universidade pública na Colômbia

Resumo

Este artigo de reflexão analisa a importância do domínio de uma língua estrangeira a partir do estudo de dados coletados de estudantes de graduação em uma universidade pública da cidade de Tunja, Colômbia. A pesquisa identifica os principais fatores que influenciam o aprendizado de línguas estrangeiras, destacando que, embora a maioria dos estudantes reconheça o valor dessa habilidade como uma porta de entrada para novas oportunidades acadêmicas e profissionais, há uma acentuada falta de esforço sustentado para atingir esse objetivo. Os resultados sugerem a necessidade de estratégias pedagógicas mais eficazes e motivadoras que fortaleçam o comprometimento dos alunos com o aprendizado de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: atitude, aprendizagem, ensino, língua estrangeira, motivação

Introducción

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, de aquí en adelante LE, ha sido un objetivo claro tanto a nivel local como nacional, lo que desde luego es justificable, pues Colombia es reconocida como un país multilingüe y pluricultural en la Constitución de 1991. Es por eso que, a lo largo de los últimos años, se han diseñado programas que promueven tal aprendizaje. Por ejemplo, el “*Programa Nacional de Bilingüismo*” (periodo de vigencia: 2004-2010) apuntaba a un refuerzo del uso de la LE en instituciones educativas a través del involucramiento de docentes, directivos, investigadores y padres de familia, esfuerzo apoyado en el documento “*Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*” (MEN, 2006). Después de los “*Estándares básicos*”, surgió el “*Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras*” (vigencia: 2010-2014), cuyo objetivo era fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la LE. Luego, basado en la *Ley de Bilingüismo* (Ley 1651 de julio 12 de 2013) que consideraba todo lo relacionado con las LE, se creó el programa “*Colombia Very Well*” (2014), el cual buscaba convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica. Posteriormente, apareció el programa “*Colombia Bilingüe*” (vigencia: 2014-2018), orientado al fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje del inglés en el país. Por último, se diseñó el “*Programa Nacional de Inglés*” (periodo de vigencia: 2015-2025), el cual busca la consolidación de una política de estado.

Estos programas y planes de Gobierno han apuntado a fortalecer el uso de la LE, dentro y fuera del aula de clase, pues se reconoce que su dominio es esencial para avanzar como país. Según las estadísticas del Gobierno Nacional, se ha trabajado y se han alcanzado logros importantes en dicha materia; por ejemplo, se afirma que un estudiante universitario mejora en un 54% su nivel de lengua con respecto al porcentaje alcanzado en el colegio (MEN, 2014).

Este último dato demuestra que los estudiantes universitarios mejoran su nivel de lengua, lo que conlleva a pensar que entran en juego diversos factores que antes no cobraban importancia. Según el diario Parada (2024), el inglés ofrece una amplia gama de recursos académicos como literatura científica, oportunidades laborales a nivel internacional, acceso a congresos, redes de investigación y un acercamiento cultural diverso. Es decir, la LE se convierte en un componente esencial de preparación en la vida universitaria para afrontar retos en la etapa laboral.

Justificación

El presente estudio se realizó en la sede central de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de aquí en adelante UPTC, al interior del Instituto Internacional de Idiomas. Esta dependencia es la encargada de ofrecer los cursos de LE (inglés o francés) a los estudiantes de pregrado de las diferentes carreras que ofrece la universidad. El estudiante debe obtener el nivel B1 de competencia, según el Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas, para completar su proceso de graduación. Por tal motivo, el Instituto ofrece seis niveles de LE para cumplir con el requisito. Cabe aclarar que los estudiantes tienen la opción de inscribirse y repetir los niveles cuantas veces quieran, ya que la LE no está contemplada dentro del plan de estudios; por lo tanto, no tiene créditos y carece de valoración cuantitativa, lo que hace que no afecte el promedio académico del estudiante.

A pesar de la posición de la universidad con respecto a la LE, el contexto colombiano demuestra una realidad contraria. Por ejemplo, el grupo editorial de la revista Semana de Colombia en el artículo denominado “Hablar inglés aumenta en 70% sus posibilidades de un mejor empleo” (2018) expone que para ocupar cargos directivos se debe dominar el idioma inglés en un 80%, para ejecutivos en un 65% y para ocupar puestos laborales en un 50%. Igualmente, afirma que la persona que habla inglés puede incrementar en un 40% su salario y, en consecuencia, ser un candidato que sobresalga en empleos de alto perfil. En Colombia, el 70% de las vacantes exige una segunda lengua, pero tan solo un 10% lo tiene.

Considerando la práctica docente dentro del instituto, se han evidenciado, a través de los reportes de los resultados académicos semestrales, limitantes tales como la deserción estudiantil y los bajos resultados académicos en la enseñanza-aprendizaje de la LE. La estadística recopilada en los informes semestrales de los cursos de inglés y francés durante los últimos ocho años mostró que, de 110 estudiantes por semestre, hubo una tasa promedio de deserción estudiantil del 23% y una tasa promedio de bajos resultados del 21%.

Partiendo de este contexto y de estas premisas, se cuestionó y reflexionó sobre las razones y las causas de la falta de compromiso con el aprendizaje de la LE por parte de los estudiantes. Por tal razón, esta investigación intenta dar respuesta a la pregunta: ¿cómo se manifiesta la importancia del dominio de una lengua extranjera en los estudiantes de pregrado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia? Para buscar respuestas a tan puntual

pregunta, se consideran los siguientes objetivos. El general consiste en revelar la importancia del dominio de una lengua extranjera en los estudiantes de pregrado de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Los objetivos específicos son los siguientes: recolectar información de los estudiantes de pregrado sobre la importancia del aprendizaje de la LE; clasificar la información recopilada de cada estudiante por carreras y por facultades, y analizar los datos recogidos en su totalidad para mostrar los hallazgos de este estudio.

Marco teórico

Los constructos teóricos en los que se basa este artículo de reflexión son principalmente los conceptos de lengua extranjera, actitud y motivación. A continuación, se hace una descripción concreta de cada uno de ellos.

Lengua Extranjera

En primer lugar, es preciso aclarar la definición de una LE. Según Muñoz (2002), la LE no se requiere en el entorno inmediato de la persona que la aprende. En otras palabras, una LE “es aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional” (Gargallo, 1999, p. 21). Desde el punto de vista de Kachru (1985) con respecto a la lengua inglesa, la LE es aquella que no se habla usualmente (expanding circle) en el contexto elegido y debe seguir las reglas del primer círculo (inner circle), el cual dictamina los parámetros de su uso. En conclusión, una LE es la que se aprende en un contexto de formación educativo, con objetivos específicos, entre ellos, suplir las necesidades del aprendiz para estudiar, vivir, viajar, conocer, trabajar, etc., en lugares donde esta no es la lengua materna.

En segundo lugar, es fundamental exponer los factores que influyen en el aprendizaje de una LE. A lo largo de la historia, muchos estudios se han llevado a cabo con el fin de descifrar tales principios. Por ejemplo, Carroll y Sapon (2002) crearon una prueba de aptitud que permite pronosticar la facilidad y el éxito con que un estudiante puede aprender una LE; esta prueba se denominó “*Prueba de Aptitud para Lenguas Modernas*” (MLAT). Por lo tanto, el aprendizaje de una LE por parte de una persona depende de los siguientes componentes: (a) capacidad de codificación fonética: consiste en la habilidad para discriminar, codificar, recordar y reproducir sonidos de una L2; (b) sensibilidad gramatical: capacidad para reconocer y comprender las diferentes funciones de las palabras; (c) capacidad inductiva de análisis de L2: es la capacidad

de inferir reglas generalmente gramaticales sobre la L2 a partir de las muestras a las que el aprendiz tiene acceso, y (d) memoria asociativa para retener y recuperar vocabulario.

Por otra parte, el aprendizaje de una LE no recae solo en elementos como los citados anteriormente, sino en (a) factores biológicos y psicológicos: edad y personalidad; (b) factores cognitivos: inteligencia, aptitudes lingüísticas, estilos y estrategias de aprendizaje, y (c) factores afectivos: actitudes y motivación (Bernaus, 2001, p.80). Estos hechos dan un salto a una visión más abierta y permiten entender dimensiones nuevas que están involucradas en el éxito del aprendizaje de una LE. Esta segunda perspectiva es mucho más completa y se acerca más a la realidad que se tiene en el aula de clase.

Según Mendez (2016), “entender el proceso emocional que subyace al aprendizaje de una LE es importante porque permite comprender las reacciones de los estudiantes a la instrucción y provee percepciones de cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera más efectiva” (p.28). En otras palabras, el hecho de entender las motivaciones de los estudiantes para aprender o no una LE deja ver al docente cómo mejorar el proceso de enseñanza de la misma. Bilbao (2017) advierte que el estudiante es más “receptivo y adquisitivo” (p.27) cuando el aprendizaje se hace por y con gusto.

En este estudio se entenderá el dominio de una LE como la habilidad de adquirirla a través de características motivacionales y actitudinales por parte del estudiante, pilares fundamentales o fórmulas básicas para alcanzar los objetivos establecidos a corto o largo plazo con el fin de satisfacer las necesidades a nivel académico, profesional y laboral.

Actitud

La actitud desempeña un papel crucial en la adquisición de una LE, ya que está estrechamente vinculada a las percepciones y emociones que los estudiantes experimentan hacia dicho proceso. En consecuencia, esta actitud se refleja de manera observable en sus comportamientos. Al observar el aprendizaje de una LE, Cook (2016) considera que los logros que se consiguen en el salón de clase dependen directamente de los pensamientos y de lo que exista en la mente de los estudiantes.

La actitud ha sido entendida y definida por diferentes investigadores. Esto se puede atribuir a que los estudios actitudinales se basan en las inferencias de la conducta más que en la observación

directa. Para Bierbach (1988) y Baker (1992), citado en Janés (2006), la actitud es una construcción hipotética, un concepto abstracto que no puede ser observado ni medido de manera directa y precisa. No obstante, se considera que influye en la dirección y la persistencia del comportamiento externo. De este modo, las actitudes suelen sintetizar, explicar y prever las conductas observables. La observación de la conducta también puede relacionarse con variables diversas. Por ejemplo, Baker (1992) menciona ocho variables en la naturaleza de las actitudes del lenguaje, las cuales son: actitud en la variación de la lengua, en el aprendizaje de una LE, de una minoría específica de lengua, con los grupos de lengua, comunidades y minorías, en las lecciones de la LE, actitud en los usos de una lengua específica, de los padres con el aprendizaje de lengua y actitud hacia la preferencia de la lengua.

En 1985, Stephen Krashen (citado en Arenas 2020) formuló cinco hipótesis fundamentales sobre la adquisición de una segunda lengua: la hipótesis de la adquisición de la lengua, el orden natural, la del monitor, la hipótesis de la entrada comprensible o input y la hipótesis del filtro afectivo. Esta última sostiene que factores emocionales como la motivación, la confianza y la ansiedad pueden influir en el proceso de adquisición. Un filtro afectivo alto (ansiedad, falta de motivación) puede bloquear el input, mientras que un filtro bajo permite una mejor adquisición. Hernández (2014) expone que el filtro afectivo se compone de tres variables principales: actitud, motivación y personalidad. Estas variables influyen directamente en la adquisición y, de forma indirecta, en el aprendizaje de una LE.

Según Krashen (en Hernández, 2014), la actitud del estudiante hacia la LE, así como hacia sus hablantes, su cultura o las implicaciones sociales de la LE, puede ser positiva o negativa. Una actitud positiva facilita un mayor acceso al 'input' lingüístico, mientras que una actitud negativa eleva el filtro afectivo, actuando como una barrera que limita la entrada de información. El profesor Javier de Ponga, de la Universidad Isabel I (2023), sostiene que es fundamental considerar la personalidad del estudiante, dado que esta influye directamente en el proceso de adquisición de una LE. En este sentido, un estudiante introvertido podría experimentar miedo a hablar en público, lo que reduciría su motivación para participar en las clases de LE y, como resultado, dificultaría su progreso en el dominio del nuevo idioma.

Para los fines de esta investigación, el término 'actitud' se entiende como un constructo psicológico que abarca las percepciones, creencias, emociones y predisposiciones de los individuos hacia la adquisición de una lengua extranjera. Esta actitud no solo refleja la disposición

cognitiva y afectiva de los estudiantes, sino que también influye en su nivel de motivación, en la persistencia de sus esfuerzos y, en última instancia, en los resultados obtenidos durante el proceso de aprendizaje.

Las actitudes están relacionadas con la motivación como apoyo a todas las orientaciones de los aprendices (Gardner, 1979, citado en Ellis, 1985). La actitud también tiene que ver con el comportamiento, demostrando la forma como los estudiantes se comportan y reaccionan cuando ellos se exponen a situaciones particulares. Los aspectos cognitivos y emocionales son factores esenciales para las investigaciones sobre actitud, pues ellas involucran las creencias y las emociones de los estudiantes de una lengua, y la información que ellos obtienen en el proceso de aprendizaje de ésta.

Motivación

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas se estudian los diversos tipos de motivación; se destacan la intrínseca y la extrínseca. El estudiante motivado intrínsecamente está dispuesto a realizar un mayor esfuerzo por lograr la meta y emplea estrategias que permiten un aprendizaje efectivo. Por lo que en este proceso es fundamental que intervengan las estrategias que favorezcan el aprendizaje cognitivo y significativo. De acuerdo con Betancourt et al. (2021), se debe tener en cuenta la relación entre motivación del alumno y promoción del aprendizaje. En otras palabras, el motor del aprendizaje se basa en la motivación.

Da Silva et al. (2022) hablan sobre la importancia de estimular en los estudiantes los dos tipos motivacionales desde el inicio de su carrera universitaria, hasta convertirse en futuros profesionales. De modo que se le ofrezcan al estudiante las herramientas necesarias para estimular tanto la motivación intrínseca como extrínseca desde los primeros semestres y a lo largo de su carrera.

La motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la autorrealización por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo. De acuerdo con Díaz-Roncero et al. (2021), la motivación del estudiante es importante porque le permite autogestión y avance académico. Este estudio resalta cómo la motivación facilita un mejor desarrollo académico a través de procesos autorregulados. Según Kotera et al. (2021), las relaciones entre motivación del alumno y

promoción del aprendizaje son aspectos externos que garantizan conocimiento teórico-práctico; al mismo tiempo, examina cómo estos pueden influir positivamente en ambas facetas.

Con lo anteriormente expuesto se concluye que los alumnos intrínsecamente motivados toman el aprendizaje en sí mismo como una finalidad y los incentivos para aprender se encuentran en la propia tarea, por lo cual persiguen la resolución de ella y tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo.

De manera opuesta, autores actuales como Cruz, Pérez y Cantero (2009) han analizado que la motivación extrínseca guía a los estudiantes en el contexto educativo. En esta misma dirección, autores como Colmenares y Delgado (2008) sugieren que la motivación extrínseca es una causa principal para lograr altos grados de realización personal y éxitos laborales. Rodríguez (2006) considera que la motivación es un factor determinante en el aprendizaje y que la motivación extrínseca contribuye al desarrollo social y académico de los estudiantes.

Hernández (2005) afirma que la motivación extrínseca está ligada a fenómenos sociales, culturales y económicos, que influyen en el trato profesor-alumno en la educación universitaria. Por otra parte, el trabajo de Pervin (1985) sobre cómo las recompensas pueden afectar negativamente la motivación resulta relevante para entender la motivación extrínseca.

Esta se entiende como el efecto de acción o impulso que produce en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las mueve a realizar actividades, pero que proceden de afuera. Así, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje de la LE en los resultados y sus consecuencias.

Metodología

Lugar y participantes

La investigación se llevó a cabo en la sede principal de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la ciudad de Tunja-Boyacá, Colombia. Se trata de una Institución pública de educación superior que cuenta con tres sedes seccionales en las ciudades de Duitama, Sogamoso y Chiquinquirá. La universidad dispone de 75 programas de pregrado en la modalidad

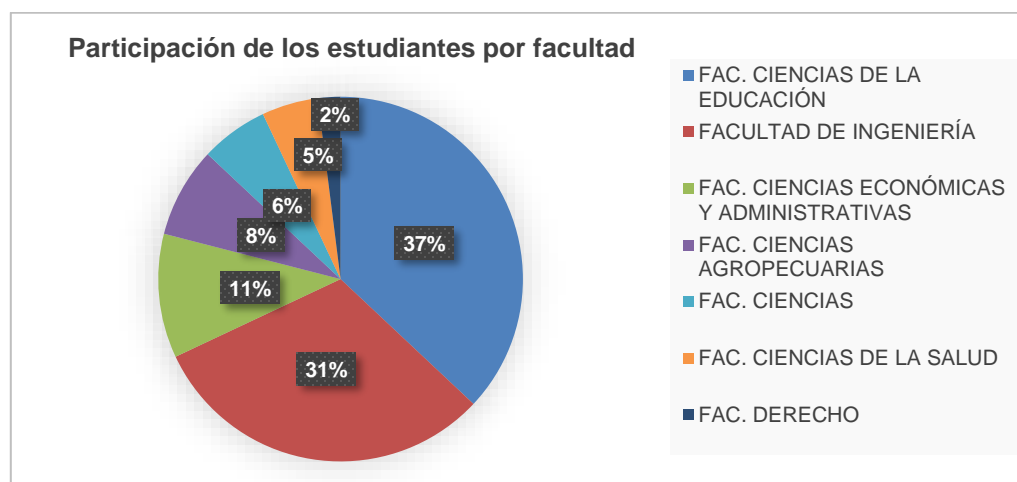
presencial, virtual y a distancia; 107 programas de posgrado distribuidos en 11 doctorados, 44 maestrías y 52 especializaciones.

Para el desarrollo de este estudio participaron 257 estudiantes que oscilan entre las edades de 16 a 21 años, pertenecientes a los programas de pregrado de las diferentes facultades de la Universidad, tales como Ingeniería, Ciencias Agropecuarias, Derecho, Ciencias de la Salud, Ciencias Puras, Ciencias de la Educación y Ciencias Económicas y Administrativas.

La participación de los estudiantes en relación con su programa de estudio se refleja agrupada por facultades en la siguiente figura:

Figura 1

Porcentajes de participación de los estudiantes por facultad



La mayoría de los estudiantes participantes en este estudio pertenecen a la Facultad de Educación en un 37%; el 31% representa a estudiantes de la Facultad de Ingeniería, el 11% son de la Facultad de Económicas, el 8% de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, el 6% atañe a la Facultad de Ciencias, el 5% corresponde a la Facultad de Ciencias de la Salud y el 2% a la Facultad de Derecho. De acuerdo con estos porcentajes, se rescata, en primer lugar, la diversidad disciplinar que involucra este estudio y, en segundo lugar, el número de opiniones expresadas de los alumnos encuestados sobre la importancia de aprender una LE desde la perspectiva de su formación profesional y su criterio.

Diseño

Este artículo de reflexión da cuenta de un enfoque cualitativo, considerando que sus características se enmarcan en este lineamiento. Este se entiende como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo ‘visible’, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Sampieri y Mendoza, 2018, p.9). Esta reflexión pretende visibilizar la opinión de los estudiantes con respecto a la importancia del dominio de una LE en su diario vivir y en su proyección como futuros profesionales.

El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue la encuesta. La encuesta es una herramienta que brinda la oportunidad de conocer la opinión que los estudiantes tienen acerca del dominio de una LE. Marshall y Rossman (1999) consideran que el objetivo principal de la encuesta es describir y explicar estadísticamente la variabilidad de ciertos rasgos de una población. La característica más llamativa del uso de la encuesta es la de obtener una muestra significativa de respuestas para conocer la visión y actitud con respecto al aprendizaje de una LE en los estudiantes de la universidad.

El método para el análisis de datos de esta investigación reflexiva se basó en la descripción e interpretación de la información obtenida de las diferentes respuestas en las encuestas. Este artículo “presenta resultados de una investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales” (Colciencias, 2010, p.7). Para tal fin se establecieron dos instancias; en la primera se hizo un conteo numérico para cada pregunta de tal forma que se pudiera visualizar la estadística de cada una de éstas. En la segunda fase, con los porcentajes obtenidos, se analizaron los datos estadísticos para construir y consolidar su correspondiente interpretación. Esta segunda fase estuvo acompañada de información específica y argumentativa dada por los estudiantes.

Recolección de datos

Para la recolección de datos, se realizó una encuesta (anexo 1) a los estudiantes de la UPTC que cursan las asignaturas de inglés y francés en los niveles del uno al seis como requisito de grado. Esta encuesta comprendió cinco preguntas cerradas en forma de test donde se propuso al estudiante varias opciones de respuesta. Para las preguntas uno y dos se solicitó justificar la

respuesta dada por el estudiante y en las preguntas tres y cinco, el encuestado tenía la posibilidad de mencionar una respuesta adicional a las sugeridas.

En la primera y segunda pregunta se investiga sobre la importancia que los estudiantes le atribuyen al dominio o conocimiento de una LE tanto en la vida profesional como personal. La tercera pregunta tiene como objetivo conocer cuál es la motivación de los estudiantes al aprender una LE. En el cuarto interrogante se analiza la dedicación semanal del estudiante al estudio o aprendizaje de la LE, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos. El último planteamiento tiene como propósito explorar los medios de aprendizaje y las actividades que realizan los estudiantes, ya sean de exposición, interactivas o de lectura, orientadas al fortalecimiento de su competencia comunicativa en la LE.

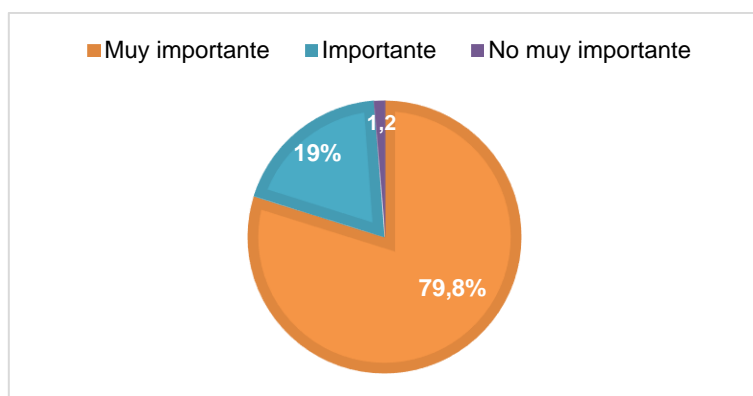
Resultados

A continuación, presentamos los resultados obtenidos y el análisis de los mismos datos extraídos de las respuestas dadas por los estudiantes en cada pregunta de la encuesta.

Pregunta Nº 1: ¿Qué tan importante es para usted el dominio o conocimiento de una lengua extranjera para su vida profesional?

Figura 2

Resultados de la pregunta 1



En cuanto a las respuestas presentadas a esta primera pregunta, se evidenció que el 79,8% de los estudiantes consideran que es muy importante, seguido de un 19% quienes manifiestan que

el dominio es importante y un 1,2% dice que no es relevante. Estos resultados demuestran que para la mayoría de los estudiantes el dominio de una LE es un factor de relevancia dentro de su vida profesional, pues los estudiantes aprecian el valor y las ventajas del conocimiento de esta.

La justificación de los estudiantes radica, en su mayoría, en que una LE les abre puertas en el campo laboral a nivel nacional e internacional y les brinda oportunidades para hacer sus estudios de posgrado en el exterior. Esto quiere decir que los estudiantes son conscientes de que al adquirir y dominar una LE tendrán más posibilidades de encontrar un trabajo que tenga mejor remuneración.

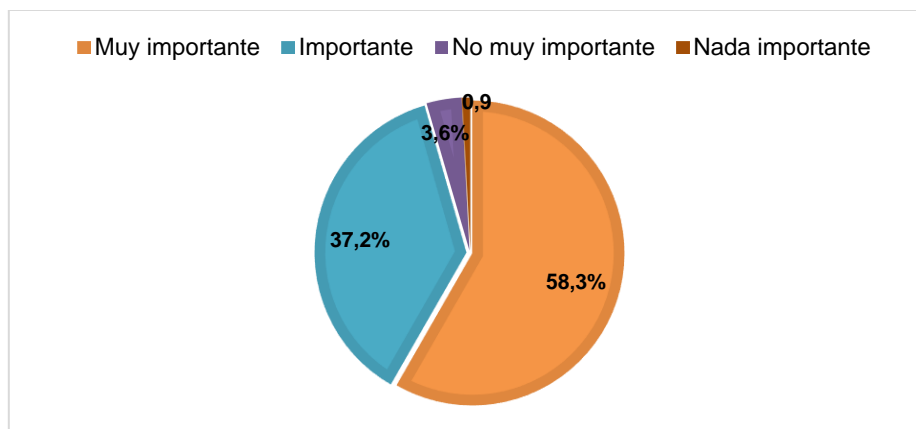
De igual manera, en la encuesta, los estudiantes manifiestan que existen libros, normas y artículos internacionales que están escritos en LE y, por ende, se convierte en una necesidad el uso y conocimiento de otra lengua. Según un artículo de la editorial científica Elsevier (2019), el 95% de los artículos en revistas científicas se publicaron en inglés, frente al español que ocupó el 2% y figura en cuarto lugar como idioma de difusión. Esta tendencia refleja la hegemonía del inglés en la comunicación científica, lo que plantea desafíos para la diversidad lingüística y el acceso al conocimiento en otros idiomas. Un último grupo de estudiantes señala que aprender una LE es importante porque les permite comunicarse con personas de todo el mundo. Así mismo, les interesa entender la cultura y costumbres de otros países.

Este complejo y completo espectro de justificaciones por parte de los estudiantes indica que una herramienta tan sencilla tiene el poder de abrir posibilidades para aquellos que tienen metas y objetivos claros con respecto a su futuro desempeño laboral. Los estudiantes ven el dominio de la LE como uno de los primeros pasos para ser competitivos en un mundo que demanda de ellos cada vez más cualidades a la hora de enfrentarse al campo profesional.

Pregunta Nº 2: ¿Qué tan importante es para usted el dominio o conocimiento de una lengua extranjera para su vida personal?

Figura 3

Resultados de la pregunta 2



En cuanto a las respuestas a la segunda pregunta, el 58,3% de los estudiantes considera que el aprendizaje de una LE es muy importante. Estos resultados evidencian que una proporción significativa de los estudiantes percibe la LE como una herramienta valiosa para su desarrollo personal. En este sentido, el dominio de una lengua se convierte en una ventana que abre oportunidades de mejora y crecimiento.

Los estudiantes saben la importancia de dominar una LE, ya que les brinda soluciones para enfrentar los desafíos actuales, retos de un mundo que gira más rápido en materia tecnológica, de mercado, de economía, de nuevas políticas, etc. Los jóvenes están a la vanguardia de poder entender lo que sucede alrededor de ellos, en un contexto más exigente y diverso.

El 37,2% indica que es importante, lo que conlleva a entender que dominar otra lengua es una herramienta que ofrece ventajas y proporciona ayuda en cuanto a las necesidades personales. Se reconoce que los estudiantes están expuestos a escuchar música en otras lenguas, a ver series y películas producidas en todo el mundo y a hacer compras en otros países que manejan plataformas plurilingües.

Para ser más específicos, los estudiantes señalan que es importante para su vida porque la LE les da la oportunidad de conocer nuevas culturas y lugares. De igual manera, la consideran como una herramienta de superación personal, es decir, que es un reto que quieren lograr a través de motivación intrínseca. Los estudiantes manifiestan que quieren conocer personas de otros

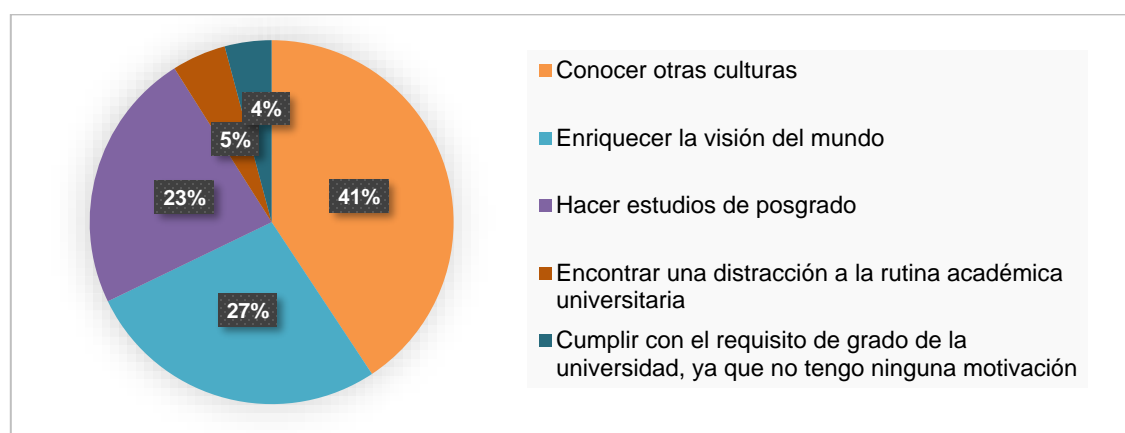
países, además de viajar y ampliar el conocimiento. Para otros, la motivación principal es la facilidad que les brinda el dominio de la lengua para vivir y trabajar en otro país. No menos importante, para aquellos que aman la literatura y la música dominar una LE les facilitará el acceso y entendimiento a su creación original.

El 3,6% señala que no es muy importante y el 0,9% considera que no es para nada importante. Esta estadística sugiere que existen alumnos que no ven utilidad en el uso de una LE, quizás debido a que no hay necesidad ni interés por ésta. Es decir, que no se ve una influencia fuerte en lo que una lengua pueda aportar a la vida del estudiante.

Pregunta Nº 3: ¿Cuál es su motivación al estudiar una lengua extranjera?

Figura 4

Resultados de la pregunta 3



De acuerdo con la pregunta número tres, en el contexto de la UPTC, bien sea para el aprendizaje del inglés o del francés a lo largo de sus carreras, se hace necesario analizar el componente que conlleva a determinar las definiciones de motivación que describen a los estudiantes de una universidad pública como miembros de una sociedad globalizante y con objetivos que ellos podrían alcanzar en su proceso universitario.

Por lo anterior, se considera que el aprendizaje de la LE debería apuntar a una formación horizontal y tener en cuenta las necesidades del estudiante que aprende. De acuerdo con Polanco

(2005), define la motivación como el esfuerzo para alcanzar objetivos académicos útiles y significativos. Desde el punto de vista de Campanario (2002), el docente puede motivar a los estudiantes a hacer algo a través de la promoción del querer hacerlo y la sensibilización de entender cómo hacerlo. De este modo, el propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

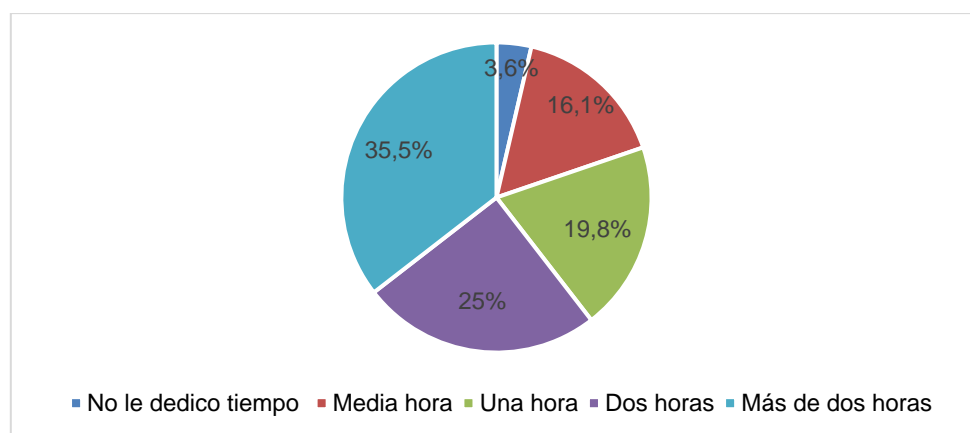
En cuanto al análisis de la pregunta, cerca del 41% de las respuestas de los estudiantes indican que la motivación principal para aprender una LE es la de conocer otras culturas. El 27% se basó en que su motivación es enriquecer su visión del mundo y el 23% de los alumnos considera que la motivación es cursar estudios de posgrado.

Así mismo, el 9% de los encuestados respondieron que no tienen ninguna motivación y que el estudio de una LE sólo representa una distracción de la rutina académica universitaria que les permite cumplir con el requisito de grado de la universidad. Por último, dentro de las respuestas de otros motivos se encuentran trabajar en otro país, por gusto personal, fortalecer la LE, comunicarse con personas de otras nacionalidades, aprender historia y, entre otras, viajar por gusto.

Pregunta Nº 4: ¿Cuánto tiempo le dedica al estudio o aprendizaje de la lengua extranjera a la semana para el logro de su objetivo?

Figura 5

Resultados de la pregunta 4



Dada la cuarta pregunta de la encuesta, en donde se cuestiona el tiempo que cada estudiante le dedica al aprendizaje de una LE, el 60,5% de los encuestados le dedica entre dos horas y más de dos horas a la semana. Por otra parte, el 19,8% de ellos le destina una hora de estudio a la semana. Grosso modo, el tiempo que estos estudiantes le dedican al aprendizaje de la LE es muy corto para tener resultados favorables en un semestre. Muy cercano al anterior porcentaje, se encuentra que el 16,1% de los estudiantes le designa media hora al aprendizaje de una LE.

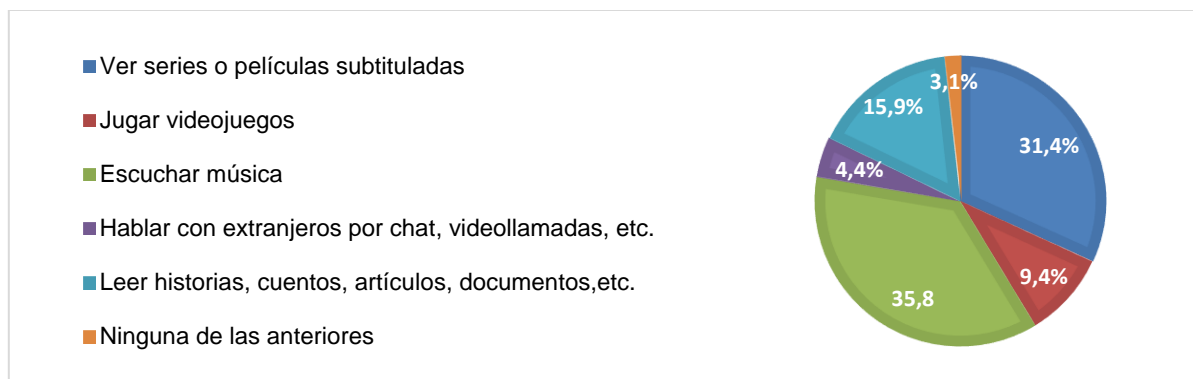
Por último, el 3,6% de los encuestados, respondieron que no le dedican tiempo al estudio de una LE ya que, para relacionarse cotidianamente en sus respectivos círculos sociales, no requieren del uso y dominio de ninguna de ellas. Por otra parte, algunos estudiantes consideran que se debe fortalecer el dominio de la lengua materna antes que el dominio de la LE.

Con base en el análisis de la pregunta cuatro, se ratifica lo que expresa Schunk (2012), ya que para lograr el dominio de una LE se deben aplicar y tener estrategias efectivas que conlleven al aprendizaje y de esta forma contribuir a la construcción del conocimiento, y el manejo eficiente del tiempo que se dedica al estudio de una lengua en particular. Según Sánchez (1994), existe una correlación de hasta el 63% entre el tiempo dedicado al estudio de la LE y el objetivo esperado. Por consiguiente, es importante enfatizar que las horas de estudio dedicadas al día o a la semana de una LE garantizarán el éxito del aprendizaje de la misma.

Pregunta Nº 5: ¿Qué medios utiliza para mejorar su competencia comunicativa en lengua extranjera?

Figura 6

Resultados de la pregunta 5



Considerando los resultados de la pregunta cinco, el 35,8% de los estudiantes expone que la música es el medio más asequible para mejorar su nivel de lengua, al tiempo que se acerca a sus gustos musicales rompiendo las barreras de la pluralidad lingüística. Es entendible que los estudiantes escuchen música en otros idiomas, debido a la compenetración artística con la gran variedad de géneros a nivel mundial.

Con un porcentaje muy cercano al primer indicador, el 31,4% de los estudiantes ven series y películas en otras lenguas. Las plataformas como Netflix, Prime Video, Disney, etc., ofrecen un abanico amplio de opciones para disfrutar del séptimo arte. Estas plataformas intentan satisfacer los gustos de sus espectadores a través de producciones hechas en todo el mundo, por lo tanto, el uso de diversas LE se hace visible.

Un porcentaje bastante menor, el 15,9%, se le atribuye a leer historias, cuentos, artículos y documentos auténticos. Los medios que tienen menor porcentaje son el uso de videojuegos, con un 9,4%, y hablar con extranjeros por chat o videollamadas es de un 4,4%. Se puede decir entonces que el uso de videojuegos no tiene tanta demanda en esta población. Por otra parte, se entiende que no hay facilidad ni muchas oportunidades de conversar con personas de otros países.

De otro modo, algunos estudiantes manifestaron medios diferentes que usan para mejorar la competencia comunicativa, tales como: Duolingo, plataformas digitales de enseñanza, programas de diseño (Civil 3D o AutoCAD), videos interactivos en YouTube y TedTalks. Algunos hablan con

compañeros en una LE, otros configuran sus dispositivos electrónicos (celulares y computadores) en otra lengua, ciertos estudiantes ven televisión (deportes en vivo, películas y documentales) y varios intentan pensar continuamente en la LE objeto de estudio.

Conclusiones

La mayoría de los estudiantes están interesados en aprender lenguas, particularmente el inglés y el francés, como se ha especificado anteriormente a través de diversos enfoques y métodos siguiendo modelos en donde se mezclan las “interrelaciones del saber, sentir y el hacer” (Jefkins, 1990, p.140). La introducción de tales métodos junto con la inclusión que contempla seis niveles de aprendizaje de una LE proyecta que éstos ayudarán a los estudiantes no sólo a ser competentes, sino ciudadanos del mundo, propósito de la universidad como pilar de formación en la vida profesional y personal.

En función de los hallazgos de la encuesta, la experiencia a través de los semestres y las observaciones de los docentes, se deduce que la ventaja de estudiar una LE es que este proceso influye en los estudiantes, motivándolos a perfeccionar la competencia lingüística y comunicativa, aspecto que se manifiesta en las preguntas de tipo abierto y cuyas respuestas expresan esa motivación extrínseca a saber: a) a través del aprendizaje obtienen habilidades para enfrentar su entorno y para ampliar sus posibilidades laborales a nivel nacional e internacional; b) conocer lugares y culturas; c) acceder a intercambios interculturales a nivel institucional; d) conocer gente de otros países; e) abrir fronteras para trabajar y, por supuesto, lograr relacionarse con otras personas de otros hemisferios y ampliar el conocimiento del mundo.

Se aprecia que una de las herramientas para fortalecer su aprendizaje se fundamenta en el lenguaje universal que es la música. Otros recursos que utilizan son mirar series, películas, además de emplear los videojuegos para mejorar su nivel de lengua.

Una tendencia desfavorable evidenciada a lo largo de los semestres es que los estudiantes se quedan en un estadio expectante con una dedicación mínima al estudio de la LE, ya que ejecutan tareas desprovistas de un verdadero objetivo. Para ilustrar lo mencionado anteriormente, un porcentaje minoritario del 3,6% de los alumnos expresa que toman los cursos de idiomas como requisito de grado o para distraerse de la rutina académica que les atañe. Algunas limitantes que se pueden mencionar tienen que ver con la falta de optimización y

organización del tiempo requerido para lograr la meta de hablar una LE. Seguido a esto, en menor proporción, está el vacío de la competencia comunicativa ya que difícilmente los estudiantes se atreven a conversar de manera constante con personas originarias de países franco y angloparlantes. Una última es la ausencia de motivación por alcanzar una nota sobresaliente como índice de conocimiento y dominio.

La falta de motivación intrínseca en el aprendizaje de la LE de los estudiantes de la UPTC refleja que, además de conocer la importancia del aprendizaje de la LE, los estudiantes necesitan de una motivación externa como la obligatoriedad del estudio de la LE dentro de su malla curricular. Además de un efecto directo en el promedio académico de sus carreras, sólo así se generaría en ellos una disciplina de aprendizaje real de una LE.

Las implicaciones que surgen del presente artículo tienen que ver con la implementación de actividades interdisciplinarias donde se fomente el desarrollo de las habilidades lingüísticas, socioculturales y pragmáticas en el aprendizaje de una LE para alcanzar conocimientos auténticos y significativos en los programas de estudio de los estudiantes.

De la misma forma, una futura investigación podría enfocarse en dar cuenta de las relaciones entre las creencias de los estudiantes de la UPTC con relación al aprendizaje de la LE y los contextos en los que el estudiante interactúa, vive y se relaciona.

Por último, la UPTC ha dado inicio a una propuesta de reforma lingüística para mejorar la integración de la LE dentro de las mallas curriculares de los programas académicos que ofrece, de tal forma que conlleve a que los alumnos comprendan mejor la relación entre la LE y sus carreras para hacer frente a las realidades del mundo profesional, social y humano.

Referencias bibliográficas

- Arenas, J. C. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.18175/vys2.2.2011.01>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Multilingual Matters.
- Bernaus, M. (Ed.). (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Síntesis de educación.
- Bilbao, C. E. (2017). ¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera? *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 25-36.

- Campanario, J. M. (2002). ¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias? (15 de marzo de 2005). Recuperado de <http://www2.uah.es/imc/webens/127.html>
- Campo, M. F. (2014). Colombia Very Well! Programa Nacional de Inglés (Ministerio de Educación, 2014).
- Carroll, J. B. y Sapon, S. (2002). *Modern Language Aptitude Test: Manual*. Second Language Testing.
- Colciencias. (2010). Escritura en investigación. *Centro de Escritura Javeriano*.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 7. 7 de julio de 1991 (Colombia).
Constitución Política de Colombia [Const]. Ley de Bilingüismo. Ley 1651 de julio 12 de 2013 (Colombia).
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Cook, V. J. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5th ed.). Routledge.
- De Ponga Mayo, J. (2023). Teoría de Krashen en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. Universidad Isabel I. <https://www.ui1.es/blog-ui1/teoria-de-krashen-en-el-proceso-de-aprendizaje-y-adquisicion-de-una-lengua-extranjera>
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Elsevier Connect. (2019). ¿En qué idioma publico mi artículo? La (incuestionable) hegemonía del inglés. *Elsevier*. <https://www.elsevier.com/es-es/connect/en-que-idioma-publico-mi-articulo-la-incuestionable-hegemonia-del-ingles>
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1979). *Social Psychological Aspects of Second Language Acquisition*. En *Language and Social Psychology* (pp. 193-220). Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gargallo, I. S. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Hernández, M. (2014). Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras. *ReLingüística Aplicada*. https://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10-print.htm?utm_source=
- Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 117-132.
- Jefkins, F. W. (1990). *Consumer Behavior*. https://doi.org/10.1007/978-94-011-6868-7_14
- Kachru, B. B. (1985). 'Standard, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle', *English in the world: Teaching and Learning the Language and Literatures*, eds. R. Quirk & H. G. Widdowson
- Krashen, S. D. (1982). Acquiring a second language. *World Englishes*, 1(3), 97-101.

- Marshall, C., y Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- McGuire, W. J. (1976). Some Internal Psychological Factors Influencing Consumer Choice. *Journal of Consumer Research*, 2(4), 302–319. <http://www.jstor.org/stable/2488659>
- Méndez, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n. 5, pp. 27-46, <https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/316761>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). El Programa Nacional de Bilingüismo. www.mineducacion.gov.co
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Inglés. MEN.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Ediciones Paidós.
- Parada, R. (9 de abril de 2024). ¿Por qué es importante aprender inglés para los estudiantes universitarios? *INFOBAE*. <https://www.infobae.com/educacion/2024/04/09/por-que-es-importante-aprender-ingles-para-los-estudiantes-universitarios/>.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en Educación*, 5(2).
- Sánchez, J. M. (1994). *Adquisición de una segunda lengua* [ponencia]. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, España.
- Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Semana. (2018). Hablar inglés aumenta en un 70% sus posibilidades de un mejor empleo. *Semana*. <https://www.semana.com/trabajo-y-educacion/articulo/como-hablar-ingles-incrementa-la-posibilidad-de-empleo/76886/>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson Education.
- Woolfolk, A. E. (1996). *Psicología de la educación*. (6.ª ed.). Ediciones Programas Educativos.

Anexo

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
INSTITUTO INTERNACIONAL DE IDIOMAS
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE PREGRADO**

Estudio sobre la importancia del dominio de una lengua extranjera para estudiantes de pregrado de la UPTC

Facultad: _____
Programa: _____
Semestre que está cursando: _____
Lengua extranjera que estudia: _____
Nivel de lengua: _____

Seleccione la respuesta que considere correcta.

1. ¿Qué tan importante es para usted el dominio o conocimiento de una lengua extranjera para su vida profesional?
Muy importante ____ Importante ____ No muy importante ____ Nada importante ____
Justifique su respuesta: _____
2. ¿Qué tan importante es para usted el dominio o conocimiento de una lengua extranjera para su vida personal?
Muy importante ____ Importante ____ No muy importante ____ Nada importante ____
Justifique su respuesta: _____
3. ¿Cuál es su motivación al estudiar una lengua extranjera?
 - Conocer otras culturas
 - Enriquecer la visión del mundo
 - Hacer estudios de posgrado
 - Encontrar una distracción de la rutina académica universitaria.
 - Cumplir con el requisito de grado de la universidad, ya que no tengo ninguna motivación.
 - Otra. ¿Cuál? _____
4. ¿Cuánto tiempo le dedica al estudio o aprendizaje de la lengua extranjera a la semana para el logro de su objetivo?
No le dedico tiempo _ Media hora ____ Una hora ____ Dos horas ____ Más de 2 horas _
5. ¿Qué medios utiliza para mejorar su competencia comunicativa en lengua extranjera?
 - Ver series o películas subtituladas
 - Jugar videojuegos
 - Escuchar música
 - Hablar con extranjeros por chat, videollamadas, etc.
 - Leer historias, cuentos, artículos, documentos, etc.

- Ninguna de las anteriores.
- Otros. Mencione cuáles: _____

¡Muchas gracias por su atención y colaboración!

Ana Fabiola Rojas Rojas tiene estudios de doctorado en el Programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Suficiencia Investigadora de la Universidad de Sevilla- España. Es magíster en Lingüística y Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, Colombia y licenciada en Ciencias de la Educación por los idiomas español e Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja-Colombia. Actualmente se desempeña como profesora de tiempo completo adscrita al Instituto Internacional de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Leidy Paola Aponte Novoa es licenciada en Lenguas Extranjeras y magíster en Didáctica de Lenguas Extranjeras con énfasis en Formación, Innovación e Investigación de la Universidad de Estrasburgo, Francia. Participó como asistente de español en Autun, Francia, en los años 2011 y 2012. Ha trabajado en Francia y en Colombia como docente de español y francés. Se ha desempeñado como docente ocasional de tiempo completo en el Instituto Internacional de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el área de francés y en la Universidad Santo Tomás de Tunja en la Licenciatura de Español y Lenguas Extranjeras.

Mónica Patarroyo Fonseca es licenciada en Lenguas Extranjeras (2012), Especialista en Gerencia Educacional (2013) y magíster en Docencia de Idiomas (2017), títulos obtenidos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. La experiencia laboral docente abarca los contextos privados y públicos, que van desde institutos de idiomas, colegios y actualmente la universidad. Durante los últimos nueve años, ha sido docente de inglés en el Instituto Internacional de Idiomas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

La construcción discursiva de la italianidad fragmentada en el webmetraje “Dottore sono del sud” (2021)

Carolina Negritto

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
carolina.negritto@unc.edu.ar

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30/11/2023

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 28/05/2024

Resumen

Abordar un estudio referente a la construcción discursiva de las identidades italianas Norte/Sur en productos culturales fílmicos de dicha nacionalidad implica, por un lado, explorar los modos y procesos de conformación del pensamiento social, a través de los cuales los sujetos construyen y son contruidos por la “realidad lingüística” que observa, conceptualiza y enuncia la “realidad concreta”. Así pues, la realidad concebida como plural, dinámica y forjada socialmente (Berger y Luckmann, 1991) admite presuponer la existencia de realidades heterogéneas mediadas por los sistemas de significaciones que los sujetos construyen desde las singularidades de sus entornos históricos, sociales, culturales. Y, en segundo lugar, supone concebir todo filme como una puesta en escena de lo social, espacio simbólico en el que los grupos se manifiestan, se posicionan los unos ante los otros, exponen sus características definitorias, establecen sus relaciones de poder históricamente legitimadas (Sorlin, 1985) y, en el caso italiano, marcadamente asimétricas (Negritto, 2016). Dicho orden social estratificado, de identidades estereotipadas confirmadas en las prácticas discursivas, es viable de ser desglosado desde el Análisis del Discurso, cuya premisa fundacional concibe todo discurso como pieza constitutiva y significativa de una actividad social. En este sentido, los análisis discursivos resultan a su vez en análisis sociales (Van Dijk, 2000).

Palabras Clave: italianidad, estereotipos, memoria discursiva, análisis del discurso, webmetraje

Die diskursive Konstruktion des fragmentierten Italienischseins im Webfilm „Dottore sono del sud“ (2021)

Abstract

Die Durchführung einer Studie über die diskursive Konstruktion italienischer Nord-/Süd-Identitäten in italienischen filmischen Kulturprodukten impliziert zum einen die Erforschung der Modalitäten und Prozesse der Gestaltung des sozialen Denkens, durch die Subjekte die „sprachliche Realität“ konstruieren und von ihr konstruiert werden, die die „konkrete Realität“ beobachtet, konzeptualisiert und ausdrückt. Eine Realität, die als plural, dynamisch und sozial geformt verstanden wird (Berger und Luckmann, 1991), setzt also die Existenz heterogener Realitäten voraus, die durch die Bedeutungssysteme vermittelt werden, die die Subjekte aus den Besonderheiten ihrer historischen, sozialen und kulturellen Umgebung konstruieren. Zum anderen bedeutet es, jeden Film als Inszenierung des Sozialen zu begreifen, als einen symbolischen Raum, in dem sich Gruppen manifestieren, sich zueinander positionieren, ihre definierenden Merkmale offenlegen, ihre historisch legitimierten Machtverhältnisse etablieren (Sorlin, 1985), die im italienischen Fall ausgesprochen asymmetrisch sind (Negritto, 2016). Diese stratifizierte soziale Ordnung mit in diskursiven Praktiken bestätigten stereotypen Identitäten kann von der Diskursanalyse aufgebrochen werden, deren Grundprinzip jeden Diskurs als einen konstitutiven und bedeutsamen Teil einer sozialen Aktivität begreift. In diesem Sinne führen Diskursanalysen wiederum zu sozialen Analysen (Van Dijk, 2000).

Stichwörter: Italienischsein, Stereotypen, diskursives Gedächtnis, Diskursanalyse, Webfilm

La construction discursive de l'italianité fragmentée dans le webmétrage "*Dottore sono del sud*" (2021)

Résumé

Aborder une étude concernant la construction discursive des identités italiennes Nord/Sud dans les produits culturels cinématographiques de cette nationalité implique, d'une part, d'explorer les modes et processus de conformation de la pensée sociale, par lesquels les sujets construisent et sont construits par la "réalité linguistique" qui observe, conceptualise et énonce la "réalité concrète". Ainsi, la réalité conçue comme plurielle, dynamique et forgée socialement (Berger et Luckmann, 1991) admet de supposer l'existence de réalités hétérogènes médiées par les systèmes de significations que les sujets construisent à partir des singularités de leurs environnements historiques, sociaux, culturels. Et, deuxièmement, cela suppose de concevoir chaque film comme une mise en scène du social, espace symbolique dans lequel les groupes se manifestent, se positionnent les uns devant les autres, exposent leurs caractéristiques déterminantes, établissent leurs relations de pouvoir historiquement légitimées (Sorlin, 1985) et, dans le cas italien, nettement asymétriques (Negritto, 2016). Cet ordre social stratifié, d'identités stéréotypées confirmées dans les pratiques discursives, est viable à décomposer depuis l'Analyse du Discours, dont la prémisse fondatrice conçoit tout discours comme pièce constitutive et significative d'une activité sociale. Dans ce sens, les analyses discursives aboutissent à leur tour à des analyses sociales (Van Dijk, 2000).

Mots-clés : italianité, stéréotypes, mémoire discursive, analyse du discours, webmétrage

The discursive construction of fragmented Italian identity in the web short film "*Dottore sono del sud*" (2021)

Abstract

Addressing a study of the discursive construction of Northern/Southern Italian identities in Italian filmic cultural products involves two considerations. On the one hand, it implies exploring modes and processes of constructing social thought, through which individuals build and are built by the "linguistic reality" that observes, conceptualises and states the "concrete reality". Consequently, the reality conceived as plural, dynamic and socially constructed (Berger & Luckmann, 1991) allows us to assume the existence of heterogeneous realities mediated by meaning systems that individuals build from the specific characteristics of their historical, social and cultural contexts. On the other hand, studying the discursive construction of Northern/Southern Italian identities in the context mentioned above, entails assuming considering every film as a staging of the social arena -a symbolic area where groups express and take a stance in relation to each other, state their defining characteristics, and establish their historically recognised power relations (Sorlin, 1985) which, in the case of Italian identity, are deeply asymmetric (Negritto, 2016). This stratified social order of stereotyped identities, confirmed in discursive practices, can be analysed through the lens of Discourse Analysis, whose main tenet is based on the idea that every discourse is a meaningful and a key component of a social activity. In this sense, discursive analyses can be considered as social analyses (Van Dijk, 2000).

Key words: italian identity, stereotypes, discursive memory, discourse analysis, web short film

La costruzione discorsiva dell'italianità frammentaria nel webmetraggio “Dottore sono del sud” (2021)

Riassunto

Affrontare uno studio che fa riferimento alla costruzione discorsiva delle identità italiane Nord/Sud in prodotti culturali filmici dell'identità considerata implica, da una parte, l'esplorazione dei modi e dei processi di conformazione del pensiero sociale, attraverso i quali i soggetti costruiscono e sono costruiti dalla “realtà linguistica” che osserva, concettualizza ed enuncia la “realtà concreta”. In questo modo la realtà concepita come plurale, dinamica e forgiata socialmente (Berger e Luckmann, 1991) permette di presupporre l'esistenza di realtà eterogenee mediate dai sistemi di significazione che i soggetti costruiscono a partire dalle singolarità dei loro contesti storici, sociali e culturali. In secondo luogo, propone la concezione di tutti i film come una messa in scena del contesto sociale, spazio simbolico in cui i gruppi si manifestano, si posizionano uno di fronte all'altro, espongono le proprie caratteristiche distintive e stabiliscono le loro relazioni di potere storicamente legittimate (Sorlin, 1985) e, nel caso italiano, marcatamente asimmetriche (Negritto, 2016). Quest'ordine sociale stratificato, di identità stereotipate confermate nelle pratiche discorsive, può essere disgresso per mezzo dell'Analisi del Discorso, la cui premessa fondazionale concepisce ogni discorso come un pezzo costitutivo e significativo di un'attività sociale. In questo senso le analisi discorsive risultano a loro volta delle analisi sociali (Van Dijk, 2000).

Parole chiave: italianità, stereotipi, memoria discorsiva, analisi del discorso, webmetraggio

A construção discursiva da italianidade fragmentada na web filme “Dottore sono del sud” (2021)

Resumo

Abordar um estudo sobre a construção discursiva das identidades italianas Norte/Sul em produtos culturais cinematográficos dessa nacionalidade implica, por um lado, explorar os modos e processos de formação do pensamento social, através dos quais os sujeitos constroem e são construídos pela “realidade linguística” que observa, conceitua e enuncia a “realidade concreta”. Assim, a realidade concebida como plural, dinâmica e forjada socialmente (Berger y Luckmann, 1991) admite o pressuposto da existência de realidades heterogêneas mediadas pelos sistemas de significados que os sujeitos constroem a partir das singularidades de seus ambientes históricos, sociais e culturais. E, em segundo lugar, supõe conceber cada filme como uma encenação do social, um espaço simbólico no qual os grupos se manifestam, se posicionam uns em relação aos outros, expõem suas características definidoras, estabelecem suas relações de poder historicamente legitimadas (Sorlin, 1985) e, no caso italiano, marcadamente assimétricas (Negritto, 2016). Essa ordem social estratificada, de identidades estereotipadas confirmadas em práticas discursivas, é viável de ser desagregada desde a Análise do Discurso, cuja premissa fundamental concebe todo discurso como parte constitutiva e significativa de uma atividade social. Nesse sentido, análises discursivas resultam, por sua vez, em análises sociais (Van Dijk, 2000).

Palavras-chave: Italianidade, estereótipos, memória discursiva, análise do discurso, web filme

Introducción

Si existe una tendencia común entre los italianos y que impacta en la falta de cohesión social a nivel nacional es su deletérea inclinación a enfatizar los contrastes perennes, la parcialidad y la división, manifestada en la lengua mediante la formación de apelativos dicotómicos utilizados por italianos en relación con otros italianos: güelfos/gibelinos, burgueses/proletarios, fascistas/partisanos, monarquistas/republicanos, comunistas/democristianos, “terrone”/“polentone”.³³

Todas estas designaciones no solo dan cuenta de las etapas históricas por las que ha transitado Italia, sino que además devienen en filtros cognoscitivos que describen una sociedad italiana desde antaño desintegrada. Se hacen eco de tal configuración las narrativas audiovisuales cuando refractan una italianidad estereotipada y parcial, surcada por procesos geopolíticos disgregados entre las regiones Norte/Sur. Pese a ello, al representar identidades italianas fragmentadas, los cortos cómicos de los realizadores Federico y Fabrizio Sansone fomentan la persistencia de esa ruptura a la vez que intentan resignificarla mediante la puesta en tensión de la estereotipia, estimulando la reflexión y el debate acerca de la constitución de identidades genuinas, según las condiciones de producción y el contexto inmediato de enunciación. Dicho en términos pecheunianos: “la memoria discursiva al mismo tiempo que estabiliza sentidos, abre espacio para otros sentidos posibles, como efecto de la determinación de nuevas condiciones de producción” (Zoppi Fontana, 2013, p. 8).

De acuerdo con los planteos esgrimidos, este trabajo tiene como principal objetivo poner en diálogo la noción de *estereotipo* desarrollada por la Psicología (Amossy y Pierrot, 2001; Bar-Tal, 2004; Tajfel, 1984; Jost y Banaji, 1994) con la de *memoria discursiva* planteada por Pêcheux ([1982] 2011), entre otros teóricos de la Escuela Francesa del Análisis del Discurso. A partir de ello, y a los fines de identificar el orden social que la cultura italiana ha establecido para sus miembros, indagaremos acerca de la construcción discursiva del perfil identitario italiano septentrional y meridional, sustentada en el uso recurrente de estereotipos socioculturales arraigados en la memoria colectiva y codificados en secuencias discursivas verbales tal como puede observarse en el webmetraje *Dottore, sono del sud* (I Sansoni, 2021).

³³ Epítetos con los que los italianos del Norte y del Sur, respectiva y ofensivamente, se llaman. Más precisamente, *terrone* constituye un calificativo reductor e inferiorizante, emblema de lo inadecuado, lo feo, lo peligroso, lo indecoroso; avalado lingüísticamente por *polentone*, su referente opuesto que recalca la pertinencia, la elegancia, la exactitud, la laboriosidad. La disímil connotación semántica de ambos términos peyorativos tendría sus raíces en las estrategias políticas aplicadas por el gobierno italiano orientadas a favorecer históricamente a una parte del país en detrimento de la otra, validando prácticas discriminatorias más agresivas contra los sureños.

Por último, examinaremos la atribución y distribución de estereotipos positivos/negativos empleados por los realizadores para la caracterización de los personajes representantes de ambas esferas sociales.

Marco Teórico

El estereotipo sociocultural y su operatividad en la construcción identitaria

En el contexto que nos ocupa, el término estereotipo es concebido como un esquema de pensamiento preconstruido en torno a un grupo humano que predomina en un ambiente social determinado, se reitera, reproduce y transmite sin sufrir grandes transformaciones. Más precisamente, entendemos los *estereotipos socioculturales* como “creencias cristalizadas compartidas acerca de un conjunto de características culturales (costumbres, formas de comunicación, rasgos psicológicos, conductas de rol, atributos físicos) que un determinado grupo humano posee de sí mismo y, a su vez, asigna a otro a partir de los patrones sociales previamente establecidos en su cultura de pertenencia” (Negritto, 2016, p. 27).

Desde un enfoque psicosocial estas construcciones culturales que adquirimos e interiorizamos, asumiéndolas como válidas, intervienen principalmente en dos procesos cognitivos concretos, los cuales actúan como marcos de referencia que orientan nuestras percepciones estructurando el entorno que nos rodea para hacerlo más inteligible: 1) la categorización (los estereotipos ayudan a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada, coherente, e incluso nos suministran datos para predecir acontecimientos futuros y comprender eventuales cambios sociales), y 2) la asimilación *intragrupal* y el contraste *intergrupal*, los estereotipos acentúan las semejanzas percibidas por los miembros del endogrupo -creándose una idea de igualdad entre los mismos- y marcan aún más las diferencias con respecto a los integrantes del exogrupo (Amossy y Herschberg Pierrot, 2001; Bar-Tal 2004, Tajfel, 1984).

Por otro lado, Jost y Banaji (1994) destacan que tanto los grupos sociales favorecidos (los septentrionales) como los desfavorecidos (los meridionales) pueden ser objeto de un mismo estereotipo cuyo contenido sopesaría ora como una cualidad positiva, ora negativa, dependiendo del *status quo* de cada grupo social. A modo de ejemplo, en el corto que analizamos, el estereotipo del “italiano trabajador” desde una óptica ideológica septentrional sería evaluado como una característica positiva, relacionada con la idea de progresar y ocupar posiciones jerárquicas en el mundo laboral, mientras que para la idiosincrasia meridional conformaría un estereotipo de signo negativo, pues el hecho de

ser “trabajador” impediría disfrutar de otros aspectos de la vida, como la familia, los amigos o simplemente del *dolce far niente*³⁴.

Bajo un enfoque bajtiniano, las identidades son dinámicas, dialécticas, dialógicas y entrañan lo discursivo, en razón de que se construyen a partir de un proceso constante de interacción con la alteridad. Así, las identidades suponen espacios relacionales en los cuales el individuo, a través de la confrontación, construye la identidad cultural en la que se reconoce y con la cual se identifica, al tiempo que determina los límites definitorios de un *nosotros* frente a los *otros* (Hall, 1997).

Deducimos de lo antedicho la operatividad relacionada con la identidad social y el sentido de pertenencia que detentan los estereotipos en la socialización del individuo, puesto que el hecho de aceptar e identificarse con los estereotipos dominantes en un colectivo social determinado es un modo de permanecer integrado en él. Ahora bien, en función de lo planteado cabe preguntarnos: ¿Los estereotipos son verdaderos o falsos? Al respecto, Amossy y Herschberg Pierrot admiten que no siempre el contenido del estereotipo es producto de percepciones erróneas, arbitrarias o sesgadas; sin embargo, sostienen que en la actualidad “ya no se trata de realizar comprobaciones siempre problemáticas sobre la exactitud de los esquemas colectivos cristalizados (...) ya no se trata de considerar a los estereotipos correctos o incorrectos, sino como útiles o nocivos” (2001, p. 43). Así, las autoras sostienen que, en lugar de cuestionar y polemizar sobre la valencia dual que denotan los estereotipos, es oportuno reevaluarlos y revalorizarlos desde una perspectiva alternativa que supere y contrarreste las apreciaciones despectivas iniciales (las cuales los consideraban meros esquemas reductores exactos/inexactos) y destaque sus funciones constructivas y productivas en el perfilamiento identitario y distintivo de los sujetos dentro de una esfera sociocultural específica. De igual modo, Amossy y Herschberg Pierrot (2001) retoman y profundizan las nociones de Lippmann (1922/2003), Allport (1954/1968) y Bar-Tal (1994) respecto de la incidencia de los procesos comunicacionales en la formación de estereotipos y sostienen que estas construcciones imaginarias en la sociedad contemporánea se ven favorecidas por los medios de comunicación, los cuales desempeñan un rol substancial no solo en la construcción, sino también en la reproducción y mantenimiento de estereotipos. De hecho, la literatura de consumo de textos escritos, orales y visuales emplea estereotipos porque estos permiten que los lectores, oyentes y espectadores identifiquen y reconozcan con inmediatez y eficazmente el mensaje que pretenden transmitir, de manera que el público receptor se forje una idea acerca de un grupo social o étnico con el que no se ha involucrado jamás.

³⁴ “Ocio placentero” (La traducción es de la autora).

No obstante, sería insuficiente remitirse a la observación directa de la realidad para validar o invalidar los estereotipos, puesto que lo que percibimos está, o bien previamente modelado por las imágenes colectivas que los individuos tenemos incorporadas -como producto de un aprendizaje social de roles y comportamientos dominantes-, o bien filtrado por el discurso de los medios -como resultado de un contacto repetido con representaciones enteramente construidas y difundidas por el discurso mediático- (Amossy y Herschberg Pierrot 2001; Dambone y Monteleone, 2019).

Con ello queremos significar que, en el caso de la presente investigación, los estereotipos socioculturales plasmados en el guion del corto cómico y referidos al italiano norteco y sureco, se transmitirían y afianzarían en virtud de las representaciones sólidas retomadas y ejecutadas por la nueva cinematografía italiana de impronta digital (Abril Valdez, 2019).

Red conceptual en torno a la *memoria discursiva*

Nos situamos en un enfoque materialista de análisis del discurso, en la línea comenzada por Michel Pêcheux. Dentro del acervo teórico provisto por la escuela francesa, nos circunscribimos aquí a introducir las conceptualizaciones y categorías con las que operaremos en este artículo. El orden de relaciones entre enunciados, denominado *interdiscurso* por esa corriente, está determinado por las relaciones de fuerza en una formación social.

Pêcheux ([1983] 2007, p. 52) plantea que la memoria discursiva constituye aquello que, frente a un texto que emerge como acontecimiento a ser leído, restablece los implícitos necesarios para su lectura. Ante esta afirmación, surge el interrogante: ¿Dónde se encuentran esos implícitos que otorgan las condiciones de legibilidad al acontecimiento discursivo?

Según Achard ([1983] 1999), dichos implícitos no se presentan como formas explícitas, reales o sedimentadas. Debido al efecto de la repetición en el devenir temporal, se genera un *efecto en serie* que posibilita una cierta regularización, la cual opera como dispositivo de recogida de datos implícitos. De manera que, cualquier acontecimiento discursivo puede ser asimilado por las dinámicas que preservan esta regularización; sin embargo, también puede alterarla como fuerza desreguladora, introduciendo preconstruidos que entran en conflicto con lo ya estabilizado en el espacio de memoria de determinada práctica. Cuando este fenómeno sucede, tiene lugar una nueva serie de sentidos que se apoya necesariamente sobre el reconocimiento de lo que se repite. Ese reconocimiento es del orden de lo formal y constituye otro juego de fuerza que, a su vez, sustentará

futuras series que decantarán del proceso histórico que atravesará el espacio de enunciación que aquí se irá configurando.

Por otro lado, recordemos que la corriente materialista entiende el sujeto del discurso como una instancia que no es el hablante empírico ni tampoco las voces representadas en una interlocución, sino el saber que estabiliza los objetos de discurso como evidencias en la regularización de un dominio. Courtine (1981) al igual que Pêcheux, se sirve de la categoría *formación discursiva* para caracterizar la regularización; especifica la posición de sujeto, mediada por la ideología, como la identificación del enunciador con el sujeto de saber de esa formación.

En suma, la *memoria discursiva* está ligada a un tiempo que excede el del acontecimiento discursivo en sí, pues está sostenida por ese cuerpo socio-histórico de trazos discursivos anteriores en los que una secuencia se inscribe, en la medida en que esas secuencias se articulan a una red de tópicos y filiaciones históricas. En paralelo, el sentido de las formaciones discursivas está sujeto a las posiciones ideológicas en las que se inscriben quienes las emplean; vale decir que la formación discursiva está siempre e intrínsecamente relacionada con formaciones ideológicas (Pêcheux, ([1977] 2011).

La construcción identitaria discursiva, entre memorias y estereotipos

Sobre la base de las consideraciones vertidas, creemos que es factible y redituable -a los fines de profundizar nuestro análisis- trazar los puntos de intersección donde las memorias y los estereotipos se entrecruzan y así evidenciar sus analogías funcionales y complementarias en la configuración de identidades sociales. En tal sentido, observamos que ambas construcciones constituyen una herencia del saber colectivo, ligado a manifestaciones sociales y marcas ideológicas que generan actitudes, comportamientos y tomas de posición en toda sociedad humana. Al mismo tiempo, tanto las memorias discursivas como los estereotipos socioculturales implican un retorno, una evocación de sentidos recuperados, un conjunto de formulaciones compartidas por un grupo en diálogo permanente con la dinámica social sobre la que se apoya el discurso. Tal articulación permite reconocer representaciones colectivas corporeizadas en conjuntos de series discursivas que condensan significaciones referidas a las creencias profundas de una sociedad. Del mismo modo, tanto la memoria discursiva -concerniente a la existencia histórica del enunciado, a lo dicho y constituido- como el contenido del estereotipo pueden ser recontextualizados y resemantizados pues ambos están íntimamente ligados y sujetos a innumerables variables sociales, ya sea a la concepción del mundo que una comunidad alberga en un momento determinado, ya sea a la irrupción de episodios

conflictivos que interpelan y deconstruyen certezas sociales consolidadas que se diferencian y oponen, circunstancias que tienden a transformar progresivamente el sistema de “implícitos regularizados”³⁵ (Furlanetto, 2000) pertenecientes a un grupo cultural específico.

Según hemos expuesto, los estereotipos socioculturales que subyacen en la memoria discursiva no solo implican significados compartidos y consensos grupales, sino que además confluyen en la configuración identitaria. De esta manera, la construcción de la identidad, sería el resultado contingente e inacabado del proceso de interacción entre individuos que integran los colectivos sociales. Como acontece con la memoria y los estereotipos, las identidades también son transmitidas e incluso acomodadas y renovadas, sea en lo que conservan en forma de memoria, como en aquello que preterizan: en determinadas ocasiones, para integrar nuevos miembros al propio grupo; en otras, para refrendar marginaciones. Así, los discursos identitarios, atravesados por memorias y estereotipos, constituyen un modo de construir significados que influyen y organizan nuestras concepciones y acciones, pues nos unen en una comunidad imaginaria y nos separan de otros por medio de una labor continua de diferenciación simbólica: nosotros y ellos (Altamirano, 2021).

En sintonía con lo expresado y de acuerdo con Bourdieu (1990) los productos cinematográficos³⁶ refractan la atmósfera cultural de un país, habida cuenta que fueron pensados y creados dentro de una esfera social específica. En este sentido, un filme contiene visiones que una sociedad se hace de sí misma y de los otros.

El corto audiovisual: dispositivo tecnológico y sociocultural

La actual cultura digital expone un conjunto de procesos emergentes generados a partir de interacciones complejas entre las tecnologías digitales y las infraestructuras que ofrece el ciberespacio. En consecuencia, la cinematografía renovada a raíz de lo digital confiere un carácter ubicuo a los productos culturales (Bourriaud, 2009). Tal ubicuidad posibilita el surgimiento de diversas y novedosas formas de producir, crear o divulgar información y, por lo tanto, nuevos hábitos de consumir y socializar a través de lo mediático. Uno de esos formatos innovadores que registran y significan la realidad es el denominado

³⁵ En su ensayo, la autora plantea que la estabilización de preconstruidos y los modos de construcción que caracterizan la memoria discursiva, podría equipararse a la construcción de estereotipos.

³⁶ Consideramos apropiado precisar aquí que, aun cuando en este trabajo no perseguimos indagar en modo alguno acerca del cine en sus múltiples vertientes; vale decir, como arte, espectáculo, industria, lenguaje o medio masivo de comunicación audiovisual, creemos acertado hacer alusión a ciertos matices que este género artístico narrativo evoca, puesto que constituye el escenario en el que desarrollamos nuestra investigación. Dicha aproximación nos permitirá encuadrar las configuraciones discursivas que desde él se producen en torno a las identidades italianas explicitadas en los cortos audiovisuales. De lo anterior se deduce que nuestro estudio no está centrado exclusivamente en cuestiones relativas a lo cinematográfico, sino también en el aspecto lingüístico.

webmetraje, creado específicamente para ser distribuido y consumido en línea a través de diversas plataformas de la red internet.

El webmetraje que analizamos pertenece al dúo de cómicos palermitanos conformado por Federico y Fabrizio Sansone, jóvenes aficionados que hacen las veces de directores, guionistas y actores protagonistas de sus contenidos. La dupla de artistas surge en 2015, motivada por “il bisogno di dire qualcosa e trasmettere significati (...) che assumono sembianze e risate riflessive”³⁷ (Sansone y Sansone, 2018). Asimismo, declaran que el amor por su tierra natal, Sicilia (estigmatizada por prejuicios relacionados con la mafia, la venganza y los delincuentes), es parte de su esencia; sin embargo, a través del contenido de sus productos no pretenden legitimar un posicionamiento regionalista sino más bien nacional, transmitiendo en cada nuevo episodio el mensaje de desnaturalizar, mediante el humor, estereotipos reduccionistas en la sociedad italiana. En efecto, el texto audiovisual que seleccionamos forma parte de una de sus múltiples producciones que aborda en un tono cómico-irónico temas complejos de la actualidad italiana que subrayan las diferencias entre el norte y sur de Italia, con el fin último de revertir las injusticias sociales que de estas derivan.

Metodología

El estudio de índole descriptivo-interpretativa que presentamos fue realizado sobre la base del cruce disciplinar descripto *ut supra*, rastreando en la textura de discursividades asentadas inherentes a la italianidad en el webmetraje de los realizadores Federico y Fabrizio Sansone.³⁸ En efecto, en *Dottore, sono del sud* (I Sansoni, 2021) abordamos la recurrencia de estereotipos socioculturales que subyacen a las memorias discursivas materializadas en formaciones discursivas para explicar y argumentar el perfilamiento identitario y el posicionamiento ideológico de la sociedad italiana. Así, examinamos las huellas, continuidades y eventuales rupturas referidas a la configuración de las identidades de los grupos culturales italianos Norte/Sur refractadas en dichas narrativas audiovisuales. Basándonos en el método de *lexicología cualitativa* (Goldman, 1989), adoptado por Vitale (2007) y adaptado a nuestros propósitos, elaboramos una ficha para la recolección y categorización de los datos para su posterior interpretación.

El método aplicado examina las redes de relaciones que elementos lexicales o compuestos sintagmáticos instauran con otros de su entorno, permitiéndonos descubrir

³⁷ “La necesidad de decir algo y transmitir significados (...) que asuman semblanzas y carcajadas reflexivas”. (La traducción es nuestra).

³⁸ En diferentes plataformas digitales (Facebook, YouTube, Instagram, Twitter y TikTok) los jóvenes actores y directores son conocidos artísticamente como “Los (hermanos) Sansones”.

la espesura semántica que estos asumen en los discursos sociales referidos a los rasgos idiosincráticos. De esta manera, con la intención de ofrecer una legibilidad significativa de la materialidad lingüística, desestructuramos el guion del corto en relación con cuatro redes semánticas:

1) *Red de relaciones temáticas opuestas* (refiere a premisas que aparecen como elementos preconstruidos y opuestos entre sí que permanecen en la memoria colectiva de los italianos);

2) *Red de relaciones de calificativos* (define una función semántica indicadora de ser o manera de ser de un sujeto agente o paciente);

3) *Red de implícitos culturales* (significantes inferenciales de los enunciados);

4) *Red verbal* (remite a la acción, al hacer de un sujeto agente o paciente).

Cabe precisar que las redes señalan la estructura textual y resaltan definiciones cualitativas sobre las cuales se ilustran las tensiones, cómicas o no tanto, del texto audiovisual, mas no constituyen un análisis exhaustivo que busque “reemplazar” o “dilucidar” un sentido único o monolítico (no creemos, además, que tal cuestión sea posible, ni deseable).

A continuación, reportamos sucintamente la línea narrativa del texto audiovisual y plasmamos en las tablas reportadas la materialidad lingüística de las redes relacionales examinadas (en italiano y traducidas al español) según los criterios preestablecidos. A *posteriori*, brindamos una breve interpretación de los sentidos a los cuales remiten las cadenas discursivas analizadas.

Resultados

Los autores se valen de las analogías: [*enfermedad* = *identidad norteña*] y [*salud* = *identidad sureña*] para explotar en clave humorística los estereotipos relacionados con las constituciones identitarias demarcadas Norte/Sur, fácilmente reconocibles por la audiencia. La trama del corto gira en torno a una consulta médica desarrollada en un solo acto. Todos los protagonistas son ciudadanos del sur. El paciente acusa síntomas (= comportamientos extraños) y teme haber contraído una enfermedad que se condice con la forma de ser norteña. Luego de haber escuchado atentamente la sintomatología expuesta por el paciente y la información brindada por su primo Federico que lo ha acompañado a la consulta, el médico lo diagnostica y le prescribe un tratamiento

relacionado con determinadas acciones que debe inmediatamente comenzar a realizar para sanar. El paciente, antes de retirarse del consultorio, da muestras de haber recuperado la salud, hecho reconocible a partir de tres cambios de conducta repentinos que remiten al típico modo de ser y de hacer del sureño y que más adelante detallamos. De esta manera, el médico confirma que su paciente ha recuperado la salud, es decir, su identidad.

REDES SEMÁNTICAS

“Che vogliamo fare, che diventiamo tutti uguali? Eh? Che nord e sud adesso ci chiamiamo italiani? Siamo due cose diverse, va bene? Allora non ce lo dimentichiamo perché qua non possiamo buttare cinquant’anni di lotte fra culture, tradizioni, pregiudizi, pregiudizi!... Cosa arriveremo a pensare? Che noi italiani siamo tutti uguali?”

“Non sia mai, dottore”

(¿Qué pretendemos, que seamos todos iguales? ¿Eh? ¿Qué norte y sur ahora nos llamemos italianos? Somos dos cosas diferentes, ¿queda claro? Entonces no nos lo olvidemos porque acá no podemos tirar a la basura cincuenta años de luchas entre culturas, tradiciones, prejuicios, ¡prejuicios!... ¿Qué vamos a terminar pensando? ¿Que nosotros italianos somos todos iguales?

“Que nunca pase eso, doctor).³⁹

“Noi abbiamo il sole, il mare, voi avete la nebbia”.

(Nosotros tenemos sol, ustedes tienen niebla).

“Voi siete stronzi, noi siamo accoglienti”.

(Ustedes son estúpidos, nosotros somos acogedores).

“-Invece di imprecare in pugliese, ho detto ‘figa’!

-Che hai detto?

- ‘Figa’!

-No, compa, ‘minchia’ devi dire, dillo!”

(En vez de insultar en apulense, dije: ‘coños’!

-¿Qué dijiste?

-¡‘Coños’!

No, amigo, tenés que decir: ‘carajo’, ¡decilo!)

³⁹ En este documento, todas traducciones de las interacciones dialogadas y/o de los segmentos discursivos son de la autora.

En estas secuencias hallamos cuatro axiomas nodales y contrarios relacionados con los integrantes de las esferas sociales Norte/Sur: en primer lugar, la comparación que realiza el doctor entre “nosotros los sureños” y “ellos los norteños” no hace más que refrendar las diferencias históricamente existentes entre ambas regiones, aún más acentuadas “en los últimos cincuenta años”; vale decir, a partir de la década de los ochenta, cuando la explosión de consumos y el consiguiente tenor de vida ostentoso reflejaban años de vitalidad y de bienestar económico por parte de la sociedad burguesa septentrional, en desmedro del persistente atraso socioeconómico y de las adversas condiciones de vida inmanentes a los habitantes de la región meridional.

En segundo lugar, las disímiles condiciones del tiempo atmosférico que caracterizan al norte y sur de Italia constituyen otro razonamiento frecuente que enfatiza las divergencias entre ambas regiones: un norte metropolitano, frío, lluvioso, brumoso contrastante en gran medida con un sur agrícola de clima mediterráneo.

En tercer lugar, el personaje que encarna al médico destaca el altruismo y la solidaridad sureñas como cualidades superadoras en comparación con el carácter norteño, afamado por ser egoísta y de trato distante con las personas, pertenezcan o no a su entorno.

Por último, otra de las diferencias entre ambos grupos está relacionada con el uso de variedades lingüísticas regionales que, precisamente, evidencian la proveniencia de quienes los emplean. El paciente relata que sufrió un accidente doméstico (se golpeó el dedo pequeño del pie contra la cama) y espontáneamente comenzó a injuriar empleando un insulto usual en el norte, mas no en el sur, percatándose de la gravedad de la enfermedad que padece, la cual llegó a afectar su modo de expresarse.

“Dottore, sono del sud, ma non mi piace mangiare”.

(Soy sureño, pero no soy comilón).

“Sono del sud, ma sono puntuale”.

(Soy sureño, pero soy puntual).

“Ho voglia di lavorare”.

(Tengo ganas de trabajar)

“Sta diventando del nord?”

(¿Se está transformando en un norteño?)

“Dottore, mio cugino oggi per venire qui sul motorino, si è messo il casco”

(Doctor, hoy mi primo para venir aquí en moto se puso el casco)

“-Compa, dimmi la verità, ma tu paghi le tasse?”

-Sì!

-E mi chiede se è grave?

-Non mi toccare! Magari si trasmette e devo andare a pagare il bollo della macchina!”

(Amigo, decime la verdad, ¿vos pagás los impuestos?)

-Sì!

-¿Y usted me pregunta si es grave?

-¡No me toqués!, Mirá si es contagioso y tengo que ir a pagar el impuesto automotor!)

“-Ma ci sono stati altri casi come lui, dottore?”

“-Me ne ricordo uno che nella pasta con le melanzane fritte ci ha messo lo zafferano... L’abbiamo preso per i capelli...”

“-E io divento così?”

“-Caso mai ti ammazzo io!”

(-¿Hubo otros casos como el suyo, doctor?

-Me acuerdo de uno similar que a la pasta con berenjenas fritas le puso azafrán... lo agarramos de los pelos...

-¿Y yo me estoy transformando en eso?

-Llegado el caso, ¡yo te mato!)

“Sei la vergogna della famiglia!”.

(¡Sos la vergüenza de la familia!).

En las cadenas transcriptas individualizamos cualidades adquiridas por el paciente, sustitutivas y contrapuestas a las que tenía internalizadas y en las cuales no se reconoce en tanto no guarda armonía con las características de su grupo de pertenencia: a pesar de ser sureño, ha devenido en una persona inapetente, puntual, respetuosa de las normas viales, responsable y trabajadora; incluso ha adoptado usos lingüísticos y ha modificado su tonada por la del norte. Ante tales cambios, su identidad cultural se ve amenazada, situación que lo aflige y atemoriza. En este sentido, Federico y el médico se muestran perplejos porque un miembro de su grupo está comportándose de un modo incoherente, a juzgar por las actitudes que ha adquirido últimamente. El médico recuerda otro caso similar en el que un ex paciente llegó incluso a usar azafrán para condimentar la pasta, especia por excelencia del norte, mas no en el sur. Al escuchar esta acotación, el paciente rompe en llanto, desahuciado por la posibilidad inminente de transformarse también él en un desquiciado, mientras su primo lo consuela prometiéndole

que, si se vuelve loco, él se va a encargar de matarlo porque sería una vergüenza para la familia que uno de sus integrantes se posesionase de las disposiciones descriptas.

Red de
implícitos
culturales

“Non siete più amici”.

(No sean más amigos).

“Vi sentite pure per insultarvi”.

(Llámense para insultarse).

“Si deve trasferire da sua nonna e la voglia di mangiare le tornerà”.

(Debe mudarse a lo de su abuela y le volverán las ganas de comer).

Las formaciones discursivas que conforman esta red de implícitos se desprenden del tratamiento terapéutico indicado por el médico. Primero, el paciente debe dar por terminada su relación amical con su camarada del norte, para evitar que esté expuesto a otras costumbres que puedan volver a interferir en sus rasgos distintivos meridionales. Luego, en el caso que tuviera que interactuar con dicho amigo, tiene que limitarse a insultarlo, pues no es compatible un trato cordial entre ellos visto que pertenecen a grupos culturales de diferencias irreconciliables. Finalmente, es preciso que el paciente vuelva a su querencia y arraigo más profundo: la casa de su abuela, quien le cocinará platos deliciosos tradicionales de la región y de esta manera se convertirá en el glotón que ha sido siempre.

Red verbal

“Lo butto a terra, chi se ne fotte!”

(Lo tiro al piso, ¡a quién le importa!)

“Ma questa ricetta, a che serve?”

(Y esta receta, ¿para qué sirve?)

“Mi fotto la tastiera”

(Birlo el teclado).

En esta sección encontramos tres comportamientos de signo negativo por parte del paciente que el imaginario colectivo asigna al grupo meridional, en tanto que las acciones positivas y tácitamente opuestas son reservadas para los septentrionales. Ante todo, el paciente no observa las reglas sociales de decencia y decoro cuando descarta el vaso de plástico tirándolo al piso; tal comportamiento se basa en el estereotipo del italiano maleducado e irrespetuoso de las normas civiles y de convivencia, a diferencia del ciudadano septentrional caracterizado por ser culto y respetuoso del decoro. Luego, descrea de la palabra autorizada del profesional y se deshace de la receta (que también tira al piso); esta acción gravita en la idea cristalizada del meridional vulgar e inculto y que, por ignorancia, subestima cuestiones importantes como la

salud. Semejante comportamiento se contrapone a la actitud que hubiese tenido ante tales circunstancias un italiano del norte, de trato deferente y comprometido con el cuidado del ambiente. Por último, el paciente se roba el teclado de la computadora, conducta cimentada en el estereotipo del sureño ladrón y delincuente opuesto a la imagen del ciudadano probo y honesto del norte.

Conclusiones

La historia italiana está conformada por divisiones y contrastes, rivalidades y conflictos, expresiones identitarias regionales marcadas y significativas que aún persisten, como bien advertimos en el webmetraje analizado. En efecto, el relato audiovisual caracteriza a los personajes norteños y sureños mediante rasgos definitorios estereotipados, los cuales no solo especifican su pasado, sus motivaciones presentes y sus acciones futuras, sino que además se corresponden con lo esperable, lo previsible por parte de la audiencia. Naturalmente, la identidad social se redefine incesantemente, adaptándose a nuevas situaciones determinadas por el contacto entre culturas. De este modo, cultura, identidad y alteridad constituyen un núcleo compacto a partir del cual el individuo construye su propia identidad, conociéndose y reconociéndose a partir de la confrontación y de la relación que establece con otros. Sin embargo, en el texto analizado, este intercambio intergrupal está vedado, en vista de que los protagonistas sureños son etnocentristas y defienden la impermeabilidad de sus fronteras al refutar tradiciones y costumbres que se adscriben en un ámbito cultural diametralmente opuesto. De igual modo, a partir del análisis y de la interpretación de los resultados, hemos advertido otras cuestiones. En primer lugar, el uso de estereotipos que subyace a las formaciones discursivas está mediatizado por factores de tipo ideológico que intervienen en el proceso de sometimiento al que están sujetos los colectivos más vulnerables. En nuestra opinión, tal situación de asimetría social explicaría el mantenimiento de las jerarquías de poder entre la sociedad septentrional y meridional, reflejado en la preponderancia de estereotipos negativos que definen las características identitarias y culturales de los más desfavorecidos -los italianos del sur-, mientras que aquellos positivos son reservados para los del norte. Vale decir, a través del estereotipo se argumenta la lógica homogénea y excluyente que exige el sistema de valores vigente en las sociedades dominantes para consolidarse, imponer sus discursos y estandarizar lo que “debe ser” sobre la conciencia colectiva, privilegiando la posición de unos a costa de otros. En segundo lugar, pese a que en una primera impresión pareciera que las creaciones audiovisuales tienden a reproducir una serie de estereotipos a-críticos y ritualizados, nosotros sostenemos que, en el texto estudiado, se recurre a ellos con la intención de proponer una mirada deconstruyente de tales conceptos a través del humor caricaturizado y las situaciones

extremadamente ridículas, como el hecho de incitar a tirar los residuos en el piso en vez de colocarlos en el contenedor correspondiente para su posterior reciclaje. Empleado de esta manera, el humor funciona como un dispositivo de deliberación, de crítica contra la sociedad, de protesta contra las desigualdades. Las chanzas resultan cómicas porque cuentan y dan por sentada la profundidad implícita, con sus ecos y reverberaciones inevitables, *no-dichos pero sabidos* del núcleo constitutivo del estereotipo.

Estamos convencidos de que resulta necesario abordar los estereotipos, más que desde una interpretación denotativa, desde una lectura connotativa, tendiente a una resignificación más profunda y crítica de su contenido semánticamente condensado, pues estos están vinculados a una historia y a una explicación, las cuales conforman el argumento narrativo que propugna y revela la razón de ser del estereotipo, lo cual justificaría su persistencia a través del tiempo. Por esta razón, estimamos que los estereotipos socioculturales suspendidos en la memoria discursiva y materializados lingüísticamente resultan redituables para aprehender las singularidades distintivas de la italianidad, puesto que en clave social no solo funcionan como transmisores de rasgos fijos, sino que estos, analizados de manera consciente y racional, pueden devenir en un disparador para plantearse nuevas series de sentido.

Referencias Bibliográficas

- Abril Valdez, J. A. (2019). La afición por el cine ante la cultura digital: hacia una caracterización de la cinefilia 2.0. *Zer*, 24(47) 105-117
- Achard, P. ([1983] 1999). Memória e produção discursiva do sentido, en Achard, P. y otros, *Papel da memória*, pp. 11-21. Pontes [traducción de J. Horta Nunes].
- Altamirano, C. (2021). *La invención de nuestra América. Obsesiones, narrativas y debates sobre la identidad de América Latina*. Siglo XXI.
- Amossy, R. y Herschberg Pierrot, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Eudeba.
- Bar-Tal, D. (1994). Formación y cambio de estereotipos étnicos y nacionales: un modelo integrado. *Psicología Política*, 9, 21-49. <http://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N9-2.pdf>
- Berger, P., Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourriaud, N. (2009). *Postproducción. La cultura como escenario*. AH.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Conaculta.
- Courtine, J.-J. (1981). Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, 62, 9-126.
- Dambone, C. y Monteleone, L. (2019). *La paura dello straniero. La percezione del fenomeno migratorio tra pregiudizi e stereotipi*. Franco Angeli.

- Dijk, T. van. (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Furlanetto, M. M. (2000). Semântica, estereótipo e memória discursiva. Biblioteca on-line de ciências da comunicação. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Furlanetto/publication/242684943_Semantica_estereotipo_e_memoria_discursiva/links/596ccb1aaca2728ca689d957/Semantica-estereotipo-e-memoria-discursiva.pdf
- Goldman, N. (1989). *El discurso como objeto de la historia*. Hachette.
- Hall, S. (1997). Who needs Identity? En S. Hall y P. Du Gay, *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-7). Sage.
- Jost, J. y Banaji, M. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33(1), 1-27.
- Lippmann, W. (2003). *La opinión pública*. (Trad. Guinea Zubimendi, B). Cuadernos de Langre. (Obra original publicada en 1922).
- Negritto, C. (2016). *Los estereotipos socioculturales en tres comedias cinematográficas italianas. Una perspectiva diacrónica (1984 - 2010)*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Córdoba. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Córdoba: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4197/Negritto%2C%20Carolina.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Pêcheux, M. ([1982] 2011). Leitura e memória: projeto de pesquisa. Trad de Tânia Clemente de Souza. En Orlandi, E. (org.). *Análise de discurso*. Michel Pêcheux (pp; 141- 150). Pontes.
- Pêcheux, M. ([1983] 2007). Papel da memória. Trad. de José Horta Nunes. En Achard, P. y otros. *Papel da memória* (pp. 49-56). Pontes.
- Pêcheux, M.; Gadet, F. ([1977] 2011). Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? *Análise de discurso: textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi*. Pontes, p. 295-310.
- Sansone, F. y Sansone, F. (18 de abril de 2018). *Biografía*. <https://isansoni.it/2018/04/18/biografia/>
- Sorlin, P. (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*. Fondo de Cultura Económica.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Vitale, A. (2007). Las memorias discursivas de mayo de 1810 como legitimación de los golpes militares en la Argentina (1930-1976). *Signo & Señal*, 18, 231-248
- Zoppi Fontana, M. (2013). El análisis del discurso en Brasil: teoría y práctica. *Signo & Señal*, 24, 3-9

Referencia Audiovisual

- Canal I SANSONI (24 de septiembre de 2023). *Dottore, sono del sud* (2021). <https://www.youtube.com/watch?v=8tGGBihl9mo>

Carolina Negritto es profesora en Lengua y Literatura Italianas y licenciada en italiano. Ha obtenido el título de Magister en Lenguajes e Interculturalidad y actualmente es doctoranda en la carrera de Ciencias del Lenguaje,

con mención en Lingüística Aplicada. Se desempeña como profesora titular concursada en las cátedras: *Práctica Gramatical del Italiano*, *Gramática Italiana II*, *Lengua Italiana II* y profesora titular adjunta concursada en *Lengua Italiana III*, todas disciplinas que se dictan en las carreras de grado del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es docente investigadora categorizada SeCyT y sus indagaciones giran en torno al análisis de aspectos lingüísticos en el italiano escrito y hablado.

Ensayo

**Tá no Cascudo:
animalidad y cultura popular en entradas inspiradoras
del *Dicionário do Folclore Brasileiro***

Geruza Queiróz Coutinho
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
geruzaqueirozcoutinho@gmail.com

*Vai Brasil
Mostra sua arte e seu valor
Tão sutil
Que a outra face da moeda ninguém viu
Guerreiro, faceiro,
Voz do folclore brasileiro
Se Cascudo é o tema
Se a arte é poema
Meu império é carnaval*

(Samba enredo da Escola de Samba Império de Cambuci, 2000)

Lo animal instiga, asusta, hace pensar, revolotea nuestros existires. El animal está y es cuerpo que roza y late de manera voluptuosa e imposible de reducirse a explicaciones humanas. Excede formatos definidos y definitivos con una corporalidad que “protesta contra toda figuración” (Giorgi, 2014, p. 33). La animalidad pulsa fuerte en mi cuerpo, en nuestro cuerpo y yo, de la mano de un grupo de autores, me dejo llevar. *Deixa a vida me levar* canta Zeca Pagodinho.

Quisiera contar aquí cómo se configuró, de manera difusa, borrosa, animalesca, mi punto de partida para el presente trabajo como estudiante del Doctorado en Estudios Sociales y de la Cultura, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta y, también, luego de la participación en el curso de posgrado dictado por el Dr. Gabriel Giorgi en la Universidad de San Andrés (Buenos Aires). Animal bebida, tomé leche de cabra en una playa agreste del Norte Fluminense. En un viaje hacia la playa, a unos 80 kilómetros de nuestro pago, mi madre se pronunció sobre la situación y mezcla leche caprina con agua leche, lo que según consta en los anales de la familia me dio una descompostura de vientre. La verdad es que escucho, hoy y aquí, mi llanto animal. Y agradezco a mis padres esa *estória* que me acompaña desde hace mucho. Las *estórias* indomables son como aquellos animales que escabullen a visiones de mundo que ponen *cabrestos*, *cabrestos* que duelen, sangran y también hieren con ideologías.

De igual modo, tal impronta se entrevera, como hierba mala, en un sinfín de narrativas, las de la gente que cuenta y recuenta *causos* (así suele decir el pueblo que habla

gustoso el portugués de Brasil, parafraseando a Manuel Bandeira⁴⁰), cargados con el encanto primitivo de la narrativa oral: el contar alrededor de un fuego simbólico que calienta. Es con sensibilidad y algo de gallardía que el arte registra y transforma tales *causos* y, gracias a eso, me encuentro un día con el cuento de João Ubaldo Ribeiro, del libro *Arte e Ciência de Roubar Galinhas* (1998) donde un morador de la Isla de Itaparica toma leche de chancha, directamente de las tetas de la hembra (“*Leite de porca é bom e faz crescer*”), me remito directamente a mi lactancia diferencial. Un presente de esos que da el arte: un sentido que une entrañas y *estórias*. Con eso me siento un cuerpo heterogéneo, colgado por un hilo de seda fuerte y delicado a la vez, en búsquedas de viejos libros.

Artículos enciclopédicos del *Dicionário do Folclore Brasileiro* (a partir de ahora DFB) de Luís da Câmara Cascudo (1988) conforman una lista dinámica que instiga al debate sobre animalidad desde las interpretaciones populares. Chanchos, una lechona fantasma, leyenda sobre el origen de lo humano desde el barro, olores, curas con saliva y soplo, brujas, cuerpos deformes, etc.

El corpus consistió en aproximadamente 30 entradas del mencionado diccionario, fueron seleccionadas en función de contener explicaciones sobre animales plantas y minerales de faunas y flores de Brasil y su vinculación con prácticas culturales especialmente las reconocidas como populares o folclóricas

Las partes de nuestro corpus, archivos disponibles para pensar la multiplicidad de formas de vida, instalan cuestiones insurgentes.

Bicharía fantástica, coisa de malucos (locos), decía Cascudo. Y *malucos* son esa gente que amaba y ama el folclore (citado por Puntoni en Silva, 2003, p.93).

Acá hay vida escondida en palabras que se dispusieron en los cómodos sillones de un afamado diccionario. Palabras que están hablando desde un tiempo lejano y que nos llevan al “laberinto del lenguaje”, “joyas resguardadas” que nos cabe buscarlas (inspirada por Bordelois, 2006, p.17-18).

No salgo limpiita de esta travesía e invito a mi apreciado lector a chamullar en ese caldo de impurezas.

“*Leite de porca é bom e faz crescer*” fue publicada originalmente el 27 de octubre de 1985; es un *causo*, una *estória* contada en el Bar España, fue presentada como crónica

⁴⁰ Manuel Bandeira (1886-1968) poeta brasileño que participó de la Semana de Arte Moderno de São Paulo en 1922.

en el periódico *O Globo* en un largo periodo en el que Ubaldo escribió crónicas para ese diario carioca. El libro *Arte e Ciência* es presentado así, como un libro de crónicas. La publicación aglutina crónicas con un modo de contar leve y bien humorado para una aparente lectura amena en sus ediciones de domingo, en grandes hojas sábanas del *O Globo* de la época.

Crónicas que se suman a las *estórias* y *causos*. No es la única crónica que trata cuestiones vinculadas a los chanchos. También está “*A boa arte de furtar galinhas e socorrer porcos*”, publicada en el referido diario el 10 de agosto de 1986.

El narrador menciona en las primeras líneas de “Leite de porca” la “gran sabiduría zoológica” que hay en Itaparica y confirma la generosidad de la naturaleza en su pago. Ya venía de hablar de mandiocas gigantescas, palomas de tres a cuatro quilos, cruces de gallos de riña y *jacus* (ave de la flora brasileña) tanto en crónicas anteriores como en la introducción de la crónica que destacamos aquí. Cuenta esas *estórias* con un protocolo científico, siguiendo un “amor a la ciencia” que resalta que el “método analógico en biología y nutrición” (traducciones) fue utilizado exitosamente en la isla.

Del conjunto de crónicas del libro, esa es una de las que más explora los rigores científicos del grupo de amigos que, entre copas, desarrollan sus principios filosóficos y aportan, según el narrador, al crecimiento científico.

En la otra crónica mencionada, robos y venganzas que involucran gallinas, chanchos y rayas abre el panorama hacia otros aspectos cotidianos de la isla. Cabe al escritor, considerado uno más, en medio de la cumbre de sabihondos - gente real de un país, Itaparica – trae a conocimiento otra manera de convivir con la animalidad, lo que se acentúa si constatamos que ya pasaron más de treinta años de su publicación. La leche tomada directamente de las tetas de la lechona y lo que pasó después, no, no cuento..., indican posibilidades de lecturas no fundamentalistas sobre salud e higiene. Historias inventadas o no, que desde el humor hablan de algo que desborda (Giorgi, 2014, p.103). Los sucesos de *Leite de porca*... son un exabrupto (para un ciudadano educado con principios de higiene) y en otros capítulos del libro vemos que tal bio alternativa se manifiesta como gigantismo, la experiencia de mascotas inusitadas, la forma cómo los isleños enfrentan a la vez, gestos de picardía y una “fauna de estórias” (me atrevo a acuñar la expresión), a tono con la temática del libro.

Puercos, puercas y porquerías también marcan presencia en el Diccionario de Luis da Câmara Cascudo. Empecemos con la entrada *porco*. El texto presenta varias acepciones y, por tratarse de un diccionario enciclopédico en el campo folclórico, no se

presenta una explicación tradicional que trate del mamífero de la rama de los porcinos, de cuerpo robusto y piernas redondas, cara redonda y hocico dotado de un círculo frontal, patas con cascos, etc., como encontramos en Wikipedia. La primera acepción habla de suciedad, falta de aseo, inmundicia, algo repelente. La segunda habla de un *porco* muy particular: el estudiante que solo prestó un examen y por ello se explica que el número del chanco es el número 1. La estructura de la entrada acompaña la tendencia de todo el diccionario. No es una estructura rígida y repetida en toda la obra. Cascudo refleja una arquitectura popular y caótica, por eso cada “*verbete*” es novedoso también en lo que atañe a la estructura lingüística.

Vemos muchos ejemplos de usos (frases, dichos populares que reflejan el uso popular del término con una determinada acepción) y muchas veces se presenta un abanico de sinónimos y expresiones afines. En el caso de *porco* el fraseo ejemplificado registra la relación entre el animal de modo general que está relacionado a la conducta de la especie y situaciones de la vida humana (digamos así): “*toucinho de porco só se vê depois de morto*” y “*ser como porco, que de cada cochilo nasce um filho*”.

Ferocidad de la manada, leyendas y relación con espíritus del monte y de la selva el “*verbete*”. Pero el tema de los cerdos no queda ahí. Hay una entrada para una aparición, *porca dos setes leitões* y una superstición, *porco preto*. Las prácticas están situadas en el territorio brasileño y se detalla su manifestación. Eso es más importante que repetir una estructura arquitectónica en todas las entradas del diccionario, porque sigue la óptica de un estudioso del folclore: el afán de aportar a la formación de un campo de conocimiento que sigue criterios científicos, especialmente apoyándose en la etnografía, y que la materia prima de tal campo sea el saber popular, el saber del “hombre brasileño” (nota de la segunda edición). Cabe aclarar que el DFB tiene su primera edición en la década del 50 y principios de la década del 80 (revisión de la quinta edición). Un periodo donde el autor amplió, revisó y sistematizó la obra y, apoyado por algunos pares, pudo ir perfeccionando el proyecto en el sentido de constituir un diccionario enciclopédico. Mário de Andrade considera la referida obra lexicográfica como “la verdadera enciclopedia brasileña”. En Brasil es fuente de consulta recurrente, entre estudiantes, entusiastas de la cultura popular, investigadores y docentes, y también gente que trabaja con gestión cultural (por ejemplo, los carnavalescos que diseñan la presentación grandiosa de *una escola de samba*).

Porco. Desasseado, sujo, imundo, repelente. Estudante que prestou apenas um exame. Conta do porco é o número *um*, lembrando o ronco do animal. Pereira da Costa reuniu alguns ditados referentes ao porco: Comer ou dormir como porco; ganhar um ovo de porco (nada); toucinho de porco só se vê depois de morto; passar de porquero a porco; porco da roça (estragando tudo); quem anda aos porcos, tudo lhe ronca; quem com porcos

Porco Preto. Superstição do Paraná, Campo Largo. Há outra aparição temida — o porco preto. Ninguém sai de casa em noite escura, que não o encontre na estrada. Enorme, ataca as pessoas e os animais. Nem pau, nem pedra, nem bala o atingem. Corre atrás das pessoas, e só desaparece quando entra na vila” (Marisa Lira, *Migalhas Folclóricas*, 84, ed. Laemmert, Rio de Janeiro, 1951). Comum na França, Provença, em Portugal. Ver *Porca dos Sete Leitões*.

Dicionário do Folclore Brasileiro

Siguiendo la tradición brasileña de una diccionarística que luce los nombres de autores, decimos “*já buscou no Cascudo?*”, “mas... tá no Cascudo!”, como también solemos decir “*menina, isso tá no Aurélio*”, “*tá no Houaiss*”. O sea, el autor oriundo de Río Grande del Norte se plantó en el panteón de la diccionarística brasileña de manera contundente y merecida, legitimado y legitimador. Si el Cascudo dice que *porco* es como “desaseado”, en una acepción y en otra dice que es el estudiante, así es. Además de situar como un GPS al fantasma de la chancha de los siete lechones, cosa de quien tiene una autoridad en el campo. Es como él mismo dice “*de mão no peito*”: su documentación es el mismo pueblo brasileño. De esta forma, ¿qué mejor archivo con disposición y disponibilidad propia para alimentar nuestro sencillo corpus, cerrado únicamente por límites dispuestos por las características de un trabajo de final de curso? Entender el manantial de datos allí contenido y percibir la vitalidad que emana de cada entrada, es una cuestión discursiva, es un viaje directo al *ufanismo* tipo “*Viva o Povo Brasileiro*” - parafraseando a Ubaldo Ribeiro, autor ya presentado en este trabajo. Y registramos que ninguno de los dos construye un discurso de consagración de lo nacional desde un nacionalismo chauvinista, pese a que hay un tenor patriótico en ambos casos. En cuanto a Cascudo, en su marcha investigadora, él no ha dejado que el tenor nacional y el objetivo de aportar al campo folclórico brasileño opaquen colores locales y vinculaciones cosmopolitas resguardadas en las prácticas estudiadas y difundidas. Por supuesto que las prácticas culturales que aquí seleccionamos y vamos a analizar están bajo el prisma del organizador de la obra, tienen su sello. Pero es bien posible que salgan texturas, colores, aromas, vidas de cada cápsula- entrada que compone ese diccionario.

Pero retornemos a la chanchería. La lechona es signo de un castigo a las mujeres que abortan o persiguen hombres casados que quieran hacer alguna travesura extramatrimonial y la aparición del cerdo negro un motivo para no salir de casa entrada la noche. El cerdo sucio y la chancha lujuriosa son utilizados como reguladores sociales, *gordo* y *gorda* que atacan a quienes se les cruzan en los caminos de mundo

que se impregna de ilusión y magia. Cómo no querer a Cascudo que nos brinda esas *estórias*...

De su pluma, los textos mencionados seducen desde un lugar que es residual (Williams, 2009) y podemos también decir... testarudo. El autor logra escribir “lexicográficamente” y, a la vez, ese texto explicativo/descriptivo por excelencia (de los que componen los diccionarios) se presenta con gracias pareciendo robar encantamiento de las *estórias*. El método declarado ya en la primera edición (1954), “*as tres fases do estudo folclórico – colheita, confronto e pesquisa de origem – reuni-as quase sempre como forma normativa dos verbetes*”, de manera muy próxima a la antropología cultural. La lectura del DFB es una caja de pandora que se desdobra en movimientos típicos de la lectura para la consulta lexicográfica, si nos dejamos llevar, es un ejercicio de serendipia (parodiando al *deixa a vida me levar*, aquí tenemos el “*deixa a leitura me levar*” y una entrada lleva a otra, una práctica a otra.

Asimismo, el autor no se dejó llevar por las intenciones nacionalistas ya mencionadas. El folclore, cuando es mágico, no puede ser metido en la camilla de fuerza de ideologías nacionalistas. El Cascudo integralista que algunos biógrafos reconocen no impregnó las definiciones. Afortunadamente.

Volviendo a nuestro paseo por el DFB, y siguiendo una propuesta de corpus, destacamos ahora la entrada *lama do pote*. Allí el diccionarista trata el lodo, el barro que se pega en las paredes externas de un pote o jarra que contiene agua. El recipiente suele, además, estar sobre suelo de tierra y en el texto eso se explica con la expresión “*chão batido*” (algo así como tierra pisada). Se trata de un “recurso terapéutico, popular, de uso tópico” como enseña el texto. Para *papera* y *caxumba* especialmente, a veces siendo aplicada en una pasta mezclada con cenizas y jugo de limón. El pote puede, incluso, ser de gran altura (llegando a un metro) y se resguarda en algún rincón del “quintal” de la casa: el fondo de casa, donde la energía de la vida doméstica prevalece. El recipiente se resguarda “*num fundo sombrio, e protegido da casa (...) As incrustações provenientes da má qualidade da água e que se possam formar recebem outras aplicações diversas*” aportan Lourenço Filho em *Juazeiro do Padre Cícero y Fernando São Paulo, Linguagem Médica Popular no Brasil*, trabajos citados por Cascudo (el diccionarista no menciona fechas pero sabemos que son libros de inicio del siglo XX; en el caso de Lourenço Filho, el libro es de 1926 y cabe remarcar que se publica en una etapa que va a la par de su ascenso político, ya que en la década del 30 fue ministro de educación de la gestión de Getúlio Vargas). Y, ahora, yendo al contenido planteado por nuestro escritor *norteriograndense*, podemos decir que esa

lama-do-pote nos remite a un juego bajtiano de inversión entre limpio/sucio. La “lama” sucia (¿sucia?) purifica y cura en su contacto con la piel (la “*mezinha*” es de uso tópico). Sin preocupaciones higienistas por eventuales repugnancias, entendemos que la entrada supera posibles resabios de una perspectiva higienista y se centra en costumbres antiguas presentes en el sertón de Brasil. Cabe destacar que, en alguna medida, la crónica de la leche de chancha en Itaparica, de Ubaldo, va en el mismo sentido.

Sigue a *lama do pote*, en el orden alfabético del diccionario, la entrada *lambe-sujo*. Se trata de un *folgado* (como *chão* es una palabra que me cuesta traducir porque tramposa esconde significaciones muy profundas; también *folgado* es de difícil traducción: me atrevo a decir que un *folgado* es una fiesta popular, de carácter folclórico, pero mi intención nativa me ruega señalar una impronta de *brinquedo*, en uso que se da -entre folcloristas- al término, no de juguete (la traducción más inmediata a *brinquedo*, más bien de juego, “juego lúdico de la vida” en el decir de Bakhtin, 1987). Según la entrada, la práctica de *folgado* se lleva a cabo especialmente en Aracaju, capital del estado nordestino de Sergipe.

Algo también en su interior y algo también en el vecino estado de Alagoas, porque, así es, la fiesta se ensancha. Una celebración lúdica, en la mayor parte de las veces practicada por hombres negros o con los cuerpos teñidos por una mezcla de grasa y polvos negros. Seguidos por la *molecada*, “era el divertimento *da garotada*”, realizaban una práctica que duraba todo un día y con varios momentos.

Lambe sujo tiene un costado de *auto*: pieza teatral de origen popular que los jesuitas han traído para sus misiones y reducciones, y que encontró suelo fértil en el Brasil popular. Resiste, anda muy bien con la dinámica folclórica. En esa dramaturgia popular, de estética *mambembe*, muy nordestina, se recordaba (o se recuerda) momentos históricos vinculados a la destrucción de quilombos (a la mañana) y vinculaciones de quilombolas e indígenas. Limosnas y juegos de combate entre negros y casi negros (estos, pintados, pero también untados con grasa, *besuntados* se dice en portugués, o sea, sufren una acción que hace quedar algo sucio) e indígenas, también con cuerpos pintados, actúan teatralmente, cantan, bailan, luchan, juegan capoeira. Un ritual complejo pero que en su nombre resguarda la ritualística inicial de untarse, pintarse. Los participantes previamente a los momentos del *folgado* tienen sus cuerpos *lamidos* por las pinturas, se ensucian, se mutan para teatralizar. Es un ritual de transformación con carga sensual; manos propias y ajenas tiñen los cuerpos de quienes participarán del auto. Sucio y purificador es el ritual vinculado a la historia de los quilombos en un

estado brasileño marcado por un devenir de resistencias por parte de hombres y mujeres otrora esclavizados.

En varias partes de Brasil están los *blocos de sujos* (también se registra *bloco sujo*), forma sencilla y espontánea de organizar una agrupación *carnevolenga*. Hago aquí la observación que Cascudo solo registra en el DFB la entrada *bloco*, en la que menciona la indumentaria uniforme entre sus participantes, pero aquí hablamos de una práctica donde, como el propio nombre destaca, el cuerpo es cubierto de barro (*lambuzado*). El o la participante no es *ataviado/a*, más bien es el barro que disfraza y esconde algo a modo de juego. A veces con picardía. Es carnaval. Los *blocos* más populares, como los de sucios, es recurrente usar ropas viejas sobrepuestas que van deformando el cuerpo, para que no se reconozca si se trata de un cuerpo de hombre o de mujer (esta, vuestra servidora, cuando jovencita, ha participado de un *bloco* con tal sobreposición de ropas y puede asegurar lo generador de felicidad que es tal práctica). La ropa puede ser desfigurada, ensuciada con *lama* o *lambuzada* con alguna pintura, en pro de la indefinición de quien entra en el juego. No es cuestión de tener aquel pantaloncito estampado en amarillo y azul reconocido mientras se juega a hacer travesura.

Bloco. No vocabulário do carnaval é um grupo com indumentária uniforme tendo um hino-marcha, composto para o folguedo, e que se exhibe nos três dias da folia, cantando qualquer cantiga popular. O bloco usa a mesma fantasia ou a muda em cada dia. Há bloco exclusivamente de moças, de rapazes e moças, e só de rapazes. Vezes aparece estandarte e o bloco fica com alguma fama. São grupos improvisados nas vésperas do carnaval, sem

Dicionário do Folclore Brasileiro

Alegría barata la de estos grupos y así canta Elza Soares hace tiempo: “*Olha o bloco de sujo / que não tem fantasia / mas que traz alegria / para o povo sambar*”. El *samba* dice que la gente hace percusión en latas, “*plac, plac, plac*”. El tema es de autoría de Luis Reis y Luís Antonio, y Elza lo cantó por primera vez en 1969. La improvisación y una cierta desorganización no es preocupante en esa forma de *carnaval de rua* que está retornando con fuerza en el carnaval de Brasil y en especial en Río de Janeiro, como respuesta a una institucionalización del carnaval. *Foliões* y *foliãs* quieren menos presencia estatal y menos control en el carnaval y la calle recibe y protege a estos bloques y otras iniciativas populares que consagran lo sencillo y también, podemos decir, también lo sucio, lo paródico y el mundo invertido. Si bien es verdad que ahora la

gente no se ensucia tanto, quedan prácticas vinculadas al agua (las bombuchas en Salta (Argentina), donde vivo, me remite cada febrero a Bakhtin) y en Brasil las *fantasias* (así llamamos a los atuendos o disfraces de carnaval) están lejos del lujo de las agrupaciones más organizadas. Son *caricatas* y/o paródicas. Al ser caricaturas, nuevamente podemos situar casos de deformación de caras en atavíos y máscaras y en el caso de ser paródicas, se ven juegos interesantes donde se critica, pero también se homenajea cuestiones de lo cotidiano, de la política, de lo que es noticia en el momento.

La *folía* es locura (*folie* en francés, locura). Locuritas de fiesta de carnaval, en la lengua de Camões.

La entrada cascudiana *entrudo* recupera el antiguo término lusitano para denominar a la fiesta del rey Momo. Y considera la fiesta como “*um tempo de divertimento que compreende os tres dias que precedem a quarta feira de cinzas*”. Y menciona un autor quiñentista, Fernão Soropita, que habla de una “*honrada festa*” que cuenta con la particular asitencia de la ira, la gula y la lujuria. Luego nuestro autor dice que *entrudo* viene de *introito* y nada más. Remite a la entrada carnaval.

En medio del torbellino, me acordé del *Largo do Desterro* (1981), novela de Josué Montello (1981) que contiene escenas relacionadas con el *entrudo*, en São Luis do Maranhão. Un carnaval sucio y a la vez lúdico en el sentido bakhtiniano y una novela que amerita relecturas.

Elegí dos momentos del *entrudo* marañense en el romance, en escenas que coinciden en fecha con el centenario de nacimiento del protagonista de la historia: “*Por detrás da Igreja da Conceição, a poucos passos da Rua de Santa Rita, o entrudo parecia haver degenerado em pugilato, com dois grupos a trocarem pescoções, depois de se medirem a base de latas de água, das seringas e dos banhos de tina*”. Más adelante: “*a carruagem avançava, crescia a animação da rua, com os barris e as tinas de agua suja na porta das casas ou nas esquinas*” (Montello 1981, p.34-35).

O *largo*, esa especie de esplanada que la lusofonía prima en buscar definir y utilizar el término, es aquí un lugar-tiempo para que las nociones de espacio y tiempo tradicionales se diluyen en la confluencia de calles, en este *abierto urbano* donde el comercio se instala y la gente se junta. El largo no es plaza, no tiene una forma geométrica convencional y, digamos, esperada. Esa indefinición es bien aprovechada por Montello (1981): el centenario Major Ramiro Taborda vive en un *largo*, el *Largo do Desterro*. El hecho de cumplir cien años justo para la fecha de carnaval y no renunciar

a su anhelo de cumplir con la misa correspondiente hace que su festejo se mezcle con la fiesta de Momo. Misa y carnaval en un largo y en un tiempo suspendido. Algo de incompletud en una síntesis de tiempo y espacio, mejor sería decir *no tiempo - no espacio*, síntesis que da lugar a una incompleta y pluriforme sensación de libertad. En un espacio público. Proteico y cambiante, “fluctuante y activo” (Bakhtin, 1987, p.9), combo propicio para vivenciar la relatividad de las cosas. Un viaje a un lugar-tiempo sin orden y que resucita periódicamente. Evitemos decir que se trata de un mundo dual, pese a que eso es tentador porque, según, todavía, el autor ruso, hay un juego entre vida y muerte. Este ir y venir, movimiento pendular, es pluridireccional. Es verdad que el péndulo nos remite a un sí-no cuando se trata de rituales mágicos. Pero el péndulo también realiza movimientos circulares y pluridireccionales. Cuando está en su más intenso desplazamiento, sostenido por la mano de quien lo hace mover y sometido por un hilo o tanza, el péndulo nos hace observar algo caótico. La segunda vida del pueblo, el carnaval, es la fiesta que casi puede disparar, como el péndulo. Si escabulle al control, innova, esa es la gracia. Y mejor lugar para los cuerpos, todos los cuerpos, disformes, “metamorfose ambulante” (Raul Seixas), vemos que también esos cuerpos están liberados del mandato humanizador. Sale el animal de adentro.

Eso se ve, por ejemplo, en los *blocos das piranhas* donde esa modificación del cuerpo es vivenciada por hombres que se visten de mujeres. *Piranhas* es un concepto que remite a mujeres libres con sus cuerpos, sensuales, que “dan para quien se les cante *dar*”, prostitutas o no. *Dar* es en este sentido que Chico Buarque canta a *Geni*: “*ela dá para qualquer um*” (*Ópera do Malandro*).

El *dar* y *piranha*, en esos sentidos más maliciosos, digamos así, se hacen presentes en entradas de otros diccionarios famosos de la lengua portuguesa – brasilerísimos - como el de Aurélio Buarque de Hollanda y el de Antonio Houaiss (sin hablar de los diccionarios de malas palabras que no trabajaré aquí, no por falta de interés, más bien por falta de tiempo). Acá utilizo la obra lexicográfica de publicación más reciente, de fin del siglo XX, la de Houaiss (edición 2009): el *verbetes piranha* trata, en su quinta acepción, de la mujer que acepta tener relaciones sexuales por dinero, prostituta, y se aclara que es de uso peyorativo. Luego se presenta un desdoblamiento, acepción 5.1, donde se habla de la mujer de vida licenciosa, que mantiene relaciones sexuales con muchos hombres. Pues es así que el *étimo* de origen tupi que habla de un pez con dientes de la fauna brasileña y sudamericana se transforma en “mujer de la vida”. Mujer que da, como *Geni*, y muerde como *piranha*. ¿Así será? Ya la entrada *dar* considera en su 39ª acepción para el verbo, la acción de “*fazer sexo com*” utilizando el ejemplo “*Ela dava para um vizinho*”. La mujer de la vida, da vida también, pues. El paródico *bloco das piranhas* homenajea a las

mujeres. Vestidos con indumentaria femenina sensual o mismo con vestidos tipo batón, los participantes pueden estar de entrecasa o producidos, con pelotas o frutas para armar los senos femeninos, siempre voluptuosos, exagerados. También maquillados a ultranza, a veces grotescamente. Son hombres, participantes del bloco, que se travisten de mujeres en el sentido más bajtiniano del travestismo en el carnaval. Y siempre hay “embarazadas” (acá el juego lúdico y paródico celebra la vida). Divertidos, no dejan pasar ningún caballero serio y vestido “normalmente”, peatones o que manejen autos. Una fiesta *queer* en cada barrio. Nunca vi mujer menstruada en los *blocos de piranhas*. Pero Cascudo, atento tiene su entrada correspondiente.

Menstruada (en femenino, a tener en cuenta) es una entrada que brinda sinonimia, con términos populares: “*boi*” por ejemplo y siguiendo a nuestro diccionarista (en mi pago, más al Sur, “*chico*”).

Registra un otrora donde, mucho más que hoy, la mujer menstruada no podía hacer un sin fin de cosas y cabe aquí preguntar si no es mejor así. Salir con tapones, toallitas y copitas por la vida, útero hinchado y este “*fluxo catamenial*” entre piernas, no sé. Para qué tanto servir al capitalismo. A quedar en casa y no bañar el sobrino estos días ni dar la mamadera, ni tampoco asistir a bautismos y amasar pan o sembrar (a descansar y ver series en la tele, tomo la libertad de añadir..., vivenciando el vientre hinchado y las bombachas manchadas. Cascudo no menciona los embrujos en esta entrada. Eso se lee en la entrada *sangue* (más abajo). Pero ya anticipo, como una paisanita común, que los embrujos fuertes con estos humores -olores, colores, fuerza vital en esos líquidos- que sirven para una “*amarracão*” (cualquier cosa paso números de teléfonos) son como plaga en internet.

Sí porque se trata de sangre, sangre rica, sangre para alimentar la vida, sangre de olor fuerte, sangre que mancha, es mácula. En entrada homónima, *sangue*, Cascudo sintetiza “En los procesos mágicos de participación, o *sangue é o elemento mais poderoso, que melhor e mais intrinsecamente representa a individualidade humana, o objeto a ser trabalhado pelas forças mágicas*”. Y, sí, ahora sí, hablemos de hechizos con la sangre del catamenio. Y la famosa pócia con café que el mortal humano toma con gusto. Capaz que diga ese día, *qué rico café, amor...* “*Filtro amoroso de invencível poderio*”, dice nuestro maestro. Una gota de sangre, aunque esté seca, es valioso recurso para un *catimbozeiro*, “*com fumaças às esquerdas*” (es una sutileza del autor; la *izquierda* en el ámbito de los cultos mágicos y/o de matriz afrobrasileña nos indica que son trabajos un poquito más fuertes, digamos, nada naif). Sangre es el alma, finaliza así el *verbete*. Sí, de eso trata este trabajo, de intentar llegar al alma, un alma que bien

combina con la animalidad...

Sangue. Cor, rubor da face. Mênstruo. Sangue Aguado: sangue dos anêmicos, cloróticos. Sangue Bom: sangue não arruinado por sífilis, lepra, tuberculose, câncer, intoxicações. Sangue Branco: soro sanguíneo. Sangue Doce: diz-se do sangue que, no imaginar da plebe, é doce, agradável aos parasitos hematófagos, que o saboreiam devidamente, ao impulso das leis biológicas a que eles se subordinam. Antes de sorrir a esta afirmativa do insciente, cumpre averiguar o porque desta observação popular. Haverá modificações no sangue, causadoras de razões de preferência no que tange a

Dicionário do Folclore Brasileiro

En la entrada *botar*, que está vinculado al *boto*, el delfín amazónico (él mismo no gana entrada cascudiana). El cetáceo rosado hechiza a las mujeres, y ese hechizar es conocido como “botar”. Eso hechiza y embaraza, cuidado... Cascudo empieza la entrada así (y en primera persona): “*Ouvi dos pajés* este verbo *botar*. *ação do boto* tornar una criatura íntegramente feliz”. Nada menos. Incluso puede ser feliz, explica la acepción, luego de muerta la criatura. Pero la cosa sigue: cuando una persona va a una de las márgenes del río (¿la tercera margen?), al sol de la primera mañana o de la tarde tardía, y el *boto* pasa sobre esa sombra alargada de su cuerpo, él hechiza - en ese momento, en este lugar mágico con un tiempo sin tiempo – a esa persona, él *bota*. Si querés ser feliz, también hay otra posibilidad, es cuando el *boto* suspira. “Basta ir”. Asimismo no puedo dejar de mencionar que los *botos* hechizan las mujeres y las embarazan. Muchos hijos e hijas son fruto de relaciones con el *boto* o así son presentados en sociedad. Madres solteras eligen o explican la paternidad de su descendencia de esta forma.

Botar. Ouvi dos pajés este verbo *botar*: ação do boto tornar uma criatura inteiramente feliz; pois, mesmo morta, ficará encantada e mensageira do bem para os seus. Quando uma pessoa vai à margem do rio, ao sol da manhã ou da tarde, deixando a sombra refletir num perau, se um boto vermelho, nessa ocasião, passar-lhe sob a sombra, isto é, *cortá-la*, ficará *botada*; mas para que a criatura *botada* fique encantada, é preciso que, depois de morta, seja o seu corpo posto à mercê das águas, e que seja posto por qualquer parente ou amigo, pois Iara há de transformá-lo em boto vermelho como os outros são. E quem quiser ser feliz, basta ir, às manhãs e às tardes, à margem do rio, porque estas são as ocasiões em que os botos mais suspiram.” (Quintino Cunha, *Pelo Solimões*, 303, Paris, sem data). Ver *Sombra*.

Dicionário do Folclore Brasileiro

Desde *lama do pote* hasta *bloco das piranhas* -y en alguna medida, *botar*-, estamos hablando de cuerpos intervenidos en contextos de “juegos lúdicos de la vida”. La alegría popular proyecta y luego actúa con intervenciones hacia algo fuera de lo normal (como si la normalidad existiera, ay...). Los que viven – *brincam* – en esas fiestas, en prácticas de larga tradición, como muchas veces destaca Cascudo, ensayan e iluminan a “otra comprensión de lo que es un cuerpo (...) y esa iluminura es renovada, reinventada o es inédita cada vez la práctica cultural es re-presentada. (Giorgi, 2014, p.42). Mire usted, el carnaval practicando una política de la diferencia (es lo que propongo aquí con esos cuerpos modificados, intervenidos - para usar un término más del palo artístico). En todas las situaciones mostradas, está, más o menos explícito, el “rastros animal” (Giorgi, 2014, p.43). Ya hablamos de *porco*, la *porca* y el *porco preto*. A esos se suman la *lama del pote* que es sucia y que cura a la vez, los cuerpos *eslameados* o pintados en función del auto del *lambe-sujo*, en el *bloco de sujós* y el *entrudo*, también en el *bloco das piranhas*. Siempre hay algo de desfiguración en pro de alabar la vida, la vida que dispara para cualquier lado. Pese a que todavía estamos, con Cascudo, en una instancia figurativa en tales prácticas, ellas son vivenciadas con intensidad y resguardan una vieja y cuidada pócima de un diálogo con otras formas de vivenciar lo animal. Una biopolítica folclórica, una estética popular, desde abajo, en el borde, de bichos nuevos y también bichos muy viejos. El DFB nos ayuda percibir lo que -quizás mal- llamamos deformación y que, en verdad, es otra forma de dar formas (Giorgi, 2014, p.43).

Falta el buey en este recorrido. La entrada cascudiana *boi-bumbá* es impar. El auto popular escenifica un gesto de lo más descolonizador en el folclore brasileño. *Catirina*

está embarazada y su antojo es comer lengua de buey. Pero no una lengua de buey y sí la lengua del buey preferido del patrón de su marido. Deja Oswald de Andrade plantado esa *Catirina*.

La pieza teatral, con escenografía montada alrededor de un buey de alambre, papel maché, cintas coloridas y tela de *chita*, es un drama; el gusto de Catirina – *mulher danada*, dice Hermano Vianna - puede valer la vida de su esposo. Y el desenlace depende del modo cómo se desarrolla la pieza, en cada lugar del país folclórico, pero es común, conforme vemos en la entrada cascudiana, que un doctor curador enseñe al compañero de Catirina, Pai Francisco, a revivir el buey con soplos; soplo mágico, reificador. Así se revive el buey viril, el buey que genera vida y alimenta y, no es un dato menor, el buey preferido de la hegemonía. Muerto, lengua comida y resucitado. Cascudo tiene otras entradas para bueyes mágicos o de carne y hueso, siempre en rituales que componen el campo folclórico brasileño, siempre en diálogo con los mundos ibérico y latinoamericano. *Boi-na-vara*, *boi-de- mamão* (Santa Catarina, con bueyes vivos, la famosa “*farra do boi*”), *boi-de-fita*. Animales que corren en disparada o danzando, en movimientos pluriformes, como vimos anteriormente con el *entrudo*/carnaval. Vida animal en forma de *brinquedos*: el folclore estuvo atento a tales experiencias, en su momento ápice en cuanto productor de conocimiento. Valorizó técnicas, procesos, emociones. Bibliografía vasta (estoy apoyándome en la entrada cascudiana folclore) basada en observaciones de campo brindaron al archivo cascudiano los elementos para la mediación que ahora estamos, aquí, vivenciando. Sin perder de vista que hay un tenor interpretativo y que la opinión desliza como agua por la canilla, la práctica cultural allí está. “*Qualquer objeto que projete interesse humano, além da sua finalidade imediata, material e lógica, é folclórico*” dice Cascudo en la referida entrada. Aquí privilegiamos lo humano que se encuentra con la animalidad. “Sacudimos” algunas entradas de su diccionario en pro de nuevas lecturas y nos deparamos con prácticas y entidades maravillosas que nos acercan a un tiempo-lugar otro, desterritorializados quizás. Albricias, “territorio” es un concepto que responde muy bien al estado y por ello incito a pensar: para qué quiero territorio si tengo ese otro lugar, el lugar donde el tiempo es un tiempo sin tiempo...

Seguimos: no podría faltar a nuestra fiesta en el cielo, el *sapo*. “Elemento indispensable de las brujerías”, dice nuestro autor, que sirve para la transmisión del hechizo. El sapo puede hacer llover, leemos en la entrada, creencia que es coherente con su condición anfibia y, también, es el guardián de fuentes y lagos. “El sapo es un personaje vivo en todas las literaturas orales del mundo y en todos los estados de civilización”. Además, es cómico y astucioso. El *sapo cururu*, presente en el cancionero infantil brasileño

también gana espacio en el DFB, contextualizado en el universo infantil. No obstante, lo mágico predomina en el tratamiento dado al *brataqueo* y una *bractomancia*. El sapo protagoniza o es coprotagonista en cosmogonías antiguas dando continuidad a una armonía buscada para la vida misma. Como buen anfibio, entre agua y tierra, el sapo negocia entre especies, y quizás por eso es también personaje gracioso; él, el que suelta humores. Allí está el sapo en medio a la “multiplicidad heterogénea de seres vivos” (Derrida, 2008, p.48) y de relaciones apuestas en lo diverso. Y por ello el sapo inspira a las relaciones con otras especies, con lo diverso. Representa una adaptación al lenguaje humano, el sapo fabuloso.

El *sapo*, de alguna manera, se complementa con el *macaco*. En el DFB hay un sinónimo para el juego de la rayuela que es “*pular macaco*”. Además, en lengua portuguesa también se puede escuchar “hacer macacadas”, o sea, hacer monerías, también se dice en español. Y pensar que los colonizadores no conocían al mono antes de su “expansión” (entradas *macaco*, *pular*).

Sapo. É um elemento indispensável nas bruxarias, servindo de paciente para a transmissão mágica do feitiço. Com a rã (ver *Rã*), é o tradicional protetor das fontes e nascentes d'água, lugares de sua presença inevitável. “O amor imoderado das rãs e sapos pela água trouxe a esses batráquios uma reputação universal de guardiões da chuva; nesse papel desempenham frequentemente uma função nos encantos destinados a fazer chover” (J. G. Frazer, *Le Rameau D'Or*, I, 109, Paris, 1903). Por toda a América, Ásia, África, o sapo mantém esse título. Os indígenas do Amazonas o chamam mãe da chuva, *amana-manha*, segundo Stradelli. Na Austrália é Bunjil Wil-lung, a Senhora Chuva. No *Rig-Veda* há um canto especial dedicado aos batráquios, provocadores da chuva indispensável (M. Bloomfiel, “On The Frog-Hym Rig-Veda”, *Journal of the American Oriental Society*, VII, 173-179, 1896). Ainda na Índia (Nepal) o sapo é divinizado sob a invocação de “*Paremesvara Buminata*”. Nas mais antigas teogonias, os sapos guar-

dam as águas e é preciso a intervenção do herói para obrigá-los a libertar o líquido precioso aos homens (J. G. Frazer, *Le Rameau D'Or*, I, 109-112; Andrew Lang, *Myth, Ritual and Religion*, I, 41-44, 1913; Paul Sébillot, *Le Folk-Lore*, 91-92, Paris, 1913; Tobias Rosenberg, *El Sapo en el Folklore y en la Medicina*, ed. Periplo, Buenos Aires, 1951). As ornamentações constituídas pela estilização de batráquios, comuns na América, incluindo astecas, maias, incas, xibxas, etc., são motivos religiosos, para a regularidade pluvial. Os sapos esculpidos nas pedras ao redor das fontes não têm outra significação. A deusa mexicana Toci ou Tocitzin, avó dos homens, alma da terra, coração do mundo, é representada também na forma batraquial, tendo o corpo coberto de bocas abertas, simbolizando a umidade terrestre. Literatura Oral e Tradicional. O sapo é um personagem vivo em todas as literaturas orais do mundo e em todos os estados de civilização. Desde as fábulas de Esopo aos contos populares africanos, oceânicos, chineses ou hin-

Dicionário do Folclore Brasileiro

Macaco, una entrada anterior, denota la agilidad del primate y destaca su presencia en cuentos, con destaque para las “estórias africanas”. El *macaco* es como el zorro y el conejo, hábil y algo cínico (inspirada en el autor, que utiliza un término brasileroísimo, “*matreiro*” para hablar del mono). En el Amazonas, el *macaco viaja en el Arca* de Noé (“viaje” es lo que estamos haciendo en este texto, quisiera una figurita aquí de estas que enviamos por Whatsapp). En nuestro continente leyendas indígenas sobre monos

son recurrentes (ver los *alebrijes* del arte mexicano, deformes y colorinches). Siempre por causa de las aguas, el mono vive trepado en los árboles y del alto mira todo, de ahí puede tener una idea del todo. Pese a tanta visión de mundo, la entrada que quiero aquí resaltar es *macaquinho*: andar con un niño arriba del hombro, con las piernas hacia adelante y sosteniendo la criatura con las manos. Movimientos del cuerpo, movimientos animales, el juego, juego lúdico, llevándonos de vuelta al encuentro con la corporeidad. El tacto, el refregarse, cuerpo con cuerpo, mimo, se siente en cada poro el contacto, sí, así, en filigranas, se da la gran oportunidad de olvidarnos de la razón, aunque sea mientras dure el juego.

Macaco. É a figura da agilidade, astúcia sem escrúpulos, infalivelmente vitorioso pela rapidez nas soluções imprevistas e felizes. Convergem para suas *estórias* as aventuras africanas e européias da raposa, do coelho, do jabuti. No *fabulário clássico* o macaco aparece como símbolo de habilidade cínica. Heli Chatelain informa que, nas *stories* populares de Angola e mesmo nos *folk-tales* bantos, é notável *the monkey for shrewdness and nbleness*, perspicácia e ligeireza. Figura nos papéis simpáticos, e, mesmo ávido e descaradamente matreiro, não perde a prestigiosa preferência do povo para as suas manhas e atos. Não conheço documentação indígena sobre as aventuras do macaco, tão popular entre os mestiços e sertanejos brasileiros, o herói da maioria das *estórias engraçadas* e vencedor de onças, caçadores, antas, bichos de porte esmagador, comparadamente a ele. Creio que os africanos trouxeram muitos episódios onde o macaco é o triunfador, embora não saibamos de que região tenham origem e se foram registrados.

Dicionário do Folclore Brasileiro

Macaquinho. Fazer macaquinho é andar com uma criança escanchada aos ombros, com as pernas para frente e segurando-as com as mãos (Pereira da Costa, *Vocabulário Pernambucano*, 431).

Dicionário do Folclore Brasileiro

En *cheiro* también estamos en eso de piel con piel, ahora también desde el olfato. *Cheiro* es un término muy complejo, es olor, *cheirar* es oler. Una animalada, sentido muy primitivo, resguardada en nuestro cerebro reptiliano. No, Cascudo no llega a tanto; queda, y atrás vamos nosotras y nosotros con el *cheiro* que es vulgar en el Nordeste – verdadera institución nordestina – en cuanto acto de *cafungar* (olfatear, así, como si nuestra raíz fuera un hocico, en una libre descripción de esta vuestra servidora). Dar un *cheiro* en el bebé o en un cachorrito, o en la persona amada, diferentes instancias de lo sensual, del toque de pieles, potenciado por el olfato. “*De cá um cheirinho para mamãe*”, ejemplifica Cascudo. No hay que desaprender esa práctica. Allí está uno de estos espacios fronterizos que nos une a la animalidad. El diccionarista nos remite a China en una digresión enciclopédica de las que suele brindarnos para relatar sobre episodios donde prima un olfato clasificatorio (hasta con el oro). Pero no deja de lado el “*cheiro de negro*” y el blanco no queda afuera, ya que el olor a europeo también es mencionado. Del *cheirar* al bebé hasta el olor a cuerpos sacrificados, y también un “eso huele mal” que hace referencia a situaciones donde la intuición avisa que algo nada bueno puede llegar a suceder, *cheiro* es un *verbetes* que nos habla de romper con esquemas que separan cuerpos. Como los besos y los abrazos (no hay entrada en el DFB para tales acciones). La mezclanza olfativa, eso sí, nos indica, vivencias multiplicadoras (...). En medio de ellas, solo nos une un piolín débil *porém* dinámico que puede ser desatado -como la Virgen Desata Nudos- conlleva a salir de las verdades establecidas en dinámicas (lentas pero dinámicas al fin) de eslabones de una sola dirección y dos sentidos (Viveiros de Castro (2010) llama a eso “experiencias unidireccionales”, yo me fui más para la Física, básica). Multiplicidad fractal que solo el experimental, y no el explicar, puede dar cuenta de sus infinitas posibilidades y prismas. Parafraseando: “nos une el pluralismo” (también el tradicional espanto, por qué no).

Cheiro. É vulgar no Nordeste o “cheiro” em vez do beijo, especialmente para crianças. É uma aspiração delicada junto à epiderme da pessoa amada. As narinas sorvem o odor que parece indizível perfume. Entre o povo o hábito é tradicional: “Dê cá um cheirinho pra mamãe!” Naturalmente a gente grande não desaprendeu a técnica e apenas mudou a orientação: “Eu ainda dou um cheiro naquela malvada.” Moraes não registrou. O *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, fixou “Cheiro, (Bras. Nordeste) aspiração nasal voluptuosa.” É uma carícia de origem chinesa. “Os chineses não dão beijos... Não dão beijos, ou dão-nos de uma maneira muito diferente da nossa, sem o uso dos lábios mas aproximando a fronte, o nariz, do objeto amado, e aspirando detidamente... O china beija o filhinho tenro, beija a face pálida da esposa, como ele, e nós beijamos as flores, aspirando-lhes o perfume; a assimilação é graciosa... Tendo agora por conhecida, e é coisa que não se contesta, a

Dicionário do Folclore Brasileiro

Un ejercicio deleuziano de evitación/superación del dualismo, vale decir, todavía y antes de cambiar el pequeño verbo. Oler hace justicia a lo inconmensurable que son los poros, los poros que mencionamos antes. Poros de un cuerpo que exhala humores, gases. Cascudo nos lleva al meollo de nuestras propias experiencias y me atrevo a decir que la mención a las formas de oler de un pueblo y sus aproximaciones a la animalidad pone a nuestro autor en una avanzada posición proto-descolonizadora, una interesante postura que hace derrumbar pre-conceptos sobre intelectuales del interior de un país periférico.

De alguna forma, nuestro autor anuncia “la luz inédita sobre los cuerpos” (Giorgi, 2014, p.42), cuerpos fantásticos, cuerpos *queer*, cuerpos deformes, cuerpos al fin y al cabo.

Cuando lo humano, en el DFB, es devenido o aproximado en animal, en prácticas culturales populares, como vemos en algunos de sus conceptos/entradas, contiene algo de superador del entendimiento de formas de vida “biológicamente predeterminadas” (Ranciere citado por Giorgi, 2014, p.43). Con eso, Cascudo hace una “política de la diferencia” en cuanto a políticas múltiples, contingentes, no humanistas de lo común.

Pasa algo similar con la entrada *saliva*. Allí se habla de la saliva que es la materialización del soplo, nuestra función vital primera. Soplo, voz, saliva. La saliva curadora de Jesús,

pero también las de escupidas en el piso tapadas con arena o tierra, con la ayuda del pie (no es cuestión de dejarla expuesta). Un hechizo o una lamida en el lastimado de hijo cuando la madre canta “sana, sana culito de rana” (el sapo retorna).

Tengo, con la entrada *saliva*, una historia algo curiosa pero muy significativa. Asistí, lamentablemente en vivo y directo, desde Salta/Argentina, a la votación que culminó en el *impeachment* de la presidenta Dilma Rousseff (31 de agosto de 2016). Vi cuando Jean Wyllys escupió al, en aquel entonces, diputado Jair Bolsonaro, luego de haber sufrido por parte de este último una seguidilla de insultos racistas y homofóbicos. Inmediatamente tomé mi ejemplar del DFB y busqué “*cuspe*”; no encontré, pero pensé en *salivada* y me deparé con *saliva*. Para el día siguiente, a la mañana, me propuse dar una clase de comprensión de textos en idioma portugués para extranjeros con la mencionada entrada y una nota periodística, así, “fresquita” (hasta hoy uso ese material didáctico).

Saliva. Representa, em muitas estórias, a criatura humana, dotada de voz. Com ela Jesus Cristo curou cegos e surdos-mudos (Marcos, VII, 33, IX, 23, João, IX, 6). Assim Vespasiano fez um cego recobrar a visão (Suetônio, Vespasiano, VII, Tácito, História, IX, LXXXI). A saliva é material precioso na feitiçaria, podendo matar (João do Rio, Religiões do Rio, 54-55), e na mão de um sabedor experimentado dará tanto quanto a própria vida do paciente. Na Grécia e em Roma escarrar era afastar o malefício, como ainda hoje vemos, quando alguém se refere a feitiços e muambas (Tíbulo, Segunda Elegia; Plínio, História Natural, XXVIII; Teócrito, Idílio VI; Petrónio, Satyricon, CXXXI, Lucano, Farsália, IX). O médico setecentista Brás Luis de Abreu (Portugal Médico ou Monarquia Médico-Portuguesa, 265, Coimbra, 1726) registrava: “... ou também cuspir logo fora; porque tinha para si que o cuspo tinha a virtude para impedir toda a fascinação ou natural ou mágica”. Não convém

deixar a saliva exposta e sim cobri-la imediatamente com areia ou dissolvê-la sob o pé, como fazem os africanos e o nosso povo. A saliva é a materialização do sopro e este é a primeira função vital. Há vários empregos medicamentosos com a saliva, especialmente a saliva em jejum, remédio soberano contra o mau-olhado, tanto em Roma como atualmente. J. D. Rolleston, estudando *The Folk-Lore of Children's Diseases*, cita a saliva, *especially fasting saliva*, para evitar o mau-olhado nas crianças, pondo-a mesmo nas roupas ou na face infantil (*Folk-Lore*, LIV, 292, Londres). O demônio pode apoderar-se de alguém, pousando na saliva abandonada. Por isso nenhum feitiçeiro que se preze de saber a arte deixa a saliva à disposição dos inimigos ocultos (ver Luís da Câmara Cascudo, *Meleagro*, 97-104, ed. Agir, Rio de Janeiro, 1951, na parte mais geral do assunto; “Supertições da saliva”, *Anúbis e Outros Ensaios*, XXII, ed. Cruzeiro, Rio de Janeiro, 1951).

Dicionário do Folclore Brasileiro

El exabrupto de Wyllys fue una escupida como una de Jesús, por ende, sagrada. Exabrupto para su función de diputado y que Jean lo pagó con el exilio. No obstante, lo que llama la atención es la dimensión dada a la *salivada* de Wyllys, como insulto. Por otro lado, las actitudes rancias de Jair Bolsonaro, anteriores y sistemáticas, si bien venían siendo mencionadas por la prensa, no habían generado antes tanto debate. En aquél entonces, las imágenes y ecos periodísticos sobre lo sucedido, *saliva-soplo-voz* ganaron protagonismo. Animalidad y política ya que entre esos sucesos vemos una reacción que animaliza y que va más allá de lo vital, de lo orgánico, de los humores. No hubo civilidad en la arena política; de repente, cuerpos exhalaban humores. Cabe

destacar, todavía, que mucha gente expresó en redes sociales “me sentí representado/a”.

Tal suceso me remite directamente al caso Harry Berger que el citado Giorgi analiza en su aquí citado libro. Berger, un comunista que participó de la Intentona Comunista de 1935 tuvo la desdicha de encontrarse todavía en la cárcel cuando se empieza el *Estado Novo*. Antes y después del establecimiento del régimen de excepción, Berger sufrió torturas. El abogado Sobral Pinto, de filiación política liberal, lo defiende, usando un recurso retórico y conceptual invocando al tratado de protección a los animales, creados por el mismo varguismo (Getúlio Vargas). El *animal* Berger - aislado, sin hablar portugués, un extranjero (hay algo interesante ahí, su voz - animal - es una voz otra, y *va la segunda* para la voz...) - es defendido desde su condición de viviente (Giorgi, 2014, p.122-127).

Giorgi habla de contemporaneidad entre el suceso relatado anteriormente y la escritura de Clarice Lispector, que se encontraba escribiendo *Perto do Coração Selvagem* (que publica finalmente en 1943). Agregó aquí, porque se trata de aproximaciones, el hecho de que el gobierno varguista entregó una mujer comunista y judía al estado nazista: Olga Benario Prestes, mujer animal embarazada que luego de dar a luz a una beba fue ejecutada en una cámara de gas en Alemania. La beba, ¿en esperanza de ser humanizada?, fue entregada al gobierno brasileño para ser criada por su abuela paterna, Ana María Prestes. Una vez más, las mujeres no se zafan, ni con el recurso del “espejo del animal” (Giorgi, 2014, p.127), que podría ser utilizado con más énfasis todavía al tratarse de una mujer embarazada. Ni el apellido quedó. Menos mal que la historia puede ser *cepillada a contra pelo*.

Pero esa historia viene de lejos. Y en Cascudo encontramos elementos que nos auxilian en eso de historias de larga duración. Vamos a la entrada *bruxa*. Vieja, flaca, alta, horrorosa, así empieza nuestro diccionarista. La bruja europea que desembarca en Brasil tiene impronta en el imaginario infantil porque estuvo resguardada en los cuentos infantiles. Su figura deformada, nariz grande y su vestuario harapiento, abriga un aire de “anomalía”. Fueron *reales* y perseguidas, y generan recepción variopinta, lo que incluye prejuicios de clase y de género. Por ello, y sobre todo por eso, la historiografía del siglo XX, que se apoyó sobre viejos documentos, merece respeto. Con el afán de estudiarla, acentuado con el feminismo del siglo XX, la historiografía generó una grieta, para aquellos y aquellas que ya no se conformaban con “escribir por enésima vez la historia desde el punto de vista de los vencedores” (Ginzburg, 1991, p.21).

Bruxa. É no Brasil a bruxa européia, via Portugal, velha, alta, magra, enrugada, horrorosa de feiúra e hedionda de sujeira, coberta de trapos, com um saco cheio de coisas misturadas e confusas, andando de noite, misteriosa, sinistra, silenciosa. Tem duas funções clássicas. A mais poderosa pertence ao ciclo da angústia infantil e se reduz às ameaças noturnas, quando o sono desobedece à vontade materna, e a criança resiste, insone e apavorada. Para a gente grande a bruxa guarda o nome de feiticeira, e sob esse título possui a mesma jurisdição assombrosa de outrora. Cornélio Pires (*Conversas ao Pé do Fogo*, terceira ed. S. Paulo, 1927) descreve a Bruxa: “É ua véia magra, andeja, cabeluda, cuma troxinha de ropa... O marido dela pra mim é o Judeu Errante. É uma peste pra dá duença in criança, mau oiado, lumbriga e amarelão.” (155). Mantém-se a tradição européia da sétima filha. Manuel Ambrósio (*Brasil Interior*, “Palestras Populares, Folclore das Margens do S. Francis-

Dicionário do Folclore Brasileiro

Hablamos de grieta tal vez porque, desde la documentación y con otras miradas, algunas pocas veces se abren hendiduras en la compacticidad del discurso dominante, el discurso de un estado que las persiguió y las quemó (ídem). Cascudo cita, en la referida entrada del DFB, a Cornélio Pinto que, en 1927, escribió: “*E ua veia magra. Andeja, cabeluda, uma trouxinha de roupa... É uma peste para dá duença in crianca, mau oiado, lumbriga e amarelão*” (en *Conversas ao Pé do Fogo*). Es de este Brasil profundo la creencia acerca de que la séptima hija mujer puede salir bruja. Cuando así ocurre, nos cuenta Cascudo, siguiendo testimonios, la criatura a los siete años “vira barbutona” y entra por el orificio del cierre de la puerta para hechizar recién nacidos que pueden llegar a morir en el séptimo día (si la partera es buena y pone la tijera debajo de la cama de la parturiente, no pasa nada). Todavía la entrada cascudiana nos informa que brujas metamorfosean “con animales e insectos crepusculares” (escarabajos, mariposas, sapos, lechuzas). Un comentario: en Salta, donde resido, los hombres llaman a sus parejas -a sus mujeres- de “brujas”; es algo muy naturalizado. Fin del comentario. La bruja, todavía según Cascudo, *Dicionário do Folclore Brasileiro*, “va más allá de la vieja misteriosa del pueblo”.

En *Historias Nocturnas* de Carlo Ginzburg, aquí ya citado, hay un capítulo que une “leprosos, judíos, musulmanes”; en el capítulo siguiente, las brujas se complementan con judíos y herejes. Ginzburg es quien nos habló de grietas. Grietas que parten de un discurso donde se cuestiona la virginidad de María, se coquetea con el diablo y se

habla de orgías sexuales, ebriedades, parricidios. Incómodas prácticas o menciones que afectan al orden social y construyen un imaginario. Prácticas asumidas en contra discurso, a modo de patear el tablero, con vocabulario propio que luego se transfirió al idioma de los inquisidores (por siglos y siglos, amén).

Destaco un término: “*aquelarre*”, que aprendí con Ginzburg realizando el presente escrito. Se trata de un préstamo de la lengua vasca, *akla*, *akelare*, compuesto de *akler* – cabrón – y *larre* – prado. Por creencia “el demonio aparece bajo la forma de este animal en la ceremonia” (Cascudo tiene su entrada para *cabra* y también para el brasilérisimo *cabra da peste* usado en género). Pronto “*aquelarre*” pasó a significar “donde se reunían las brujas y por metonimia la reunión de estas” (información sobre “*aquelarre*” retirada de *Oxford Languages on line*). Asqueroso o alucinante, el imaginario vinculado al aquelarre y sus prácticas alimenta la noción de deformación. Suficiente para matar gente. Matar brujas. Asimismo, la deformación es algo que “cuando no mata fortalece” – lo que no quita la violencia histórica y persistente hacia la gente que cree en cosas diferentes. O que tiene cuerpos diferentes. O enfermedades. Ginzburg habla de castigos a los leprosos en el capítulo que les da protagonismo.

Cabra. Quarteirão de mulato com negro; cabrocha, cabrito, cabriola. Mulato escuro. Um plural curioso é *cabroeira*, reunião de cabras. Há longa criação no adagiário contra o cabra. Não há doce ruim nem cabra bom. Cabra bom nasceu morto. Cabra quando não furta é porque se esqueceu. Cabra valente não tem semente. Valentia de cabra é matar aleijado (*Vaqueiros e Cantadores*, 115). A origem, segundo Blueau, é “nome dado pelos portugueses a alguns índios que acharam ruminando como cabras o bétel, que sempre traziam na boca.” Aplicado aos naturais da Índia, não se fixou, nesta acepção, no Brasil, onde os indígenas foram denominados inicialmente “negros” e depois “índios”, mulato, vezes havendo confusão com o próprio mulato. Franklin Távora (*Cabeleira*, 265, Rio de Janeiro 1902): “Cabra também

ali é (em Pernambuco) voz sinônima do homem, ou talvez mais particularmente de homem forte, sujeito destemido e petulante. *F. é cabra danado*, é frase muito usada no vulgo.” Cabra tem o leite mais denso, saboroso e forte que o da vaca, ensina o sertanejo. O leite é aconselhado para as crianças fracas. O animal, entretanto, é tido como simpático ao diabo. Uma das *orações-fortes* demoníacas é a famosa “Oração da Cabra Preta” (ver *Orações*). Pereira e Sousa (*Dicionário Teórico e Prático*, etc., Lisboa, 1825) registrou a tradição portuguesa contra a cabra: “É animal malfazejo, tem a saliva venenosa, o seu hálito murcha as plantas e impede às vides brotarem.” No sertão do nordeste do Brasil chamam-na, às vezes, *comadres*, como apelido genérico. Escrevendo, em princípios do século XIX, Henry Koster observou nessa região: “As crian-

Dicionário do Folclore Brasileiro

Pienso en los cuerpos de las madres, luego de parir. Incluso en muchos casos, luego de parir muchos hijos e hijas, cuerpos que van ganando otras formas. Las madres se vuelven gorditas y creen ser rechazadas o son rechazadas. Eso sin hablar que la mujer pasa por varios estados luego del parto, además de cuidar a su criatura. Traigo a colación también aquí a los lisiados, a los “retardados”, a los manchados, pecosos y a los diferentes de modo general frente a una norma tan bien construida ideológicamente que nos hace creer que hay normalidad.

Si hablamos de madres, eso es un largo paréntesis, vamos a la entrada *mãe*, merecedora de una entrada en el DFB. “*Falar mal da mãe, não pode*”. Tabú verbal en los juegos, está entre santa y puta. Tenemos madres para todos los gustos y variedad de cuerpos también. Mujeres que paren se suman a esa diversidad. Parir y dar la teta, cuantas noticias vinculadas a esas acciones, vimos en la prensa muchas veces, tan animal, tan acometido de un carácter divino. En algunos casos, tan brutal. A la entrada *mãe*, siguen otras, de “*mães*” fantásticas como por ejemplo *mãe d’água* (hermosa sirena amazónica y mala “*como ela só*”), *mãe da seringueira*, *mãe do ouro* y *mãe do mato* (algún día podré volver a esas entradas y trabajar con esas entidades con signos tan marcantes en la cultura popular, especialmente del norte de mi país natal; en alguna medida son mi matría). No obstante, una entrada en particular me interesa mucho traer aquí a colación: es la que se intitula Mãe Valéria. Mãe Valeria fue una partera famosa que vivió en Belém do Pará en el siglo XVIII. Asesinada por un gobernador que la culpó por la muerte de su amada en un parto (según lo recuperado por nuestro diccionarista). Al ser castigada, de forma extrema, fue deformada, antes de recibir un collar de bloques de cimienta (un “*afogador de alvenaria*”) y lanzada al mar. Como Rosa de Luxemburgo (nuevamente una comunista...). Bajo las olas de Yemanyá, la mártir Valéria, junto a otras dos parteras, monjas de un convento que también estuvieron en el infeliz suceso, son recordadas hasta hoy en la ciudad. Justo en Belém do Pará donde se firmó la convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer el 9 de junio de 1994. Pasa algo similar con los cuerpos de niños y niñas que sufren violencia extrema sobre sus cuerpecitos y son venerados por la gente común, en actos que, para algunos y algunas, los y las establecidas, son profanos.

Mãe. Igualmente um tabu verbal, ainda resistindo nas classes populares e na visível relutância de ser mencionado mesmo na imprensa das cidades grandes, preferindo-se-lhe “progenitora”. Nos brinquedos evita-se mencionar, para não ofender os companheiros. É o “sagrado nome de Mãe”, como diz o povo. Nos desaforos, insultos, o mais eficaz dos desafios é “falar na mãe”. Quem não reagir a essa suprema provocação, é indigno de todas as companhias. Um dos elementos na carência lúdica de certas crianças é o temor na menção ao nome dos pais, especialmente ao da mãe, se esta tiver algum defeito físico ou pertencer à profissão reprovada pelo cânon social do colégio ou da cidade. O Padre Fernão Cardim, em 1584, elogiando os jogos e brincadeiras das crianças indígenas do Brasil, escreveu: “Os meninos são alegres e dados a folgar e folgam com muita quietação e amizade, que entre eles não se ouvem nomes ruins, nem pulhas, nem chamarem nomes aos pais e mães, e raramente quando jogam se desconcertam” (*Tratados da Terra e Gente do Brasil*, 175, ed. 1925). Vários adá-

os e provérbios, etc., em 1920. Vários adágios recomendam: Nome da mãe é sagrado. Com o nome de mãe não se brinca. Nome de mãe não é para todas as bocas. Mãe é sangue (e pai é sustento, o inverso da concepção epigenética, responsável pela *couvade*; ver *Couvade*), etc. Certamente está, de mistura com a tradição católica da veneração à Mãe de Deus, título oficial da Igreja, a religião da CI ameríndia, a explicação indígena, na qual só as mães eram criadoras e responsáveis pela vida (ver *Ci*). As religiões em geral concedem a plenitude dos direitos ao pai (paternidade, patrimônio) e mesmo a Trindade católica é constituída masculinamente, real ou em potencial. Pai, Filho e Espírito Santo. A Virgem-Mãe é uma sublimação e pode ser perfeitamente compreendida pelos indígenas, devotos das CI. O poder das mães fica patente não apenas na perpetuidade da figura querida no espírito do filho, mas o respeito ao emprego de frases que possam aludir à própria função criadora maternal. Inegável será muito de verdade do complexo freudiano de Édipo, mas convergentemente incidem outros elementos psicológicos, religio-

Dicionário do Folclore Brasileiro

Retorno brevemente a Salta, provincia donde vivo, porque aquí se venera además a la Difunta Correa, mujer víctima de violencia, hoy venerada en la cercanía de la terminal de Salta, muy cerca del lugar donde fue asesinada brutalmente. Pero, allí muy cerca, en el cementerio de la Santa Cruz (todo cerca: terminal, cementerio, hospital, loquero, cárcel, pero eso es para otro trabajo) se reverencia a un niño, Pedrito Sangüeso. En 1963 el niño fue asesinado a golpes. Hoy es adorado en su tumba, como un protector de estudiantes en sus desafíos con la escuela/colegio. Su apellido resguarda la fuerza del hueso, que resiste a la muerte y se resguarda como una forma de vida que va más allá de lo arqueológico. Los chicos y chicas llevan desde juguetes a carpetas escolares, estas últimas especialmente antes de sus exámenes finales, cosas expuestas como exvotos, como reliquias y las reliquias son huesos, cenizas, restos. Pedrito, *morte e vida severina*, tiene un santuario caótico y colorido, eso sí, todo en cariñosa disposición. Deformación, hueso, amor.

Ulm y Navallo (2018), mis colegas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, investigaron sobre el santo popular y así perciben el santuario:

“Como excedente en el Cementerio de la Santa Cruz, como expulsado por los muertos que se olvidan o que tienen el mínimo refugio en una memoria familiar, como alejándose de los nichos en que descansan otros restos, tal vez no queriendo pertenecer a ese cementerio, a la manera de un miembro que no cesa de desorganizar la forma administrada de la muerte y que no quiere ‘hacer cuerpo’

con ella; como una especie de excrecencia de colores que desdibuja nuestra percepción de la muerte, nos encontramos en los fastos misteriosos de una solemnidad alegre en medio del silencio blanco de los sepulcros estallan los límites difusos de un santuario improvisado”. (p. 192)

Como la *Calunga*, cementerio en el fondo de mar y por extensión cementerio en general, en la cosmogonía yoruba y en los cultos afrolatinoamericanos, la muerte de Pedrito, un niño, reside donde la muerte da la mano a la vida. La Calunga es el país de la *orixá* Nana Buruque (tiene entrada cascudiana la vieja Nana, profunda y amorosa *orixá*), que reina en el fondo de los océanos y que del barro hace nacer la vida; la deidad que se viste de color lila y transmuta. Como el niño transfigurado por la violencia que tiene vida después de la vida, Pedrito.

Pero volvamos (¿nos fuimos?) a las brujas: la energía de la tortura resiste y es también la violencia que persistentemente recae sobre las mujeres y sus cuerpos (las esposas brujas de Salta, recuerden).

Mujeres madres, mujeres víctimas fatales que dejan hijitos e hijitas huérfanos. Cuerpos torturados, por el Estado Inquisidor, por otras formas de Estado y también porque quienes se las creen, pensando que son Estado.

Brujas y pestes, grupos marginales, gente enferma con marcas sobre los cuerpos o dolencias mentales. Deformaciones, diferencias, persecuciones.

Las brujas en una región de Francia, Briançon, son reconocidas como “gafas” que etimológicamente es lo mismo que “leproso”. Cascudo no tiene una entrada para leprosos y leprosas. Pero sí para las cabras.

Cabra. Incluye la mujer cabrona, mala como las cabras hechizadas, según nuestro arconte. No sin antes hablar de la aquí ya mencionada cabra nordestina, el mestizo mulato, fiereza y resistencia en un cuarto de sangre negra. Con un generoso adagiarlo: “*Não há doce ruim nem cabra bom*”, entre otros. Y vale hablar también de la leche de cabra (la que tomé cuando bebida) que es más densa, indicado para fortalecer las criaturas. Y a tener en cuenta: más allá de las calidades caprinas, también del mulato cabra da peste (Lula, nordestino, usó el concepto en algunos de sus discursos), la cabra está asociada al diablo, algo que habíamos mencionado de pasada también, cuando hablamos de las brujas (este es un escrito multiforme, caótico y, por lo tanto, acorde al pensamiento no-normativo). Animal “simpático al diablo”, informa Cascudo. De saliva venenosa y aliento que hace marchitar plantas e impide a las vides brotar. Las cabras,

así en femenino. Mientras las cabras “buenas”, también en femenino, las que aportan a la lactancia humana son llamadas “comadres” (igual, eso es un lío, la cabra que por alguna razón no da una leche que sirva a la lactancia humana también, en algunos casos, es llamada de comadre y, en otros, “cabra” es el ama de llaves, cuidadora de los niños de la elite). Es un ir y venir, y el mismo *estar entre* (muy Bhabha andamos) caracteriza lo intercultural. No es para tocar y controlar con las manos, no da para hacer aquí un ejercicio científico tradicional, como los de antes, cuando se pensaba una ciencia dueña del mundo y dominadora/simplificadora de realidades. Las prácticas circulan y a la vez son etéreas y cambiantes, están y no están en los movimientos de la cultura popular. Cascudo, a algunas de esas prácticas, las resguarda y a la vez las presenta en un archivo cultural, su arcón-diccionario. Instantáneas sacadas de ese manantial, son como fotografías de un real que a veces es mágico (recursos discursivos aportan lo suyo aquí). Hoy al releer su obra, al consultarla, encuentro nuevas y múltiples posibilidades de interpretación. Elegí ahora trabajar así, a lo animal (pero quedan pendiente las piedras, el aire, el cielo, la infancia, las plantas y muchas otras posibilidades, entradas...).

Y qué decir de *bicho* y *lobisomen*. *Bicho* es la entrada pandémica por excelencia. Ya en su estructura, como texto, dispara para varios lados, tiene tres o cuatro acepciones, depende desde donde se mire. No es un texto tajante, es dubio (todo texto lo es, ya lo sabemos, pero acá eso se acentúa). *Bicho* es “*tudo que não é homem, nem ave, nem peixe*” así empieza el *verbete*. También puede tener, siguiendo al verbo cascudiano, formas extrañas y/o colosales. *Bicho* es fantástico y es también alma de otro mundo. Pero también puede ser un gusano en la panza. *Bicho* es *bicho papão* que asusta a niños y niñas y aquello que sobrevive a la vida misma, vive en un cuerpo que lo aloja, aun sea un cuerpo muerto. Mientras *lobisomen*, mito universal, sagradas transformaciones, de Grecia a África. El imaginario folclórico brasileño lo hereda y lo explica siendo posible cuando compadre y comadre se unen y tienen un hijo. Flacos, más o menos luminosos, a veces coloridos, sensuales. Centenas de testimonios hablan de ellos, muchos tratando el costado sensual de la criatura. Lobo, *fado* y destino, infeliz. Pero atractivo. Quien hiere el *lobisomen* corta el *fado*, el hechizo.

Bicho. Todo animal que não é homem, nem ave, nem peixe. Todo animal, seja homem, ave ou peixe, de formas colossais, ou estranhas à espécie ou muito feios. Visão, alma do outro mundo, coisa extraordinária, fenomenal e inexplicável, o *mbaú* dos guaranis, o *zumbi* dos negros de Angola e do Congo, o *papão*, fig. *coca* come-criança (dos ports). “Olha o bicho!”, dizem as amas brasileiras, metendo medo às crianças; “olha o zumbi!”, dizem as negras; “olha o papão!”, dizem as portuguesas, todas no mesmo sentido e com a mesma intenção (Macedo Soares). Matar o Bicho: beber álcool pela manhã; do francês *tuer le ver*, origem da frase. No tempo de Francisco I da França, morreu em Paris uma mulher,

Dicionário do Folclore Brasileiro

Pero, a estar atento o atenta, no hay que ensuciarse con su sangre. La sinonimia: la *cumacanga*, una *lobisomem* que tiene una cabeza, luminosa, que se desprende del cuerpo y sale a pasear (a veces se asocia a la concubina). Puede ser la séptima hija (nuevamente la sétima hija) pero siempre hay solución para situaciones del más allá que no es familiar: es hacer que la primera hija, la primogénita, sea la madrina de la séptima hija, la ultimogénita.

Termino este periplo con dos entradas muy interesantes. *Gigante y miota*. A nuestro autor no es ajeno el tema del gigantismo, tampoco la cuestión de los de baja talla (eso sí ya no hay tiempo para analizar). Una práctica que él considera como universal, hay gigantes en varias formas de civilización, nos comenta, “*quase desapareceu dos nossos autos populares*”. No, *mister Cascudo*, los gigantes andan dando vueltas en el resucitado carnaval de *rua* (a ver cuando vuelva todo, luego de la pandemia). Por ejemplo, en los enormes muñecos del carnaval de Olinda (Pernambuco). El autor señala que hay un gigante que persiste, *intrometido*, en el auto del *boi*. En la capacidad de síntesis del diccionarista, se destaca que en general está vinculado, en la dramaturgia popular, al mal o a una fuerza estúpida.

Gigantes con nombres de animales desfilan en carnavales nordestinos. Más una vez, la de-formación: la entrada remite a otra entrada y nos sugiere ver *miota*, un fantasma de mujer gigante. Hay una versión, cuando algún caballero en una plaza, por ejemplo, a la noche, pregunta a ella su nombre y ella contesta *num-si-pode* (otra entrada, la de esta “*mulher de talhe desmesurado*”), o sea, ella no puede informar su nombre. *Miota* y *num-si-pode* me hacen acordar la “*loura do banheiro*” que tanto me aterrorizó en la

época de secundaria. No se podía fumar escondido en paz en el baño, che. Cascudo no la registra, pero la encontré en Internet, sigue vigente.

Posfacio

Fui atrás del *bloco*, una *Maria vai com as outras* (expresión que remite a Maria I, la reina considerada loca, que llegó a Brasil a principios del siglo XIX, reina de una Corte y de un país que huía de Bonaparte. Quedaron muchas entradas por trabajar. Fantasmas coloridos, animales (¡aves!), orixás. Embrujos, bailes, formas de nacer, vivir y morir. Y renacer. Quedaron otros libros para leer de la vastísima producción del escritor potiguar. Queda mucha “línea de desfiguración” para trabajar, más adelante, en bordes prolíficos y mutantes (estoy inspirada por Giorgi, 2014, p. 33-35). ¿Seguiré dialogando con este pasado inspirador? Desde nuestro presente y en especial con las teorías del presente es muy probable.

Termino el presente trabajo el día de los reyes magos; magos, magia, *coisa de malucos*. En mis recuerdos retornan imágenes de payadores trajinando en la madrugada del día seis de enero; yo, *garota*, vacacionando en pagos del Norte Fluminense. Iban de casa en casa, cantando y luego se pasaba el *chapéu* y se servía un desayuno a los juglares del pueblo. Al medío día, el *boizinho*. Armazón de madera y alambre, la chita haciendo de cuero y la cabeza divertida de papel maché. Ahí... hacia donde me llevaste, Gabriel Giorgi. A esas “biologías abiertas” y yo, chocha y “dona do carnaval” (Caetano Veloso), seguí la comparsa.

En una clase diste cuenta de mis gustitos por lo mágico y lo sucio, y mirá mis andanzas.

Vida louca vida, já que eu não posso te levar, quero que você me leve, cantaba en los años 80 el hoy polémico Lobão. Creo que estoy quedando vieja y nostálgica, como el protagonista de *Largo do Desterro*, y la vejez, ahora me cayó la ficha, es un tema pendiente aquí. Queda para otro trabajo. Y no quiero volcarme sobre mí misma en sobredosis.

Asimismo, cuando recuerdo, no estoy huyendo del presente o descansando o delirando: estamos tomando la incumbencia de rectificar y ratificar *estórias* (Bosi, 1987, 22-24) para el arcón. Cosa sería eso de poner la historia, la gran dama de la historiografía, en jaque.

Desde allí es que me enlazo al mundo: cuando integro ese “archivo de lo vivo”, con mi singularidad que es parte de un plural (Derrida, 2008, 64-5).

A Cascudo, contradictorio y pulsante, “provinciano incurable” como solía definirse, digo: *obrigada*. Salve, salve.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1987). *A cultura popular na Idade média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. Hucitec.
- Bordelois, I. (2006). *Etimología de las pasiones*. Zorzal.
- Bosi, E. (1987). *Lembrança de Velhos*. EDUSP.
- Cascudo, L. da C. (1988). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Belo Horizonte/ São Paulo, Itatiaia/USP. https://drive.google.com/drive/mobile/folders/1zaFcmdVpoJM1GLKj-HhyQru3-OJ_7Sjt?usp=sharing
- Castro, E. V. de (2010). *Metafísicas Canibales. Líneas de Antropología Postestructural*. Katz ed.
- Derrida, J. (2008). *El animal que luego estoy si(gui)endo*. Trotta.
- Ginzburg, C. (1991). *Historia nocturna*. Muchnik.
- Giorgi, G. (2014). *Formas comunes. Animalidad, cultura, biopolítica*. Eterna Cadencia.
- Montello, J. (1981). *Largo do Desterro*. Nova Fronteira.
- Ribeiro, João Ubaldo (1998). *A arte de roubar galinhas: crônicas*. Nova Fronteira.
- Silva, M. (2003). *Dicionário Crítico Câmara Cascudo*. Perspectiva/FAPESP; Natal: EDUFRN/ Fundação José Augusto
- Ulm, H. y Navallo, L. (2018). Santos populares: vida, muerte y santidad de Pedrito Sangüeso. *Oltreoceano*, 14, 187-198.
- Silva, M. (2003). *Dicionário Crítico Câmara Cascudo*. São Paulo/Natal, Perspectiva/EDUFRN.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y Literatura*. Plaza de edición.

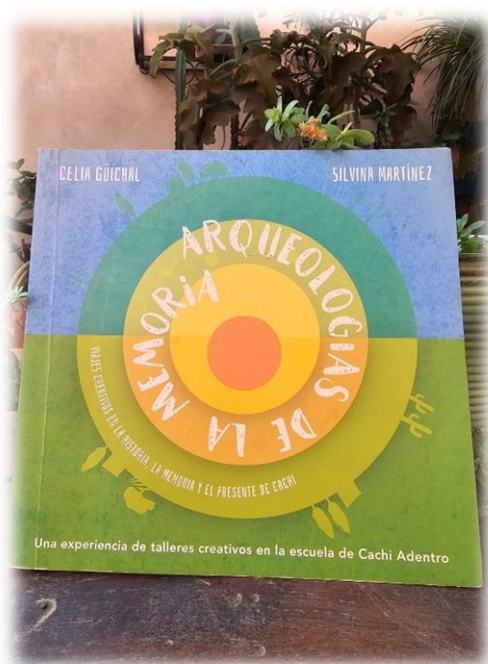
Geruza Queiróz Coutinho, es maestra de grado, profesora de historia y magister en Educación por la Universidade Federal Fluminense de Niterói/Rio de Janeiro, Brasil. Trabaja como profesora adjunta desde 2005 en la cátedra de Idioma Moderno Portugués de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Ha realizado numerosas investigaciones en torno a la lengua lusófona y actualmente realiza el Doctorado en Estudios Sociales y de la Cultura de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta.

Reseña

Arqueologías de la Memoria
Viajes creativos en la historia, la memoria y el presente de Cachi
Una experiencia de talleres creativos en la escuela de Cachi Adentro

Elizabeth Yolanda Carrizo

Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
eycarrizo@yahoo.com



Cecilia Güichal y Silvina Martínez
(2022). Arqueologías de la Memoria. Viajes creativos en la historia, la memoria y el presente de Cachi. Una experiencia de talleres creativos en la escuela de Cachi Adentro. Editorial Mundo Editorial.

Sumergirme en la lectura de este libro, que ha llegado en forma azarosa a mis manos, ha sido la experiencia educativa y estética más significativa en estos últimos tiempos. Y sobre todo el asombro al leer que se trataba de una obra hecha en Salta y por salteñas. Sigo pensando que, al comenzar a trabajar en la línea de documentación narrativa, es el universo el que va colocando lecturas en mi camino que enriquecen mi trabajo como investigadora.

Efectivamente conocí, a través del INIL⁴¹, a Silvina Martínez quien amablemente me ofreció un libro para el Instituto y cuando fui a retirarlo me encontré con una mujer comprometida con la arqueología, pero sobre todo con el acervo cultural y educativo de pequeñas comunidades como Cachi Adentro, ubicado en la localidad de Cachi, departamento de Cachi, en la provincia de Salta.

La obra atrapa desde el diseño de la tapa e invita a realizar el viaje a través de sus hojas. La propuesta de las autoras tiene como objetivo central excavar en la memoria social para

⁴¹ Instituto de Investigación en Lenguas de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (Argentina)

acceder a otros conocimientos del pasado y saber-se reencontrar como parte de un presente diverso culturalmente que mira al futuro.

Las autoras nos invitan a un “viaje” que recorre páginas que posibilitan conocer expresiones de los pueblos andinos que, durante los últimos 1000 años, han transitado su propio espacio-tiempo, su Pacha, donde los duendes se mezclan entre los niños pastores, las manos de los artesanos conversan con la tierra y se entran por momentos con el gesto del hilado. Nos cuentan, si se quiere, quiénes son los sujetos de Cachi adentro, cómo reconocen y se autoconocen como pueblos andinos, al generar de manera transversal en ese “otro” educador adulto un fuerte compromiso ético social para con el educando joven, enclave para la supervivencia cultural de una comunidad.

Si pensamos en un viaje, la pregunta que me acecha es ¿por qué? ¿Por qué las autoras “invitan a un viaje”? ¿Por qué viajes? Los viajes constituyen un tejido de relaciones entre disciplinas, proyectos, comunidades e instituciones. “La expedición es un conjunto de acciones que busca la afirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de la producción pedagógica y educativa del país para recrearla y recomponerla en un mapa complejo que muestre su diversidad”⁴². Con los viajes, los estudiantes se hacen responsables de su formación, desarrollan una mirada y un pensamiento crítico, crean contrastes y diferencias entre territorios, poblaciones y formas de ser maestros; articulan la escuela con la vida y visibilizan múltiples voces en los relatos de sus diarios y en las crónicas de viaje.

Los viajes, como dispositivos de formación, permiten comprender las problemáticas educativas, potencian la producción, la circulación de saberes, renuevan concepciones, amplían el campo de la investigación educativa y de la acción pedagógica. De esta manera, los viajes y expediciones contribuyen a reconocer y expresar una pluralidad de voces, saberes y prácticas pedagógicas, a desarrollar la capacidad crítica de los futuros docentes, a visibilizar experiencias educativas y animan a los profesorados a emprender viajes expedicionarios.

El lugar donde el viaje toma cuerpo es el Museo Arqueológico que cambia el eje de un museo y deja de ser un centro “convencional de divulgación científica para ser ahora un centro de actividades de transferencias que recupera miradas ‘otras’ del pasado a través de las expresiones creativas de la comunidad”⁴³. El viaje, entonces, en el Museo Arqueológico, su estación central, permite atravesar intertextualidades y nos invita a imaginar nuevos modos de generar discursos acerca del pasado lo que conduce a

⁴² Unda, P., Álvarez, A. y Martínez, A. (2001). Proyecto Expedición Pedagógica Nacional (p.33). En Universidad Pedagógica Nacional (Ed.). *Expedición Pedagógica Nacional: pensando el viaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001, p. 29-45.

⁴³ Prólogo de Mónica Montenegro, Doctora en Antropología, p. 2.

revalorizar nuestro patrimonio y nuestra identidad. De la mano de la arqueología, la ruta emprendida cruza puentes, el viaje inaugura pasadizos que unen y pueden revelar sentidos en cualquier instante.

El viaje es atravesado por múltiples riquezas expresivas que conectan con la arqueología, la historia y la memoria local, y dan lugar a una infinidad de posibilidades. El libro presenta escritura, narración, poesía, oralidad. Pero también trazos, color, imagen, cerámica, collage, plástica, las manos que toman vuelo desde la tierra misma.

Sin embargo, el viaje no transcurre en silencio, se agregan coplas, ritmos, sonidos, voces que intentan construir una sintonía grupal desde las profundidades de la vibración más sutil. El cuerpo también está presente: cuerpo, movimiento, danza, escenas; el teatro a través de la corporeidad que siempre nos regresa al territorio actual.

Cada camino elegido, cada bifurcación tomada, es una forma posible de conocer y de hacerse preguntas. Todo viaje implica un registro de nuestra travesía. Por ello, lo primero que se necesita es una Bitácora de Viajero. La bitácora conforma el territorio de la escritura, un espacio para descubrir la palabra, para hacer-se preguntas, para recordar. Aunque lo fundamental es la invitación al viaje, el convite a formar parte de una aventura. Tres palabras, como lo señalan sus autoras, nos indican la tarea por realizar: narrar, contar, escribir.

En una bifurcación de nuestro viaje se hace protagonista el tiempo, cómo caminarlo, reconstruirlo a través de una línea o, en términos de las autoras, camino o sendero. Aprendieron a caminar el tiempo reconociendo sus formas y materialidades.

Aparece un puente llamado arte, colorido y llamativo, que invita a descansar y a apreciar. En el silencio del viaje resuenan las voces, las cajas, las coplas, desde las coplas ancestrales a la música rapera que dan cuenta de las generaciones y del *contrabando cultural*⁴⁴.

En el siguiente apartado emergen los saberes transmitidos desde generaciones ancestrales que aún perduran en la urdimbre de los tejidos. Las manos y los dedos se mueven, y crean texturas cálidas que abrazan y abrigan. Las palabras, como los hilos, también tejen redes a través de relatos. Palabra, tejido y transmisión.

En las últimas paradas del viaje cobra vida el territorio para dar forma al barro y a las actividades de siembra y cosecha en la zona. El viento silba bajito mientras acompaña

⁴⁴ Hausson, J. (2004). *Los contrabandistas de la memoria*. Editorial La Flor.

las tareas de los lugareños quienes saben reconstruir el sonido de este viento con los instrumentos musicales. Danzan el tiempo también. La corporeidad se hace presente.

Finalmente, el viaje recorre la memoria indagando a los adultos que conservan la historia de sus pueblos en su voz, en las manos, en los tejidos, en sus cuerpos.

Arqueologías de la Memoria es una investigación que se materializa por medio de talleres creativos y capacitación docente con el fin de indagar en las narrativas de la memoria de la Escuela N° 4404 Ejército Libertador de Cachi Adentro de la provincia de Salta, Argentina.

Se trata de una investigación viva con propuestas que buscan abordar la memoria social, personal y ancestral desde la creatividad y la corporeización.

Pero sobre todo *Arqueologías de la Memoria* supone una invitación a un viaje colorido y divertido que explora territorios entre lenguajes y disciplinas con exquisitas fotografías, narrativas que potencian la imaginación, la danza, la expresión plástica y el teatro. Viaje que en definitiva nos permite atravesar una experiencia, como dice Carlos Skliar (2011)⁴⁵, pues una vez iniciado el viaje, la experiencia nos marca, nos deja huellas y nos transforma.



⁴⁵ Skliar, C. & Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/FLACSO.

Elizabeth Yolanda Carrizo es profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Salta (UNSa). Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO, Sede Argentina. Doctoranda en Educación, Programa Específico de formación en Investigación Narrativa y (auto) biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Docente Regular Carrera Ciencias de la Educación, UNSa. Investigadora categoría III, del CIUNSa. Co – Directora Instituto de Investigación en Lenguas (INIL), Directora Instituto de Investigaciones en Educación a distancia (IIEDI) en ámbito Rectorado, UNSa. Co-Directora y Editora de la Revista Estudios de Lenguas (RELEN). Docente de Postgrado en UNSa, Universidades Nacionales de Río Negro y UBA (Sede Tilcara, Jujuy). Profesora en ISPS N° 6005 e IES 6004, Coordinadora General IES N° 6040 de Vaqueros, Salta. Rectora Instituto Formación Docente N° 6028, San Antonio de Los Cobres. Ocupó numerosos cargos en el ámbito de la Educación. Dirige Tesis de Grado y Postgrado. Autora de libros y artículos sobre la formación docente.

Acerca de RELEN

- **Consignas y Normas de Redacción**
- **Ficha evaluación de Artículos**
- **Declaración de buenas prácticas de la Revista**
- **Declaración de originalidad**

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, entre 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.

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 menos de 40 palabras: 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.

Comité Editorial RELEN

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 Interwies, 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 widerspiegelt 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).

- ✓ Unterstreichungen, 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 Unterstreichungen 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 Dossiervorschlag 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 Vorträge 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**

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 précédent 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 d'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.

Multimédia

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). Editorial).
- 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**

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.

**Editorial Committee
RELEN**

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.

**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:

<https://portalderevistas.unsa.edu.ar/>

Informações: 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, sóciocultura, 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 *Declaração 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 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 aclarações 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 hífens 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 tratara 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)

1º) Veröffentlichung		
2º) Veröffentlichung mit Veränderungen		(¿Welche Veränderungen werden vorgeschlagen?)
3º) KEINE Veröffentlichung		(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'EVALUATEUR (Cochez et justifiez ce que vous recommandez)

1º) Publier	<input type="checkbox"/>	
2º) Publier avec des modifications	<input type="checkbox"/>	(Quelles modifications proposez-vous?)
3º) Ne pas publier	<input type="checkbox"/>	(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	<input type="checkbox"/>	
2º) Revisions required	<input type="checkbox"/>	(Which changes do you suggest?)
3º) Decline submission	<input type="checkbox"/>	(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	
Adeguamento 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)

1º) Pubblicare		
2º) Pubblicare con modificazioni		(Quali modificazioni propone?)
3º) NON pubblicare		(Giustifichi la sua opinione)

**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM LÍNGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LÍNGUAS)**

FOLHA DE 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 abubrechen.
- ✓ 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 ergreifen 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 légales 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 plagats, 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 meriti 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.

Práticas, responsabilidades e garantias das partes



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”.

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 comitê científico e do comitê 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 comitê 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 RELEN

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

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 RELEN⁴⁶
gesendeten Artikel**

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

⁴⁶ 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 RELEN⁴⁷

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

⁴⁷ 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 Journal⁴⁸

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

⁴⁸ 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 RELEN⁴⁹

Io,, di nazionalità:,
DICHIARO che l'articolo titolato:

..... è originale, inedito e non è stato inviato per altre pubblicazioni.

Inoltre, dichiaro che tutta la bibliografia citata nel testo è stata debitamente inclusa nei riferimenti bibliografici e, nei casi necessari, si è in possesso delle autorizzazioni corrispondenti.

Accetto che **RELEN** stabilisca secondo disposizione l'adozione dell'arbitraggio accademico di revisione da parte di pari e accetto anche che il giudizio finale conseguente sia inappellabile.

Riconosco che **RELEN** è estranea a qualsiasi responsabilità legale e/o economica che sia reclamata da terzi a proposito della proprietà intellettuale dei testi e delle immagini.

A conferma di quanto è stato anteriormente esposto, firmo questa dichiarazione il
del mese di del , nella città di ,
.-

.....
Firma

Nome e dati dell'autore
Indirizzo di posta elettronica
Indirizzo postale

⁴⁹ 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 RELEN⁵⁰

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 diadede 2020, na cidade de,(país).

.....
Assinatura

Nome e dados do autor
Email
Endereço postal

⁵⁰ 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 (relenunsa@gmail.com)