

# RELEN



## ESTUDIOS DE LENGUAS

e-ISSN 2618-4222

VOL.3 - N° 1 - ENERO - JUNIO 2020

SALTA - ARGENTINA



Obra "Sin título", Acrílico (0,70x1,00) de Guillermo Pucci, Salta



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

**imil**  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS





Volumen 3, Número 1, enero-junio 2020  
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	Semestral
Tipo de publicación	Publicación periódica
Soporte	Online
ISSN en línea	ISSN-e 2618-4222
Institución editora	Instituto de Investigación en Lenguas – INIL Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta, Argentina
Sitio web	<a href="https://relen.net.ar">https://relen.net.ar</a>
Idiomas	Español, alemán, francés, inglés, italiano, portugués...
Correo electrónico	<a href="mailto:relenunsa@gmail.com">relenunsa@gmail.com</a>
Teléfono	+54 (387) 6 114 779
Dirección postal	Avenida Bolivia 5150 – 2º Piso - (4400) Salta República Argentina



Universidad Nacional de Salta - Argentina

## **Autoridades**

Víctor Hugo Claros  
Rector

Graciela del Valle Morales  
Vicerrectora

Catalina Buliubasich  
Decana

Mercedes Vázquez  
Vicedecana



Instituto de Investigación en Lenguas  
inilunsa@gmail.com

Geruza Queiróz Coutinho  
Directora

Elizabeth Carrizo  
Codirectora

María Celeste Frana  
Secretaria



ISSN-e 2618-4222

Alicia Enriqueta Tissera  
Directora

Elda Mariana Campos  
Co-directora

María Celeste Frana  
Secretaria

## **Comité Editorial**

María Claudia Albini  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Fulvia Gabriela Lisi  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

Héctor Alfredo Andreani  
Universidad Nacional de Santiago del  
Estero  
Santiago del Estero, Argentina

Emilio Jesús Lizarte Simón  
Universidad de Granada  
España

Olga Armata  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

Graciela Lucero Arrúa  
Universidad Nacional de San Luis  
San Luis, Argentina

Roberto Bein  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Daniel Hugo Suárez  
Universidad Buenos Aires,  
Buenos Aires, Argentina

Elizabeth Carrizo  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

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

Estela Klett  
Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Lía Varela  
Universidad Nacional de  
Tres de Febrero  
Buenos Aires, Argentina

Ana María Fernández Lávaque  
Universidad Nacional de Salta  
Salta, Argentina

Elizabeth Viglione  
Universidad Nacional de San Luis  
San Luis, Argentina

Germán D. Fernández-Vavrik  
Université Lumière Lyon 2  
Francia

María Elena Villeco  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

Daniela Lauria  
Universidad de Buenos Aires /  
CONICET  
Buenos Aires, Argentina

María Teresa Zabala  
Universidad Nacional de San Luis  
San Luis, Argentina

## **Comité Científico Nacional**

Elena Acevedo  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

Silvana Marchiaro  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

Fernanda Aren  
Universidad Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Regina Mattos Abreu  
Universidad Nacional de Entre Ríos  
Entre Ríos, Argentina

Alejandro Ballesteros  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

Ana María Morra  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

Sonia Bierbrauer  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

Constanza Padilla  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

Ana María Blunda  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

Claudia Rosana Pasquale  
Universidad Nacional de Luján  
Buenos Aires, Argentina

Amelia Bogliotti,  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

Raquel Pastor  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina



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

Julio Sal Paz  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

María Ignacia Dorronzoro,  
Universidad Nacional de Luján  
Buenos Aires, Argentina

María del Carmen Pilán  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

Laura Ferrari  
Universidad Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Silvia Prati  
Universidad Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Silvia Maldonado  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

Nélida Sibaldi  
Universidad Nacional de Tucumán  
Tucumán, Argentina

## Comité Científico Internacional

José Álvarez Rodríguez  
Universidad de Granada, España

Emilio Jesús Lizarte Simón  
Universidad de Granada, España

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

Fausto Presutti  
Istituto di Scienze Psicologiche  
dell'Educazione e della Formazione, IS-  
PEF, Roma, Italia

Manuel Fernández Cruz  
Universidad de Granada, España

Carmen Sanches Sampaio  
Universidad 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	
Italiano	Fulvia Gabriela Lisi Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina	Valentina Odilla Farina Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina
Português	Bernardo W. Marques Baptista Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil	Geruza Queiróz Coutinho Universidad Nacional de Salta Salta, Argentina

### **Diseño y diagramación**

Elda Mariana Campos  
Universidad Nacional de Salta,  
Salta, Argentina

### **Asesoramiento técnico y editorial**

Álvaro Guaymás  
Universidad Nacional de Salta,  
Salta, Argentina

### **Asesoramiento técnico**

Joaquín Díaz  
Universidad Nacional de Salta,  
Salta, Argentina

### **Diseño de isotipo**

Mariángeles Domínguez  
Salta, Argentina

### **Diseño de tapa Revista RELEN Vol.3 N° 1, enero-junio 2020**

Sandra Vázquez

#### **Obra "Sin título", Acrílico (0.70 x 1.00) de Guillermo Pucci, Salta**

RELEN agradece al artista plástico Guillermo Pucci por haber confiado su obra "Sin título", Acrílico (0.70 x 1.00) para la tapa de este volumen, la que será utilizada en la difusión y promoción de su publicación.

## **Editor Responsable**

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

Edición Online  
e-ISSN 2618-4222





## Contenidos

<b>Presentación</b>	19
<b>In Memoriam</b>	
Homenaje a Robert Galisson	35
<i>Estela Klett</i>	
<b>Artículos</b>	
Los géneros textuales: instrumento de mediación en el contexto de la educación superior	41
<i>María Ignacia Dorronzoro</i>	
Comprensión lectora en inglés en perspectiva plurilingüe: material para estudiantes universitarios de química	53
<i>María Gabriela Díaz Cortez</i>	
Escritura de maestros y lengua indígena. Estudio en escuelas primarias EIB en la región del chaco salteño	67
<i>Rosa Guantay y Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities	87
<i>Franz Branschat Florez</i>	
<b>Dossier “Políticas lingüísticas: Procesos, agentes e instrumentos”</b>	
Coordinadoras <i>Georgina Laura Fraser y Lucía Romero Massobrio</i>	
Políticas lingüísticas: procesos, agentes e instrumentos. Introducción	101
<i>Georgina Laura Fraser y Lucía Romero Massobrio</i>	
Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco	109
<i>Lucía Romero Massobrio</i>	
¿Por o para los hablantes? Revitalización del <i>tshivenda</i> en Sudáfrica	129
<i>Antonela Soledad Vaccaro</i>	
Representaciones del español en la sección de español del <i>Exame Nacional de Ensino Médio</i> (ENEM, 2010-2019)	147
<i>Ana Laura Brown</i>	
<b>Reseñas</b>	
En diálogo con Daniel Suárez. Formación Docente y Registro Narrativo	169
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Un encuentro íntimo con Carlos Skliar. Hacer escuela: estar, quedarse y hacer cosas juntos	175
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
<b>Agenda académica</b>	179
<b>Acerca de RELEN</b>	
Descripción de la revista Estudios de Lenguas	191
Consignas y normas de redacción	203
Fichas de evaluación de artículos	227
Declaración de buenas prácticas	233
Declaración de originalidad	245

Los autores de los artículos son responsables de su contenido.

## Inhalt

<b>Über die Zeitschrift</b>	21
<b>In Memoriam</b>	
Zu Ehren von Robert Galisson	34
<i>Estela Klett</i>	
<b>Artikel</b>	
Textgattungen: ein Vermittlungsinstrument im Kontext der Hochschulbildung	41
<i>María Ignacia Dorronzoro</i>	
Leseverstehen im Englischen in einer mehrsprachigen Perspektive: Material für Hochschul-Chemiestudierende	53
<i>María Gabriela Díaz Cortez</i>	
Das Schreiben von Lehrern und die indigene Sprache. Eine Studie in Schulen der Primarbildung der EIB der Region Chaco Salteño	67
<i>Rosa Guantay und Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities	87
<i>Franz Branschat Florez</i>	
<b>Dossier “Sprachliche Politiken: Prozesse, Akteure und Instrumente”</b>	
<i>Koordinatorinnen Georgina Laura Fraser und Lucía Romero Massobrio</i>	
Sprachliche Politiken: Prozesse, Akteure und Instrumente. Einleitung	101
<i>Georgina Laura Fraser und Lucía Romero Massobrio</i>	
Ausbildung für eingeborene Lehrer: sprachliche Politiken im Institut tertiären Bildungsbereiches CIFMA von Sáenz Peña, Provinz Chaco	109
<i>Lucía Romero Massobrio</i>	
Wegen oder für die Sprecher? Belebung des <i>Tshivenda</i> in Südafrika	129
<i>Antonela Soledad Vaccaro</i>	
Die Darstellungen des Spanischen im Spanisch-Bereich der Prüfung <i>Exame Nacional de Ensino Médio</i> (ENEM, 2010-2019)	147
<i>Ana Laura Brown</i>	
<b>Rezensionen</b>	
Im Gespräch mit Daniel Suarez. Die Lehrerausbildung und das erzählende Register	169
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Ein vertrautes Treffen mit Carlos Skiar. Schule machen: sein, bleiben und gemeinsam Dinge tun	175
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
<b>Akademischer Terminkalender</b>	179
<b>Über RELEN</b>	
Beschreibung der Zeitschrift für Fremdsprachenforschungen	193
Leitfaden für die Artikelverfassung	207
Formular für Bewertung der Beiträge	228
Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN	235
Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN	246

Die Autoren der Artikel sind für die Inhalte verantwortlich.

## Contenus

<b>Présentation</b>	23
<b>In Memoriam</b>	
Hommage à Robert Galisson	33
<i>Estela Klett</i>	
<b>Articles</b>	
Les genres textuels : instrument de médiation dans le contexte de l’enseignement supérieur	41
<i>María Ignacia Dorronzoro</i>	
Compréhension de la lecture en anglais dans une perspective plurilingue : matériel pour les étudiants en chimie	53
<i>María Gabriela Díaz Cortez</i>	
Écriture de maîtres et langue indigène. Étude dans les écoles primaires EIB dans la région du chaco salteño	67
<i>Rosa Guantay et Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities	87
<i>Franz Branschat Florez</i>	
<b>Dossier “Les Politiques linguistiques: Procès, agents et instruments”</b>	
<i>Coordinatrices Georgina Laura Fraser et Lucía Romero Massobrio</i>	
Les Politiques linguistiques: Procès, agents et instruments. Introduction	101
<i>Georgina Laura Fraser et Lucía Romero Massobrio</i>	
Formation des enseignants autochtones : les politiques linguistes dans le cadre du CIFMA de Saenz Peña, Chaco	109
<i>Lucía Romero Massobrio</i>	
Par ou pour les locuteurs? Revitalisation du <i>tshivenda</i> en Afrique du Sud	129
<i>Antonela Soledad Vaccaro</i>	
Représentations de l’espagnol dans la section d’espagnol de l’Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)	147
<i>Ana Laura Brown</i>	
<b>Comptes Rendus</b>	
En dialogue avec Daniel Suárez. Formation des Enseignants et Rapport Narratif	169
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Une rencontre intime avec Carlos Skliar. Faire l’école : être, rester et faire des choses ensemble	175
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
<b>Agenda Académique</b>	179
<b>À propos de RELEN</b>	
Revue Études de Langues. Description	195
Consignes et Normes de Rédaction	211
Fiche d’évaluation	229
Déclaration de bonnes pratiques	237
Déclaration d’originalité	247

Les auteurs des articles sont responsables de leur contenu.

## Contents

<b>Presentation</b>	25
<b>In Memoriam</b>	
Tribute to Robert Galisson	36
<i>Estela Klett</i>	
<b>Articles</b>	
Text genres: a mediation instrument in the context of higher education	41
<i>María Ignacia Dorronzoro</i>	
Reading comprehension in English from a multilingual perspective: didactic material for university chemistry students	53
<i>María Gabriela Díaz Cortez</i>	
Teachers' Writing and Indigenous Language. Analysis in Primary Schools in the Chaco Salteño Region	67
<i>Rosa Guantay and Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities	87
<i>Franz Branschat Florez</i>	
<b>Dossier “Language policies: processes, agents and instruments”</b>	
Coordinators <i>Georgina Laura Fraser and Lucía Romero Massobrio</i>	
Language policies: processes, agents and instruments. Introduction	101
<i>Georgina Laura Fraser and Lucía Romero Massobrio</i>	
Training indigenous teachers: language policies at the CIFMA in Sáenz Peña, Chaco	109
<i>Lucía Romero Massobrio</i>	
By or for the speakers? Revitalization of the <i>Tshivenda</i> language in South Africa	129
<i>Antonela Soledad Vaccaro</i>	
Representations of Spanish in the Spanish section of the <i>Exame Nacional de Ensino Médio</i> (ENEM, 2010-2019)	147
<i>Ana Laura Brown</i>	
<b>Reviews</b>	
In dialogue with Daniel Suárez. Teacher Training and Narrative Registration	169
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Making schools: being, staying and doing things together. An intimate encounter with Carlos Skliar	175
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
<b>Academic Calendar</b>	179
<b>About RELEN</b>	
Description of the Language Studies Journal	197
Submission Guidelines	215
Article Evaluation Form	230
Statement of Best Practice	239
Statement of originality RELEN Journal	248

The authors are responsible for the content of their articles.



## Contenuti

<b>Presentazione</b>	27
<b>In Memoriam</b>	
Omaggio a Robert Galisson	37
<i>Estela Klett</i>	
<b>Articoli</b>	
I generi testuali: strumento di mediazione nel contesto dell'educazione superiore	41
<i>María Ignacia Dorronzoro</i>	
Comprensione di lettura in inglese con una prospettiva plurilingue: materiale per studenti universitari di chimica	53
<i>María Gabriela Díaz Cortez</i>	
La scrittura dei maestri e la lingua indigena. Studio effettuato in scuole primarie EIB nella regione del Chaco di Salta	67
<i>Rosa Guantay e Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities	87
<i>Franz Branschat Florez</i>	
<b>Dossier “Politiche linguistiche: processi, agenti e strumenti”</b>	
Coordinatori <i>Georgina Laura Fraser e Lucía Romero Massobrio</i>	
Politiche linguistiche: processi, agenti e strumenti. Introduzione	101
<i>Georgina Laura Fraser e Lucía Romero Massobrio</i>	
Formazione di docenti indigeni: politiche linguistiche nel CIFMA di Sáenz Peña, Chaco	109
<i>Lucía Romero Massobrio</i>	
Da o per i parlanti? Rivitalizzazione dello <i>tshivenda</i> in Sudafrica	129
<i>Antonela Soledad Vaccaro</i>	
Rappresentazioni dello spagnolo nella sessione di spagnolo del <i>Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)</i>	147
<i>Ana Laura Brown</i>	
<b>Rassegne</b>	
In dialogo con Daniel Suarez. Formazione degli insegnanti e registro narrativo	169
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Un incontro intimo con Carlos Skliar. Fare scuola: stare, restare e fare cose insieme	175
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
<b>Agenda accademica</b>	179
<b>Di RELEN</b>	
Descrizione della Rivista Studi di Lingue	199
Consegne e Norme di Redazione	219
Scheda di valutazione degli articoli	231
Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN	241
Dichiarazione dell'originalità	249

Gli autori degli articoli sono responsabili del contenuto.

## Conteúdos

<b>Apresentação</b>	29
<b>In Memoriam</b>	
Homenagem a Robert Galisson	38
<i>Estela Klett</i>	
<b>Artigos</b>	
Os gêneros textuais: um instrumento de mediação no contexto da educação superior	41
<i>María Ignacia Dorronzoro</i>	
Compreensão leitora em inglês em uma perspectiva plurilíngue: material para estudantes universitários de química	53
<i>María Gabriela Díaz Cortez</i>	
Escrita dos professores e língua indígena. Estudo em escolas primárias EIB na região do Chaco em Salta	67
<i>Rosa Guantay e Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities	87
<i>Franz Branschat Florez</i>	
<b>Dossiê “Políticas linguísticas: processos, agentes e instrumentos”</b>	
Coordenadoras <i>Georgina Laura Fraser e Lucía Romero Massobrio</i>	
Políticas linguísticas: processos, agentes e instrumentos. Introdução	101
<i>Georgina Laura Fraser e Lucía Romero Massobrio</i>	
Formação de professores indígenas: políticas linguísticas no CIFMA de Sáenz Peña, Chaco	109
<i>Lucía Romero Massobrio</i>	
Por ou para os falantes? Revitalização de <i>tshivenda</i> na África do Sul	129
<i>Antonela Soledad Vaccaro</i>	
Representações do espanhol na seção espanhola do <i>Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)</i>	147
<i>Ana Laura Brown</i>	
<b>Resenhas</b>	
Diálogo com Daniel Suarez. Formação de Professores e Registro Narrativo	169
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
Um encontro íntimo com Carlos Skliar. Fazer escola: ser, ficar e fazer coisas juntos	175
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
<b>Agenda Acadêmica</b>	179
<b>Sobre RELEN</b>	
Descrição da Revista Estudios de Línguas	201
Consignações e normas de redação	223
Folha de avaliação	232
Declaração de boas práticas	243
Declaração de originalidade	250

Os autores dos artigos são responsáveis do seu conteúdo.

## Presentación

RELEN se edita, en este primer semestre de 2020, en un contexto de emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del Coronavirus. Esta situación de aislamiento y distancia social no impidió al Equipo Editorial continuar sus tareas y reuniones habituales de manera virtual.

Las contribuciones que se publican en este número pertenecen a colegas de nuestra Universidad, de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Tres de Febrero y de la Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia).

Estela Klett nos brinda su sentido homenaje al lingüista francés Robert Galisson, quien falleciera en febrero de este año; se trata de una publicación del Boletín de la Revista SAP-FESU N° 140 correspondiente a marzo de 2020. Destacado referente en las investigaciones relacionadas con la enseñanza de las lenguas extranjeras, es un estudioso que fue, indudablemente, fuente de inspiración de las indagaciones que se realizan en el INIL. Precisamente, en noviembre de 2019, nuestro instituto organizó la jornada Léxico Cultural. Palabras que viajan en tiempos, espacios y mundos, en directa alusión a los postulados del lingüista galo quien fundó las bases de una nueva enseñanza para las lenguas. Sin duda, su partida nos conmueve, pero su legado queda y nos permite seguir con nuestros objetivos orientados a la formación de docentes y graduados en el ámbito del léxico y de la lexicultura.

En la sección Artículos, María Ignacia Dorronzoro nos propone en Los géneros textuales: instrumento de mediación en el contexto de la educación superior, una reflexión sobre los géneros textuales en relación con la enseñanza de prácticas de lectura y escritura académicas orientadas al aprendizaje de contenidos disciplinares.

En Comprensión lectora en inglés en perspectiva plurilingüe: material para estudiantes universitarios de química, María Gabriela Díaz Cortez presenta un interesante trabajo con diferentes planteos de la didáctica del plurilingüismo. Aborda el contacto de lenguas, los géneros textuales, las estrategias lectoras, además de las reflexiones metalingüísticas.

Rosa Guantay y Elizabeth Yolanda Carrizo, en Escritura de maestros y lengua indígena. Estudio en escuelas primarias EIB en la región del chaco salteño detallan la investigación que llevan a cabo en establecimientos escolares con educación intercultural bilingüe del chaco salteño en el norte de Argentina. Consideran las producciones de maestros y auxiliares bilingües en poblaciones originarias wichi, lo que les permite profundizar sus indagaciones ya que son documentos auténticos que muestran, por lo tanto, el uso de la lengua propia.

En Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities, Franz Branschat Florez nos habla de la crisis mundial en la educación en relación con el desarrollo de la imaginación, el pensamiento crítico y la empatía de los estudiantes. Para

ello, propone una expansión del plan de estudios de inglés de universidades colombianas con enfoque en las habilidades interculturales de manera que permita a los estudiantes hacer un análisis cultural comparado.

El Dossier Políticas Lingüísticas: procesos, agentes e instrumentos, propuesto y coordinado por Georgina Laura Fraser y Lucía Romero Massobrio, constituye un aporte significativo, en especial a la política y planificación de las lenguas y en los múltiples procesos, agentes e instrumentos que las impulsan. En la Introducción las autoras presentan en detalle los tres artículos que componen el dossier. En el primero de ellos, Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco, Lucía Romero Massobrio analiza un cambio en las políticas que involucran a la lengua qom en un instituto terciario de la provincia de Chaco, Argentina. Luego, en ¿Por o para los hablantes? Revitalización del tshivenda en Sudáfrica, Antonela Soledad Vaccaro compara políticas relativas a la lengua tshivenda con el objetivo de conocer a los actores y los diferentes aspectos de la lengua para poder indagar los alcances que pueden tener en la revitalización de la misma en un contexto post Apartheid. Por último, Ana Laura Brown, en Representaciones del español en la sección de español del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019), indaga desde un enfoque glotopolítico, las representaciones sociolingüísticas en un corpus de exámenes de español como segunda lengua y considera que estos exámenes constituyen una política clave del Estado brasileño.

En Reseñas, Elizabeth Yolanda Carrizo presenta dos Conversatorios organizados por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. El primero se titula En diálogo con Daniel Suárez. Formación Docente y Registro Narrativo y el segundo, Un encuentro íntimo con Carlos Skliar. Hacer escuela: estar, quedarse y hacer cosas juntos.

Esperamos que este número sea de interés de los lectores y agradecemos a los autores y autoras que confían en nuestra Revista y nos hacen llegar sus valiosos aportes.

También nuestro especial agradecimiento al equipo editorial, al de traducción y al técnico, quienes colaboran permanentemente para que RELEN sea una realidad.

Alicia Enriqueta Tissera  
Directora



## Über die Zeitschrift

In diesem ersten Semester 2020 wird RELEN in einem Kontext des Gesundheitsnotstandes wegen der Coronavirus-Pandemie herausgegeben. Diese Situation von Isolierung und sozialer Distanz hinderte den Redaktionsausschuss daran nicht, seine Aufgaben und regelmäßige Besprechungen virtuell fortzusetzen.

Die in dieser Ausgabe veröffentlichten Beiträge wurden von Kollegen unserer Universität, sowie der Universidad Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional Tres de Febrero und Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Kolumbien) verfasst.

Estela Klett widmet dem im Februar dieses Jahres verstorbenen französischen Linguisten Robert Galisson ein ehrendes Andenken; es erschien zuerst im Bulletin SAPFESU Nr. 140 von März 2020. Er war eine hervorragende Bezugsperson im Rahmen der Forschungen, die in Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht stehen, und auch ein Fachmann, der zweifellos eine Inspirationsquelle für die Untersuchungen des INIL war. Im November 2019 hatte unser Forschungsinstitut die Tagung Lexiculture. Wörter, die durch Zeiten, Räume und Welten reisen organisiert, die in direkter Verbindung mit den Postulaten des gallischen Linguisten stand, der die Grundlagen für einen neuen Fremdsprachenunterricht schuf. Gewiss hat uns sein Ableben erschüttert aber seine Hinterlassenschaft bleibt und erlaubt uns, an unseren Zielen in Bezug auf die Lehrer- und Graduiertenausbildung im Bereich der Lexik und der Lexiculture weiter zu arbeiten.

Im Teil Artikel versucht María Ignacia Dorrnzoro in Textgattungen: ein Vermittlungsinstrument im Kontext der Hochschulbildung eine Reflexion über Textgattungen in Zusammenhang mit der Vermittlung von akademischen Lese- und Schreibpraktiken anzustellen, die sich am Lernen von disziplinären Inhalten orientieren.

In Leseverstehen im Englischen in einer mehrsprachigen Perspektive: Material für Hochschul-Chemiestudierende bietet María Gabriela Díaz Cortés eine interessante Arbeit mit verschiedenen Fragestellungen über die Didaktik der Mehrsprachigkeit. Sie befasst sich mit dem Kontakt der Sprachen, Textgattungen, Lesestrategien und auch metalinguistischen Reflexionen.

Rosa Guantay und Elizabeth Yolanda Carrizo erläutern in Das Schreiben von Lehrern und die indigene Sprache. Eine Studie in Schulen der Primarbildung der EIB (zweisprachige interkulturelle Bildung) der Region Chaco Salteño die Forschung, die in Schulen mit zweisprachiger interkultureller Bildung in Chaco Salteño des Norden Argentiniens durchgeführt wird. Sie berücksichtigen die Schreibproduktionen von zweisprachigen Erziehern und Assistenten in einheimischen Wichí-Gemeinschaften. Dies ermöglicht die Vertiefung ihrer Untersuchungen, da es sich um authentische Texte handelt, die folglich den Gebrauch der Muttersprache zeigen.

Der Beitrag *Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities* von Franz Branschat Florez behandelt die globale Krise der Bildung in Verbindung mit der Entwicklung der Vorstellungskraft, des kritischen Denkens und der Empathie bei Studierenden. Dazu schlägt er eine Erweiterung des Englisch-Lehrplans der kolumbianischen Universitäten mit Schwerpunkt auf die interkulturellen Fähigkeiten vor, damit Studierende eine kulturvergleichende Analyse durchführen können.

Das Dossier *Sprachliche Politiken: Prozesse, Akteure und Instrumente* — eine Arbeit, die von Georgina Laura Fraser und Lucía Romero Massobrio koordiniert wird — stellt einen bedeutenden Beitrag insbesondere für die Sprachpolitik und -Planung und für die mehrfache Prozesse, Agenten und Instrumente dar, die sie antreiben. In der Einleitung präsentieren die Autorinnen die drei Artikel des Dossiers ausführlich. In dem ersten *Ausbildung für eingeborene Lehrer: sprachliche Politiken im Institut tertiären Bildungsbereiches CIFMA von Sáenz Peña, Provinz Chaco* analysiert Lucía Romero Massobrio eine Veränderung bei den Politiken der Sprache *qom* an einem Institut des tertiären Bildungsbereiches in der Provinz Chaco in Argentinien. In *Wegen oder für die Sprecher? Belebung des Tshivenda in Südafrika* vergleicht dann Antonela Soledad Vaccaro die Politiken in Verbindung mit der Sprache *tshivenda*. Es hat zum Ziel, die Akteure und die Vielfältigkeit der Sprache kennenzulernen, um zu wissen, wie wichtig sie bei der Belebung dieser Sprache in einem Postapartheid-Kontext sein können. Schließlich untersucht Ana Laura Brown in *Die Darstellungen des Spanischen im Spanisch-Bereich der Prüfung Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)* die soziolinguistischen Darstellungen auf der Basis eines Korpus von Prüfungen von Spanisch als Fremdsprache von einem glottopolitischen Ansatz aus und betrachtet die Prüfungen als eine Schlüsselpolitik des brasilianischen Staates.

In Rezensionen berichtet Elizabeth Yolanda Carrizo über zwei *Konversatorien*, die von der Generaldirektion der Hochschulbildung des Bildungsministeriums der Provinz Salta veranstaltet wurden. Das erste hat den Titel *Im Gespräch mit Daniel Suárez. Die Lehrerausbildung und das erzählende Register* und das zweite, *Ein vertrautes Treffen mit Carlos Skiar. Schule machen: sein, bleiben und gemeinsam Dinge tun*.

Wir hoffen, dass diese Ausgabe vom Interesse der Leser und Leserinnen ist und danken den Autoren und Autorinnen, die unserer Zeitschrift ihr Vertrauen geschenkt haben und uns ihre wertvollen Beiträge zusenden.

Unserer besonderer Dank an dem Redaktionsausschuss, dem Übersetzer- und dem Technischen Teams, die ständig daran arbeiten, RELEN zu verwirklichen.

Alicia Enriqueta Tissera  
Leiterin



## Présentation

RELEN est éditée, dans ce premier semestre 2020, dans un contexte d'urgence sanitaire provoquée par la pandémie du Coronavirus. Cette situation d'isolement et de distance sociale n'a pas empêché l'Équipe de rédaction de poursuivre virtuellement ses tâches et réunions habituelles.

Les contributions publiées dans ce numéro appartiennent à des collègues de notre propre Université, de l'Université de Buenos Aires, de l'Université Nationale de Luján, de l'Université Nationale de Córdoba, de l'Université Nationale de San Martín, de l'Université Nationale de Tres de Febrero et de l'Université Autónoma de Occidente (Cali, Colombia)

Estela Klett nous offre un sincère hommage au linguiste français Robert Gallison, qui est décédé le mois de février de cette année ; il s'agit d'une publication du Bulletin de la Revue SA-PFESU N° 140 correspondant au mois de mars 2020. Éminent chercheur dans les recherches liées à l'enseignement des langues étrangères, c'est un chercheur qui fut sans aucun doute une source d'inspiration pour les recherches réalisées dans le cadre de l'INIL. Précisément, en novembre 2019, notre institut a organisé la journée Lexique Culturel. Mots qui voyagent dans les temps, les espaces et les mondes en allusion directe aux postulats du linguiste français qui fonda les bases d'un nouvel enseignement pour les langues. Son départ nous touche certes, mais son héritage reste et nous permet de poursuivre nos objectifs orientés vers la formation d'enseignants et de diplômés dans le domaine du lexique et de la lexiculture.

Dans la section Articles, María Ignacia Dorronzoro nous propose dans Les genres textuels : instrument de médiation dans le contexte de l'enseignement supérieur une réflexion sur les genres textuels en rapport avec l'enseignement de pratiques académiques de lecture et d'écriture orientées vers l'apprentissage de contenus disciplinaires.

Dans Compréhension de la lecture en anglais dans une perspective plurilingue : matériel pour les étudiants en chimie, María Gabriela Diaz Cortez présente un travail intéressant avec différents aspects de la didactique du plurilinguisme. Elle aborde le contact des langues, les genres textuels, les stratégies de lecture, ainsi que les réflexions plurilingues.

Rosa Guantay et Elizabeth Yolanda Carrizo dans L'Écriture d'enseignants et la langue autochtone. L'Étude dans des écoles primaires EIB dans la région du Chaco salténien détaillent les recherches qu'elles mènent dans des établissements scolaires avec éducation interculturelle bilingue du Chaco salténien dans le nord de l'Argentine. Elles considèrent les productions d'enseignants et auxiliaires bilingues dans des populations originaires wichi, ce qui leur permet d'approfondir leurs recherches puisqu'il s'agit de documents authentiques qui montrent, par conséquent, l'usage de leur propre langue.

Dans Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities (Repenser le rôle des compétences interculturelles dans l'enseignement de l'anglais



dans les universités colombiennes) Franz Branschat Florez nous parle de la crise mondiale de l'éducation en ce qui concerne le développement de l'imagination, de la pensée critique et de l'empathie des étudiants. À cette fin, il propose d'étendre le programme d'anglais des universités colombiennes en mettant l'accent sur les compétences interculturelles de manière à permettre aux étudiants de faire une analyse culturelle comparative.

Le Dossier Les politiques linguistiques : les processus, les agents et les instruments proposé et coordonné par Georgina Laura Fraser et Lucía Romero Massobrio, constitue un apport significatif, en particulier à la politique et à la planification des langues et dans les multiples processus, les acteurs et les instruments qui les encouragent. Dans l'introduction les auteures exposent en détail les trois articles qui composent le dossier. Le premier des trois Formation des enseignants autochtones : les politiques linguistiques dans le cadre du CIFMA de Saenz Peña, Chaco, Lucía Romero Massobrio analyse un changement dans les politiques impliquant la langue Qom dans un institut tertiaire de la province de Chaco, en Argentine. Ensuite, dans Par ou pour les locuteurs ? Revitalisation du tshivenda en Afrique du Sud Antonela Soledad Vaccaro compare les politiques relatives à la langue tshivenda avec l'objectif de connaître les acteurs et les différents aspects de la langue afin de pouvoir examiner les possibilités qu'ils peuvent avoir dans la revitalisation de la langue dans un contexte post-apartheid. Finalement, Ana Laura Brown Représentations de l'espagnol dans la section d'espagnol de l'Examen Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019) s'intéresse aux représentations sociolinguistiques dans un corpus d'examens d'espagnol comme deuxième langue et considère que ces examens constituent une politique clé de l'État brésilien.

Dans Comptes-Rendus, Elizabeth Yolanda Carrizo présente deux entretiens organisés par la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère de l'Éducation de la province de Salta. Le premier s'intitule : En dialogue avec Daniel Suarez. Formation des enseignants et enregistrement narratif et le deuxième Une rencontre intime avec Carlos Skliar Faire l'école : être, rester et faire des choses ensemble.

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

Nous remercions aussi tout particulièrement l'équipe éditoriale, l'équipe de traduction et l'équipe technique, qui collaborent en permanence pour faire de RELEN une réalité.

Alicia Enriqueta Tissera  
Directrice





## Introduction

In this first semester of 2020, REEN is published in a context of health emergency caused by the Coronavirus pandemic. This situation of lockdown and social distancing did not prevent the Editorial Team from continuing their usual tasks and meetings virtually.

The contributions published in this issue were produced by colleagues from our University, the University of Buenos Aires, the National University of Luján, the National University of Córdoba, the National University of San Martín, the National University of Tres de Febrero y the Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia).

Estela Klett offers us her heartfelt tribute to the French linguist Robert Galisson, who died in February of this year; it is a publication of the SAPFESU Magazine Bulletin No. 140, corresponding to the March 2020 issue. An outstanding reference in research related to the teaching of foreign languages, this scholar undoubtedly was a source of inspiration for the investigations conducted at INIL. Precisely, in November 2019, our institute organized the Cultural Lexicon Conference Words that travel across time, spaces and worlds, in direct allusion to the postulates of the French linguist who founded the bases of a new approach to the teaching of languages. Without a doubt, his departure moves us deeply, but his legacy remains and allows us to continue with our objectives, oriented to the training of teachers and graduates in the field of lexicon and lexiculture.

In the Articles section, in Text genres: a mediation instrument in the context of higher education, María Ignacia Dorrnzoro proposes a reflection on textual genres in relation to the teaching of academic reading and writing practices aimed at learning disciplinary content.

In Reading comprehension in English from a multilingual perspective: didactic material for university chemistry students, María Gabriela Díaz Cortez presents an interesting work outlining various problems related to the didactics of plurilinguism. The article addresses language contact, text genres, reading strategies and metalinguistic reflexions.

Rosa Guantay and Elizabeth Yolanda Carrizo, in Teachers' Writing and Indigenous Language. Analysis in Primary Schools in the Chaco Salteño Region provide details of the research they are conducting at schools with intercultural bilingual education in the Chaco Salteño region, in northern Argentina. They study the productions of bilingual teachers and assistants in indigenous Wichi populations, which allows them to deepen their investigations, since such data are authentic documents that show the use of Wichi language.

In Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities, Franz Branschat Florez addresses the global crisis in education in relation to the development of imagination, critical thinking and empathy in students. To this end, he proposes an expansion of the English curriculum of Colombian universities with a focus on intercultural skills in a way that would allow students to make a comparative cultural analysis.

The Dossier Language policies: processes, agents and instruments, proposed and coordinated by Georgina Laura Fraser and Lucía Romero Massobrio, constitutes a significant contribution, especially to language policy and planning and to the multiple processes, agents and instruments that promote this. In the Introduction, the authors present the three articles that make up the dossier in detail. In the first of them, Training indigenous teachers: language policies at the CIFMA in Sáenz Peña, Chaco, Lucía Romero Massobrio analyses a change in the policies that involve the Qom language at a tertiary institute in the province of Chaco, Argentina. Then, in the article by or for the speakers? Revitalization of the Tshivenda language in South Africa, Antonela Soledad Vaccaro compares policies related to the Tshivenda language to know the actors and the different aspects of the language in order to investigate the implications they may have in revitalizing it in a post-Apartheid context. Finally, Ana Laura Brown, in Representaciones del español en la sección de español del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019), investigates the sociolinguistic representations in a corpus of exams of Spanish as a second language from a glotopolitical perspective, and considers that these examinations constitute a key policy of the Brazilian State.

In the Reviews section, Elizabeth Yolanda Carrizo presents two Discussion Boards organised by the General Office of Higher Education of the Ministry of Education of the Province of Salta. The first one is entitled In dialogue with Daniel Suárez. Teacher Training and Narrative Registration; and the second talk is Making schools: being, staying and doing things together. An intimate encounter with Carlos Skliar.

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

We also especially thank the editorial, translation and technical teams for constantly working to make RELEN happen.

Alicia Enriqueta Tissera  
Director



## Presentazione

RELEN si pubblica, in questo primo semestre del 2020, in un contesto di emergenza sanitaria causata dalla pandemia del Coronavirus. Questa situazione di isolamento e distanza sociale non ha impedito al Gruppo Editoriale di continuare i suoi compiti e le riunioni consuete in maniera virtuale.

Gli apporti che si pubblicano in questo numero appartengono ai colleghi della nostra università, dell'Universidad de Buenos Aires, dell'Universidad Nacional de Luján, dell'Universidad Nacional de Córdoba, dell'Universidad Nacional de San Martín, dell'Universidad Nacional de Tres de Febrero e dell'Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia).

Estela Klett ci propone un sentito omaggio al linguista francese Robert Galisson, che è morto nel mese di febbraio del 2020; si tratta di una pubblicazione del Bollettino della Revista SAPFESU N° 140 corrispondente a marzo del 2020. Distinto referente nelle ricerche legate all'insegnamento delle lingue straniere, è stato uno studioso che è stato, senza dubbio, una fonte di ispirazione per le ricerche che si realizzano nell'INIL. Precisamente, nel novembre del 2019, il nostro istituto organizzò la giornata Lessico Culturale. Parole che viaggiano nel tempo, nello spazio e nei mondi, alludendo direttamente ai postulati del linguista Galisson che diede le basi a un nuovo insegnamento per le lingue. Senza dubbio, la sua scomparsa ci ha commosso, però la sua eredità rimane e ci permette di continuare con i nostri obiettivi orientati verso la formazione dei docenti e i laureati nell'ambito del lessico e della lessicatura.

Nella sezione Articoli, María Ignacia Dorronzoro ci propone ne I generi testuali: strumento di mediazione nel contesto dell'educazione superiore una riflessione sui generi testuali posti in relazione con l'insegnamento delle pratiche di lettura e scrittura accademiche orientate verso l'apprendimento dei contenuti disciplinari.

In Comprensione di lettura in inglese con una prospettiva plurilingue: materiale per studenti universitari di chimica María Gabriela Díaz Cortez realizza un interessante lavoro con diverse argomentazioni sulla didattica del plurilinguismo. Considera il contatto di lingue, i generi testuali, le strategie per la lettura e le riflessioni metalinguistiche.

Rosa Guantay e Elizabeth Yolanda Carrizo, ne La scrittura dei maestri e la lingua indigena. Studio effettuato in scuole primarie EIB nella regione del Chaco di Salta dettano la ricerca che realizzano negli istituti scolastici con educazione interculturale bilingue del Chaco di Salta, nel nord dell'Argentina. Considerano le produzioni dei maestri e degli ausiliari bilingue nelle comunità wichi; ciò permette l'approfondimento delle ricerche, infatti il lavoro si effettua su documenti autentici che mostrano, pertanto, l'uso della propria lingua.

In Ripensando al ruolo delle abilità interculturali nell'insegnamento dell'inglese nelle università colombiane Franz Branschat Florez ci parla della crisi mondiale dell'educazione in rela-

zione con lo sviluppo dell’immaginazione, il pensiero critico e l’empatia degli studenti. Per ciò, propone un’espansione del piano di studi dell’inglese delle università colombiane basata sulle abilità interculturali, che possa permettere agli studenti la realizzazione di un’analisi culturale comparata.

Il Dossier Politiche linguistiche: processi, agenti e strumenti, proposto e coordinato da Georgina Laura Fraser e Lucía Romero Massobrio, si costituisce come un contributo significativo, in special modo per la politica e la pianificazione delle lingue e dei molteplici processi, agenti e strumenti che le promuovono. Nell’introduzione le autrici presentano in maniera dettagliata i tre articoli che compongono il dossier. Nel primo, Formazione di docenti indigeni: politiche linguistiche nel CIFMA di Sáenz Peña, Chaco, Lucía Romero Massobrio analizza un cambiamento nelle politiche che coinvolgono la lingua qom in un istituto terziario della provincia argentina del Chaco. Poi, Da o per i parlanti? Rivitalizzazione dello tshivenda in Sudafrica, Antonela Soledad Vaccaro compara le politiche relative alla lingua tshivenda con il fine di conoscerne gli attori e i diversi aspetti per poter fare una ricerca sui possibili ruoli che possono avere nella rivitalizzazione di questa lingua in un contesto di post Apartheid. Per ultimo, Ana Laura Brown, in Rappresentazioni dello spagnolo nella sessione di spagnolo del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019), indaga da un punto di vista glottopolitico le rappresentazioni sociolinguistiche in un corpus di esami di spagnolo come seconda lingua e considera che questi scritti si costituiscano come una politica chiave dello Stato brasiliano.

In Rassegne, Elizabeth Yolanda Carrizo presenta due conversazioni organizzate dalla Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación della provincia argentina di Salta. Il primo si intitola In dialogo con Daniel Suarez. Formazione degli insegnanti e registro narrativo e il secondo Un incontro intimo con Carlos Skliar. Fare scuola: stare, restare e fare cose insieme.

Speriamo che la proposta di questo numero risulti di interesse e ringraziamo gli autori e le autrici che hanno riposto la loro fiducia nella rivista.

Va anche un ringraziamento speciale al gruppo editoriale, a quello di traduzione e a quello tecnico, che collaborano permanentemente affinché RELEN possa essere una realtà.

Alicia Enriqueta Tissera  
Direttrice



## Apresentação

RELEN é publicado, neste primeiro semestre de 2020, em um contexto de emergência sanitária causada pela pandemia do Coronavírus. Esta situação de isolamento e distância social não impediu a Equipe Editorial de continuar virtualmente as suas tarefas e reuniões habituais.

As contribuições publicadas nesta edição pertencem a colegas de nossa Universidade, da Universidad de Buenos Aires, da Universidad Nacional de Luján, da Universidad Nacional de Córdoba, da Universidad Nacional de San Martín, da Universidad Nacional de Tres de Febrero e da Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia).

Estela Klett nos oferece sua sincera homenagem ao linguista francês Robert Galisson, falecido em fevereiro deste ano; trata-se de uma publicação do Boletim da Revista SAPFESU nº 140 correspondente a março de 2020. Uma referência notável na investigação relacionada com o ensino de línguas estrangeiras, é um estudioso que foi, sem dúvida, fonte de inspiração para as investigações que se encontram realizado no INIL. Precisamente, em novembro de 2019, nosso instituto organizou a jornada Léxico Cultural. Palavras que viajam em tempos, espaços e mundos, em alusão direta aos postulados do linguista gaulês que fundou as bases de um novo ensino de línguas. Sem dúvida, a sua partida comove-nos, mas o seu legado permanece e permite-nos continuar com os nossos objetivos orientados para a formação de professores e bachareis na área do léxico e da lexicultura.

Na seção Artigos, María Ignacia Dorronzoro propõe em Os gêneros textuais: um instrumento de mediação no contexto da educação superior uma reflexão sobre os gêneros textuais em relação ao ensino de leitura acadêmica e práticas de escrita orientadas à aprendizagem de conteúdos disciplinares.

Em Compreensão leitora em inglês em uma perspectiva plurilíngue: material para estudantes universitários de química, María Gabriela Díaz Cortez apresenta um interessante trabalho com diferentes abordagens da didática do multilinguismo. Aborda o contato de línguas, gêneros textuais, estratégias de leitura bem como reflexões metalinguísticas.

Rosa Guantay e Elizabeth Yolanda Carrizo, em Escrita dos professores e língua indígena. Estudo em escolas primárias EIB na região do Chaco em Salta detalham a pesquisa realizada em escolas com educação intercultural bilíngue no Chaco Salteño, no norte da Argentina. Elas consideram as produções de professores e auxiliares bilíngues em populações indígenas Wichi, o que lhes permite aprofundar suas investigações, pois são documentos autênticos que mostram o uso de sua própria língua.

Em Repensando o papel das habilidades interculturais no ensino de inglês em universidades colombianas, Franz Branschat Florez fala sobre a crise global na educação em relação ao desenvolvimento da imaginação, pensamento crítico e empatia nos alunos. Para isso, propõe

uma expansão do currículo de inglês das universidades colombianas com foco nas habilidades interculturais de forma que permita aos alunos fazer uma análise cultural comparativa.

O Dossiê Políticas Linguísticas: processos, agentes e instrumentos, proposto e coordenado por Georgina Laura Fraser e Lucía Romero Massobrio, constitui uma contribuição significativa, especialmente para política e para planejamento linguístico e seus múltiplos processos, agentes e instrumentos que os promovem. Na Introdução as autoras apresentam detalhadamente os três artigos que compõem o dossiê. Na primeira delas, Formação de professores indígenas: políticas linguísticas no CIFMA de Sáenz Peña, Chaco, Lucía Romero Massobrio analisa uma mudança nas políticas envolvendo a língua Qom em um instituto terciário na província de Chaco, Argentina. Depois, em Por ou para os falantes? Revitalização do Tshivenda na África do Sul, Antonela Soledad Vaccaro compara políticas relacionadas à língua Tshivenda com o objetivo de conhecer os atores e os diferentes aspectos da língua para investigar as implicações que podem ter na revitalização em um pós-Apartheid contexto. Por fim, Ana Laura Brown, em Representações do espanhol na seção espanhola do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019), indaga, a partir de uma perspectiva glotopolítica, as representações sociolinguísticas num corpus de exames de espanhol como segunda língua e considera que esses exames constituem uma política fundamental do Estado brasileiro.

Em Resenhas, Elizabeth Yolanda Carrizo apresenta dois conversatórios organizados pela Direção Geral de Educação Superior do Ministério de Educação da Província de Salta. O primeiro é intitulado Diálogo com Daniel Suárez. Formação de Professores e Registro Narrativo e o segundo, Um encontro íntimo com Carlos Skliar. Fazer escola: ser, ficar e fazer coisas juntos.

Esperamos que este número seja do interesse dos leitores e agradecemos aos autores e às autoras que confiam na nossa Revista e nos enviam suas valiosas contribuições.

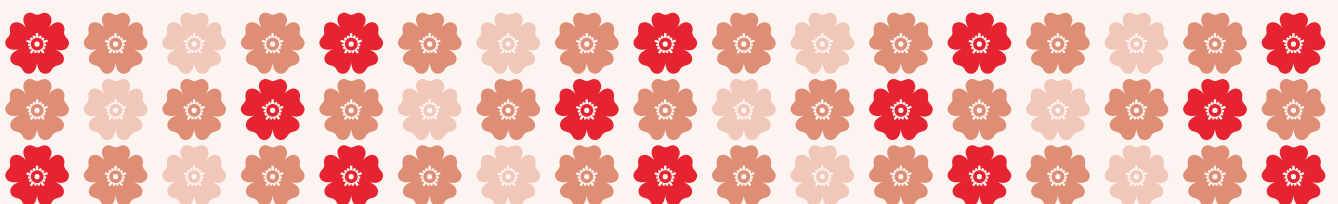
Também o nosso especial agradecimento à equipe editorial, à de tradução e ao técnico, que colaboram permanentemente para tornar a RELEN uma realidade.

Alicia Enriqueta Tissera  
Diretora





# IN MEMORIAM







## Hommage à Robert Galisson

Par Estela Klett

Robert Galisson nous a quittés

Robert Galisson est décédé le 14 février. Les obsèques ont eu lieu dans la stricte intimité familiale. Nous le savions malade depuis longtemps et nous savions aussi qu'il avait choisi, une fois à la retraite, de prendre de plus en plus ses distances avec le monde universitaire. Galisson était un maître bienveillant et créatif qui a dirigé des thésards et des boursiers de pays divers en conciliant une parfaite dose de douceur et de fermeté. Sous sa direction, les *Études de linguistique appliquée (éla)*, ont vu le jour et ont nourri les professeurs de FLE du monde entier. Il est à signaler que de nombreux professeurs argentins y ont été associés par ce collègue généreux et altruiste, toujours soucieux des autres.

En dehors des *éla*, son œuvre est si vaste qu'il serait difficile de tout citer. Mais, nous voudrions au moins mentionner des textes classiques qui cristallisent les apports incontournables de Robert Galisson à l'œuvre de construction de la didactique-didactologie des langues-cultures. Tout d'abord nous évoquerons le *Dictionnaire de Didactique des Langues*, (en co-direction avec Daniel Coste) et le *Dictionnaire des noms de marques courants, essai de lexiculture ordinaire*, (en collaboration avec Jean-Claude André). Ensuite, des livres célèbres: *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, *Polémique en didactique: du renouveau en question*, *Lignes de force du renouveau actuel en DLE: remembrement de la pensée méthodologique*, *La formation en questions* (en collaboration avec Christian Puren), entre autres.

Nous sommes nombreux à être affectés et attristés par sa disparition. Nous savons à quel point il a contribué à la définition, à la construction et au rayonnement du domaine de la didactique des langues-cultures. Il est impossible d'oublier sa silhouette longiligne, sa longue chevelure, son visage posé et souriant, sa noblesse et sa grande affabilité. La vie peut s'éteindre certes, mais l'œuvre et la mémoire de cet homme innovateur et solidaire, habité par une force intérieure unique, restent profondément ancrées. C'était pour moi un maître de taille et un ami merveilleux avec lequel j'ai beaucoup appris à l'Institut de Phonétique de la rue des Bernardins, à Paris. Je retiens, en particulier, qu'en tant que professeurs formateurs, tels les enseignants de notre association SAPFESU, nous avons une grande responsabilité. Il s'agit de remettre en question les chemins battus et de contester les tendances applicationnistes de l'intervention enseignante pour bien situer la didactique des langues dans un territoire décolonisé et autonome.

Merci cher professeur.

Klett, E. (2020) Hommage à Robert Galisson, en Bulletin SAPFESU N° 140. Mars 2020, Buenos Aires,



## Zu Ehren von Robert Galisson

von Estela Klett

Robert Galisson hat uns verlassen.

Robert Galisson starb am 14. Februar. Seine Beisetzung fand im engsten Kreis der Familie statt. Wir wussten, dass er schon lange krank war, und wir wussten auch, dass er sich — nun im Ruhestand — entschieden hatte, mehr und mehr Abstand von der Universitätslandschaft zu nehmen. Galisson war ein wohlwollender und kreativer Erzieher, der Doktoranden und Stipendiaten aus verschiedenen Ländern betreute und dabei eine ausgewogene Mischung aus Wärme und Strenge zeigte. Unter seiner Leitung entstanden die „Études de linguistique appliquée“ (éla), die FaF-Lehrkräfte auf der ganzen Welt kräftigten. Es ist anzumerken, dass viele argentinische Lehrkräfte dank diesem großzügigen und altruistischen Kollegen — der sich immer um andere kümmerte —, Mitglieder wurden.

Neben éla ist sein Werk so umfangreich, dass man kaum alles zitieren könnte. Zumindest aber möchten wir klassische Texte erwähnen, die die unausweichlichen Beiträge von Robert Galisson zum Aufbau der Didaktik-Didaktologie der Sprachen-Kulturen kristallisieren. An erster Stelle sind hier das *Dictionnaire de didactique des langues* (in Zusammenarbeit mit Daniel Coste) und das *Dictionnaire de noms de marques courants. Essai de lexiculture ordinaire* (in Zusammenarbeit mit Jean-Claude André) zu erwähnen. Anschließend, berühmte Bücher: *D’hier à aujourd’hui, la didactique des langues étrangères: Du structuralisme au fonctionnalisme*, *Polémique en didactique: du nouveau en question*, *Lignes de force du nouveau actuel en didactique des langues étrangères: remembrement de la pensée méthodologique*, *La formation en questions* (in Zusammenarbeit mit Christian Puren), unter anderen.

Viele von uns sind bewegt und traurig über sein Ableben. Wir wissen, wie sehr er zur Definition, zum Aufbau und zur Verbreitung des Fachgebiets der Sprach- und Kulturdidaktik beigetragen hat. Es ist unmöglich, seine schlanke Figur, sein langes Haar, sein ruhiges und lächelndes Gesicht, seinen Edelmut und seine große Freundlichkeit zu vergessen. Zwar kann das Leben erlöschen, aber das Werk und die Erinnerung an diesen innovativen und hilfsbereiten Mann, der von einer einzigartigen inneren Kraft beseelt war, bleiben tief verwurzelt. Er war für mich ein Meister von Format und ein wunderbarer Freund, mit dem ich am Institut für Phonetik in der Rue des Bernardins in Paris viel gelernt habe. Insbesondere nehme ich zur Kenntnis, dass wir — Lehrkräfte unserer Vereinigung SAPFESU — als Ausbilder eine große Verantwortung haben. Es geht darum, die eingeschlagenen Wege zu hinterfragen und die anwendungsorientierten Tendenzen der pädagogischen Intervention zu diskutieren, um der Sprachdidaktik angemessen in einem dekolonisierten und autonomen Territorium zu verorten.

Danke, lieber Professor.

Klett, E. (2020) Hommage à Robert Galisson, en Bulletin SAPFESU N° 140. Mars 2020, Buenos Aires.



## Homenaje a Robert Galisson

Por Estela Klett

Robert Galisson nos ha dejado.

Robert Galisson falleció el 14 de febrero. Su funeral tuvo lugar en la estricta intimidad familiar. Sabíamos que estaba enfermo desde hace mucho tiempo y también sabíamos que él había elegido, ya jubilado, tomar cada vez más distancia con el mundo universitario. Galisson fue un maestro benévolo y creativo que dirigió tesis y becarios de diversos países conciliando una dosis perfecta de calidez y firmeza. Bajo su dirección, nacieron los “Estudios de lingüística aplicada” (éla) que nutrieron a los profesores de FLE del mundo entero. Cabe señalar que numerosos profesores argentinos fueron asociados por este colega generoso y altruista, siempre preocupado por los demás.

Además de los *éla*, su obra es tan vasta que sería difícil citar todo. Pero, al menos, quisiéramos mencionar textos clásicos que cristalizan los aportes ineludibles de Robert Galisson a la obra de construcción de la didáctica-didactología de las lenguas-culturas. En primer lugar, evocaremos el *Diccionario de Didáctica de las Lenguas* (en co-dirección con Daniel Coste) y el *Diccionario de nombres de marcas corrientes, ensayo de Lexicultura común* (en colaboración con Jean-Claude André). Luego, libros célebres: *De ayer a hoy la didáctica general de las lenguas extranjeras: del estructuralismo al funcionalismo*, *Polémica en didáctica: de la renovación en cuestión*, *Líneas de fuerza de la renovación actual en DLE: concentración del pensamiento filosófico*, *La formación en cuestión* (en colaboración con Christian Puren), entre otros.

Muchos de nosotros nos sentimos conmovidos y entristecidos por su desaparición. Sabemos cuánto contribuyó a la definición, construcción y difusión del campo de la didáctica de las lenguas-culturas. Es imposible olvidar su figura esbelta, su larga cabellera, su rostro tranquilo y sonriente, su nobleza y su gran afabilidad. Ciertamente la vida puede extinguirse, pero la obra y la memoria de este hombre innovador y solidario, habitado por una fuerza interior única, permanecen profundamente arraigadas. Fue para mí un maestro de talla y un amigo maravilloso con quien aprendí mucho en el Instituto de Fonética de la *rue des Bernardins*, en París. Retengo, en particular, que, como profesores formadores, los docentes de nuestra asociación SAPFESU, tenemos una gran responsabilidad. Se trata de cuestionar los caminos construidos y discutir las tendencias aplicacionistas de la intervención docente para situar adecuadamente la didáctica de las lenguas en un territorio descolonizado y autónomo.

Gracias querido profesor.

Klett, E. (2020) Hommage à Robert Galisson, en Bulletin SAPFESU N° 140. Mars 2020, Buenos Aires.



## Tribute to Robert Galisson

By Estela Klett

Robert Galisson has left us.

Robert Galisson passed away on February 14. His funeral was held in a context of strict family privacy. We knew that he had been ill for a long time, and we also knew that he had chosen, already retired, to distance himself from the university world. Galisson was a benevolent and creative teacher who supervised thesis and scholarship holders from various countries with a perfect dose of warmth and firmness. Under his direction, the *Études de linguistique appliquée (éla)* were born, which provided valuable knowledge to French as a Foreign Language (FFL) teachers around the world. It should be noted that many Argentine instructors were related to this approach by this generous and altruistic colleague, always concerned for others.

Apart from the *éla*, his work is so vast that it would be difficult to cite everything. We would like to mention, at least, classic texts that crystallize the inescapable contributions of Robert Galisson to the construction of the didactics-didactology of languages-cultures. In the first place, we will refer to the *Dictionnaire de Didactique des Langues*, (co-directed with Daniel Coste) and the *Dictionnaire des noms de marques courants, essai de lexiculture ordinaire* (in collaboration with Jean-Claude André). Other famous books are: *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*; *Polémique en didactique: du nouveau en question*; *Lignes de force du nouveau actuel en DLE: remembrement de la pensée méthodologique*, *La formation en questions* (in collaboration with Christian Puren), among others.

Many of us are moved and saddened by his death. We know how much he contributed to the definition, construction and diffusion of the field of language-culture didactics. It is impossible to forget his slim figure, his long hair, his calm and smiling face, his nobility and his great affability. Certainly, life can finish, but the work and memory of this innovative and supportive man, inhabited by a unique inner force, will remain deeply rooted. To me, he was an exceptional teacher and a wonderful friend with whom I learned a lot at the Institute of Phonetics on *rue des Bernardins*, in Paris. I especially remember his position, that, as teacher trainers, we, the instructors of the SAPFESU association, have a great responsibility. We must question the paths that have already been built and discuss applicationist tendencies in teachers' intervention to properly situate the didactics of languages in a decolonized and autonomous territory.

Thank you, dear professor.

Klett, E. (2020) Hommage à Robert Galisson, en Bulletin SAPFESU N° 140. Mars 2020, Buenos Aires.



## Omaggio a Robert Galisson

Di Estela Klett

Robert Galisson ci ha lasciati.

Robert Galisson è morto il 14 di febbraio. Il suo funerale si è svolto nella ristrettezza dell'intimità familiare. Sapevamo che era malato da molto tempo e anche che aveva scelto, da pensionato, di prendere sempre più le distanze dal mondo universitario. Galisson è stato un maestro benevolo e creativo, che ha guidato tesisti e studenti con borse di studio di diversi paesi, conciliando una dose perfetta di affetto e risolutezza. Sotto la sua direzione, sono nati gli *Études de linguistique appliquée (éla)*, che hanno formato i professori della FLE del mondo intero. Si segnalano anche i numerosi professori argentini che sono stati associati da questo collega generoso e altruista, sempre preoccupato per gli altri.

Oltre agli *éla*, la sua opera è così vasta che risulterebbe difficile citarla integralmente. Però, almeno, vorremmo fare menzione dei testi classici che hanno immortalato i contributi ineludibili di Robert Galisson all'opera di costruzione della didattica-didattologica delle lingue-culture. In primo luogo evocheremo il *Dictionnaire de Didactique des Langues* (in codirezione con Daniel Coste) e il *Dictionnaire des noms de marques courants, essai de lexiculture ordinaire* (in collaborazione con Jean-Claude André). Poi, alcuni libri celebri come: *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, *Polémique en didactique: du nouveau en question*, *Lignes de force du nouveau actuel en DLE: remembrement de la pensée méthodologique*, *La formation en questions* (in collaborazione con Christian Puren)

Molti di noi si sentono commossi e rattristati per la sua dipartita. Sappiamo quanto abbia contribuito alla definizione, costruzione e diffusione del campo della didattica delle lingue-culture. È impossibile obliare la sua figura snella, la sua lunga chioma, il suo viso pacifico e sorridente, la sua nobiltà e la sua grande cordialità. Certamente la vita può concludersi, però il lavoro e la memoria di quest'uomo innovatore e altruista, animato da una forza interiore unica, rimangono profondamente intatti. È stato per me un maestro di alto livello e un amico meraviglioso, con il quale ho imparato molto nell'Istituto de Fonética de la *rue des Bernardins*, a Parigi. Ritengo, in particolare, che, come professori formatori, noi docenti dell'associazione SAPFESU, possediamo una grande responsabilità. Consiste nel mettere in discussione le vie costruite e nel discutere le tendenze applicazioniste dell'intervento dei docenti con il fine di posizionare adeguatamente la didattica delle lingue in un terreno non colonizzato e autonomo.

Grazie, caro professore.

Klett, E. (2020) Hommage à Robert Galisson, en Bulletin SAPFESU N° 140. Mars 2020, Buenos Aires.



## Homenagem a Robert Galisson

de Estela Klett

Robert Galisson nos deixou.

Robert Galisson faleceu em 14 de fevereiro. O seu funeral ocorreu em estrita privacidade da família. Sabíamos que ele estava doente há muito tempo e também sabíamos que ele havia optado, já aposentado, a se distanciar cada vez mais do mundo universitário. Galisson foi um professor benevolente e criativo que orientou teses e bolsistas de vários países, conciliando uma dose perfeita de calor e firmeza. Sob sua direção nasceram os *Études de linguistique appliquée (éla)*, onde se formaram professores de FLE em todo o mundo. É importante destacar que muitos professores argentinos estiveram associados a este colega generoso e altruísta, sempre preocupado com os outros.

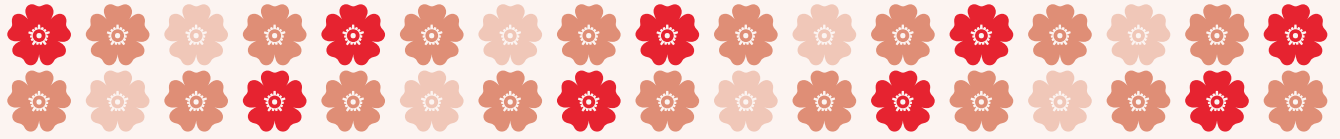
Além da *éla*, sua obra é tão vasta que seria difícil citar tudo. Mas, pelo menos, gostaríamos de mencionar textos clássicos que cristalizam as contribuições incontornáveis de Robert Galisson para o trabalho de construção da didática-didatologia das línguas-culturas. Em primeiro lugar, evocaremos o *Dictionnaire de Didactique des Langues* (em co-direção com Daniel Coste) e o *Dictionnaire des noms de marques courants, essai de lexiculture ordinaire* (em colaboração com Jean-Claude André). Depois, livros famosos: *D’hier à aujourd’hui la didactique générale des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*, *Polémique en didactique: du renouveau en question*, *Lignes de force du renouveau actuel en DLE: remembrement de la pensée méthodologique*, *La formation en questions* (em colaboração com Christian Puren), entre outros.

Muitos de nós estamos comovidos e tristes com seu desaparecimento. Sabemos o quanto contribuiu para a definição, construção e difusão do campo da didática da língua-cultura. É impossível esquecer seu corpo esguio, seus longos cabelos, seu rosto calmo e sorridente, sua nobreza e sua grande afabilidade. Certamente a vida pode se extinguir, mas a obra e a memória deste homem inovador e solidário, habitado por uma força interior única, permanecem profundamente enraizadas. Ele foi para mim um mestre da estatura e um amigo maravilhoso com quem aprendi muito no Instituto de Fonética da *rue des Bernardins*, em Paris. Afirmo, em particular, que, como formadores de professores, professores da nossa associação SAPFESU, temos uma grande responsabilidade. Trata-se de problematizar os caminhos que foram construídos e discutir as tendências aplicacionistas da intervenção docente para situar adequadamente o ensino de línguas em um território descolonizado e autônomo.

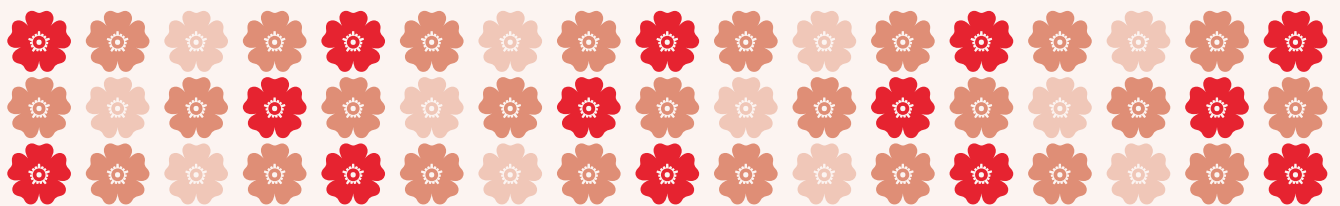
Obrigado caro professor.

Klett, E. (2020) *Hommage à Robert Galisson*, en *Bulletin SAPFESU* N° 140. Mars 2020, Buenos Aires.





# ARTÍCULOS







# Los géneros textuales: instrumento de mediación en el contexto de la educación superior



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



**María Ignacia Dorronzoro**

Universidad Nacional de Luján  
Luján, Provincia de Buenos Aires  
Argentina  
[mignaciak@gmail.com](mailto:mignaciak@gmail.com)

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 27-03-2020

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 07-05-2020

**Los géneros textuales:  
instrumento de mediación en el contexto  
de la educación superior**

## Resumen

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre el *género textual* (Bronckart, 1994, 1996) y su papel como mediador en contextos de enseñanza-aprendizaje propios de la educación superior. Específicamente, la reflexión se refiere a la enseñanza de prácticas de lectura y escritura académicas orientadas al aprendizaje de contenidos disciplinares. El planteo expuesto se fundamenta en los principios de la perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) y del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), principios que se presentarán en primer lugar, para luego explicar en qué sentido entendemos la mediación de los géneros en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en espacios de la formación superior, relacionados con las ciencias humanas.

**Palabras clave:** géneros textuales, procesos de aprendizaje, contexto universitario, lenguaje escrito

**Textgattungen:  
ein Vermittlungsinstrument im Kontext der  
Hochschulbildung**

## Abstract

Der Zweck dieses Beitrags ist es, eine Reflexion über die Textgattung und ihre Rolle als Vermittler in hochschulspezifischen Lehr-Lern-Kontexten zu präsentieren (Bronckart, 1994, 1996). Konkret bezieht sich die Reflexion auf die Vermittlung von akademischen Lese- und Schreibpraktiken, die sich am Lernen von disziplinären Inhalten orientieren. Der dargestellte Vorschlag basiert auf den Prinzipien der soziokulturellen Perspektive (Vygotsky, 1977; 1988; Kozulin, 2000) und des soziodiskursiven Interaktionismus (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007). Prinzipien, die zunächst vorgestellt werden, um anschließend zu erklären, in welchem Sinne wir die Vermittlung der Gattungen im Rahmen der Lehr-Lern-Prozesse verstehen – die in den Räumen der höheren Bildung, bezogen auf die Humanwissenschaften – stattfinden.

**Stichwörter:** Textgattungen, Lernprozesse, Hochschulkontext, geschriebene Sprache

## Les genres textuels: instrument de médiation dans le con- texte de l'enseignement supérieur

### Résumé

Le but de cet article est de présenter une réflexion sur le *genre textuel* (Bronckart, 1994, 1996) et son rôle en tant que médiateur dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage propres à l'enseignement supérieur. Concrètement, la réflexion concerne l'enseignement de pratiques académiques de lecture et d'écriture orientées vers l'apprentissage de contenus disciplinaires. La démarche exposée se fonde sur les principes de la perspective socioculturelle (Vygotsky, 1977, 1988 ; Kozulin, 2000) et de l'interaction socio discursive (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), principes qui seront présentés tout d'abord pour expliquer ensuite dans quel sens nous entendons la médiation des genres dans le cadre des processus d'enseignement-apprentissage qui ont lieu dans des espaces de l'enseignement supérieur, liés aux sciences humaines.

**Mots clés:** genres textuels, processus d'apprentissage, contexte universitaire, langue écrite

## Text genres: a mediation instrument in the con- text of higher education

### Abstract

The purpose of this article is to present a reflection on *text genre* (Bronckart, 1994, 1996) and its role as a mediator in higher-education teaching-learning contexts. Specifically, the reflection refers to the teaching of academic reading and writing practices aimed at learning disciplinary content. The proposal presented is based on the principles of Socioculturalism (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) and Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007). These principles, which we present first, will be later followed by an explanation of the way in which we understand genre mediation in the context of higher-education teaching-learning processes in the field of human sciences.

**Key words:** text genres, learning processes, university context, written language

## I generi testuali: strumento di mediazione nel contes- to dell'educazione superiore

### Riassunto

Il proposito di questo articolo è presentare una riflessione sul *genere testuale* (Bronckart, 1994, 1996) e il suo ruolo come mediatore in contesti di insegnamento-apprendimento propri dell'educazione superiore. Nello specifico, la riflessione fa riferimento all'insegnamento di tecniche di lettura e scrittura accademica orientate verso l'apprendimento di contenuti disciplinari. La proposta si basa sui principi della prospettiva Socioculturale (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) e dell'Interazionismo Sociodiscorsivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), principi che si presenteranno in un primo momento, per poi spiegare come comprendiamo la mediazione dei generi nel quadro dei processi di insegnamento-apprendimento che hanno luogo negli spazi della formazione superiore, collegati alle scienze umanistiche.

**Parole chiave:** generi testuali, processi di apprendimento, contesto universitario, linguaggio scritto

## Os gêneros textuais: um instrumento de mediação no con- texto da educação superior

### Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o *gênero textual* (Bronckart, 1994, 1996) e o seu papel como mediador em contextos de ensino-aprendizagem próprios do ensino superior. Especificamente, a reflexão refere-se ao ensino de práticas de leitura e escrita acadêmicas orientadas para a aprendizagem de conteúdos disciplinares. A proposta apresentada baseia-se nos princípios da Perspectiva Sócio-cultural (Vygotsky, 1977, 1988; Kozulin, 2000) e do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996, 2007), princípios que serão apresentados primeiro, para depois explicar em que sentido entendemos a mediação dos gêneros no quadro dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nos espaços do ensino superior, relacionados com as ciências humanas.

**Palavras-chave:** gêneros textuais, processos de aprendizagem, contexto universitário, linguagem escrita

## 1. Introducción

El propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre el papel del *género textual* (Bronckart, 1992, 1994, 1996) como mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto de la educación superior. Específicamente, la reflexión está anclada en situaciones de enseñanza de prácticas de lectura y escritura académicas orientadas al aprendizaje de contenidos disciplinares, en nuestro caso, de las ciencias humanas y sociales. Es importante anticipar que nuestro planteo se fundamenta en los principios de la perspectiva Sociocultural (Vygotsky, 1977; 1988; Kozulin, 2000) y del Interaccionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1992, 1994, 1996), principios que presentaremos en primer lugar, para luego explicar, en base a ellos, en qué sentido entendemos la mediación de los géneros en los contextos propios de la formación superior.

## 2. Algunos fundamentos teóricos de nuestro planteo

### 2.1. El papel del lenguaje en el desarrollo de los individuos

Desde la perspectiva sociocultural (Vigotski, 1977, 1988) se sostiene que el desarrollo subjetivo se relaciona estrechamente con la naturaleza de las prácticas culturales en las que están implicados los sujetos, es decir que la actividad psicológica tiene características socioculturales desde el comienzo mismo del desarrollo. En efecto, contrariamente al cognitismo, el Interaccionismo vigotskiano afirma que la racionalidad es una construcción social que los sujetos llevan a cabo en el marco de interacciones con otros miembros de su comunidad. En esas interacciones se interiorizan las propiedades de la actividad colectiva, mediatizada ésta por herramientas y símbolos, productos sociales generados por la cultura y la historia. Esta perspectiva plantea, entonces, un “modelo semiótico del psiquismo” (Silvestri, 2000) ya que sostiene que las funciones psicológicas específicas del hombre se encuentran mediatizadas por herramientas y signos, especialmente los del lenguaje.

La forma de representación característica del ser humano se realiza por medio de símbolos, es decir, signos que permiten la representación en ausencia del objeto. Al internalizarse, los símbolos –instrumentos en las relaciones intersubjetivas- se convierten en instrumentos de la relación del sujeto consigo mismo: auto-dirigen y regulan la conducta y los procesos mentales. La consciencia, por lo tanto, no preexiste al lenguaje, sino que es generada por él como construcción semiótica (Silvestri, 2002, p. 109)

Ahora bien, esta construcción social de los procesos psicológicos superiores encuentra su explicación en una *concepción del lenguaje* que lo entiende, en primer lugar, como una *actividad*. Efectivamente, desde la perspectiva sociocultural, el lenguaje es concebido como una actividad cuya finalidad intrínseca es producir significaciones, y no simplemente reflejar la realidad. En este sentido, esta perspectiva contradice al enfoque cognitivista según el cual el lenguaje constituye un fenómeno cuya función principal es la de traducir la lógica del mundo y/o de las operaciones de pensamiento que existirían independientemente de él. En otras palabras, el lenguaje cumpliría, en primer lugar, la función de representar, y sólo luego podría comunicar, es decir, transmitir esas representaciones verbalizadas a los otros.

Al contrario, los planteos vigotskianos comprenden al lenguaje en tanto práctica social, siempre situada histórica y culturalmente en una esfera de la actividad humana en la que surge y que, a su vez, es construida, conformada por él. En este sentido entonces, el lenguaje se presenta como una herramienta para pensar la realidad, para desarrollar el pensamiento, como un factor que fundamentalmente configura y define ese pensamiento (Wertsch, 1988). En palabras de Bronckart (1996),

La actividad del lenguaje es a la vez el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esa práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; es en la intertextualidad resultante de esta práctica que se conservan y se reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica que se elaboran, por apropiación e interiorización, las representaciones de que dispone todo agente humano (p. 337)

Entender al lenguaje en tanto actividad implica, entonces, que la función comunicativa se encuentra siempre en el origen del proceso de *representación*, es decir, que las formas usadas para comunicarse se vuelven formas de representación mental. En palabras de Silvestri, “El lenguaje se convierte en un sistema de representación mental por medio de su uso comunicativo de representar para otros” (Silvestri, 2002, p. 50). Efectivamente, según los principios del Interaccionismo Sociocultural, en el desarrollo humano, en un principio el lenguaje tiene una naturaleza eminentemente social, una función esencialmente comunicativa, regulando la relación con el mundo externo, y sólo después “pasa a ser individual, adquiere la función intelectual o representacional” (Cubero Pérez y Rubio Martín, 2005, p. 34-35). En otros términos, desde esta perspectiva entendemos que la primera función del lenguaje es su uso comunicativo y que “solo de modo secundario los signos utilizados se asocian a representaciones del mundo y toman un valor denominativo o representativo” (Bronckart, 2007, p. 137)

Así entonces, esa *actividad* que constituye el lenguaje, deviene a lo largo del desarrollo humano, una *actividad de mediación* de toda acción psicológica. En efecto, en tanto instrumento comunicativo, en principio media la relación con los demás, pero luego también mediará la relación con uno mismo, organizando y guiando la propia acción. En este sentido, como instrumento de mediación, al ser incluido en una actividad concreta, el lenguaje no solo la facilita, sino que, sobre todo, altera la estructura de la función mental puesta en juego, produce un cambio, una reorganización de la estructura misma dando lugar a una nueva acción (Wertsch, 1985). De este modo, se vuelve responsable del desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Efectivamente, Vigotski plantea que el funcionamiento mental no se desarrolla según los principios de la maduración orgánica, ni según los principios biológicos generales (acomodación o asimilación), sino que se modifica cualitativamente en función de la intervención de lo que el autor denomina “instrumentos psicológicos”, entre los que se destaca el lenguaje. Estos instrumentos, socialmente elaborados, fruto de las experiencias de las generaciones anteriores y vehículos de transmisión y ampliación de las posibles experiencias, determinan el comportamiento del sujeto, lo guían, afinan y diferencian su percepción de la situación en la

cual actúa. En consecuencia, según esta perspectiva, la intervención del instrumento otorga a la actividad una forma particular, y la transformación del instrumento transforma a su vez las maneras de comportarse en una situación. En este sentido entonces, el desarrollo de esas capacidades no puede llevarse a cabo independientemente de esos instrumentos que, elaborados culturalmente, proporcionan un nexo inherente entre los contextos culturales, históricos e institucionales, y los procesos mentales del individuo.

## 2.2. Los géneros textuales como instrumentos psicológicos

Pasemos ahora a la concepción de género que se articula con la concepción de lenguaje antes expuesta. Para ello es importante destacar que, en función de los principios del Interaccionismo Sociodiscursivo, consideramos que cada grupo social, cada esfera de la praxis humana comparte, no solo determinadas actividades, sino también ciertas modalidades peculiares de usos del lenguaje. Así, según Bajtín “Es precisamente la actividad humana la que proporciona un principio de clasificación para enfocar el multiforme fenómeno comunicativo, en el que inciden tantos factores que los enunciados parecen ser inabordables” (Bajtín, citado por Silvestri, 1994, p. 217). En otras palabras, en este marco conceptual, el comportamiento verbal mismo se considera determinado por las actividades colectivas de la formación social en la cual tiene lugar, y materializado en los textos producidos por los usuarios de la lengua. De esta forma, el texto se vuelve el equivalente de una acción verbal, ella misma dependiente de una acción humana, motivo por el cual se lo define como “el mediador de la acción” (Bronckart, 1994, p. 384).

Ahora bien, para realizar esas acciones verbales que son los textos, los usuarios de la lengua recurren a “modelos sociales” (Bronckart, 1994, p. 378) constituidos por los géneros textuales, que definimos como las “maneras de componer los textos que se impusieron en el curso de la Historia, según necesidades de los grupos sociales y en función de los medios de comunicación y difusión de los que disponen”<sup>1</sup> (Bronckart, 1994, p. 377). De este modo, los géneros textuales se presentan como instrumentos semióticos, estructuras marco que permiten acceder a las significaciones sociales y reconstruirlas, y, en consecuencia, como *instrumentos psicológicos* con una importancia central para todo tipo de aprendizaje.

Plantear al género como un instrumento para el desarrollo del psiquismo implica la refutación de la postura epistemológica idealista según la cual el conocimiento del mundo empírico se realiza de forma directa y es posible gracias a las capacidades de representación o de cognición de las que están dotados los sujetos. En esa postura cognitivista, - a la que ya habíamos aludido más arriba- el lenguaje aparece como un sistema de recodificación de las representaciones cognitivas previas que se elaboran en una relación “pura”, directa con el mundo. Al contrario, y en función de la concepción de lenguaje antes desarrollada, la perspectiva teórica del Interaccionismo presenta a los géneros textuales como herramientas psicológicas que hacen posible actuar en situaciones verbales y cuyas potencialidades para el desarrollo se actualizan y se apropian por el uso, y transforman las capacidades psíquicas del sujeto (Schneuwly, 1994).

---

<sup>1</sup> La traducción es nuestra.



En nuestro caso, las situaciones verbales que nos ocupan son aquellas que tienen lugar en el contexto de actividad de la educación superior y, específicamente, en el marco brindado por las distintas comunidades disciplinares que se inscriben en ese contexto. En efecto, como se sabe, la actividad académica es muy amplia y aunque se la puede caracterizar a partir de la misma finalidad de construir conocimientos, es necesario admitir que esa construcción no se hace de la misma manera en todas las disciplinas. Así entonces, consideramos que las diferentes *comunidades discursivo-disciplinares* que constituyen el contexto académico se definen por un lenguaje específico que se utiliza para organizar el razonamiento propio de dicha disciplina. Estos usos particulares del lenguaje, que permiten la construcción de sentidos complejos y compartidos por los miembros de la comunidad, se ven plasmados en determinados géneros textuales que mediatizan la construcción-comunicación de conocimientos en ese campo disciplinar y, en ese sentido, favorecen el desarrollo de ciertas modalidades de pensamiento. En otras palabras, los distintos objetos de conocimiento requieren modalidades de pensamiento diferentes que proveen diferentes géneros. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de Silvestri cuando señala que “cada dominio del conocimiento va construyendo sus conceptos conjuntamente con una forma discursiva que le permite construirlos” (Silvestri, 2000, p. 92). Las capacidades de lectura y de escritura de un género disciplinar dado permiten, entonces, no solo la comunicación de conocimientos sino también su elaboración y apropiación.

De este modo los géneros textuales, en tanto instrumentos psicológicos, se presentan como *instrumentos de mediación* en la construcción de conocimientos disciplinares dado que no sólo hacen posible la interacción comunicativa, sino que también tienen una función cognitiva. Al respecto Silvestri (2001) señala que “como formas de representación mental, traducen procedimientos conceptuales del sujeto” (p. 32). Esto implica que su papel en los procesos cognitivos no se refiere únicamente a los contenidos temáticos de los enunciados, sino también a las operaciones exigidas para la realización de la actividad verbal en cuestión. Así, “en tanto instrumento de aprendizaje, el género permite al alumno tener acceso a ciertas significaciones que, si son interiorizadas, contribuyen a aumentar sus capacidades verbales<sup>2</sup>” (Dolz et al, 2008, p. 48)

### 3. Los géneros textuales como mediadores en la apropiación de contenidos disciplinares

Así como acabamos de plantear, la categoría de *género textual* pone de manifiesto, desde nuestra perspectiva, la relación entre la actividad de construcción de conocimientos disciplinares y el lenguaje. En efecto, los modos de razonamiento propios de cada campo disciplinar se desarrollan discursivamente, se llevan a cabo y se comunican por medio de determinados géneros. En otros términos, la mediación del lenguaje en la construcción de conocimientos opera sobre todo como mediación discursiva en su forma genérica. Esto implica que existen características específicas de una actividad que motivan un procedimiento discursivo determinado y, al mismo tiempo, un enunciado genérico provoca efectos específicos sobre los procesos psicológicos involucrados en la resolución de una tarea (Silvestri, 1994). Ahora bien,

<sup>2</sup> La traducción es nuestra.

¿en qué sentido, concretamente estamos pensando la *mediación* de los géneros textuales en las situaciones de enseñanza-aprendizaje propias del nivel superior?

Desde nuestro punto de vista, una posible transposición didáctica de esta concepción del *género textual* deriva en el trabajo en el aula universitaria sobre lo que denominamos las *diferentes textualizaciones del saber* (Dorronzoro, 2009) que circulan en el interior de la disciplina objeto de enseñanza<sup>3</sup> y los géneros textuales que se inscriben en cada una de esas textualizaciones. En este punto de nuestro planteo, es preciso recordar que esta transposición se propone para intervenciones didácticas cuyo propósito sea favorecer en los estudiantes el desarrollo de prácticas de lectura y escritura que hagan posible la apropiación de los conocimientos disciplinares de su campo de formación.

Ahora bien, para responder al interrogante planteado en el primer párrafo de este apartado, en primer lugar, creemos necesario, tomando como fundamento los principios socioculturales antes expuestos, definir los *textos académicos* –en el campo de las ciencias humanas y sociales– como producciones verbales concretas, que derivan del uso que hacen de la lengua los participantes de una determinada esfera de la praxis humana: la actividad académico-científica. Se trata de mediadores de la acción específica de esta formación social y, en este sentido, representan la “puesta en texto”, la explicitación discursiva del saber académico, de los objetos de conocimiento propios. Las formas que asumen estos textos no son independientes del contenido conceptual, sino relativas al modo de organización lógica del área a la que pertenecen. Por lo tanto, ellos presentan características particulares en cada área de conocimiento y requieren de modalidades y recursos específicos para su producción y comprensión.

Esta caracterización reposa sobre una concepción del lenguaje en tanto instrumento de las actividades concretas de los individuos, instrumento que permite, desde su forma científica, una serie de acciones específicas, tendientes a construir significados complejos. Consecuentemente con ello, los textos académicos dan cuenta de cómo se usa el lenguaje propio de una disciplina para dar sentido a sus objetos de conocimiento, es decir, de la lógica de pensamiento de la comunidad disciplinar en las diferentes instancias de construcción y comunicación del conocimiento que tienen lugar en el interior del campo de saber en cuestión. Así, de la vasta variedad de situaciones de producción y recepción de los conocimientos se desprende una gran diversidad de discursos producidos en el interior de una misma disciplina según las características de la transmisión del conocimiento que se lleve a cabo y que, así como lo anticipamos más arriba, llamamos “*textualizaciones del saber*”.

En efecto, si bien las distintas explicitaciones discursivas del saber académico suelen tener características en común -tales como un importante aparato definitorio y terminológico-, es posible observar entre ellas diferencias que tienen que ver con su anclaje institucional, su uso en el campo de referencia y la estructura general que presentan los razonamientos planteados en ellos. Así, desde nuestra perspectiva, reconocemos dos grandes clases o categorías, según su ubicación en el circuito de producción-transmisión del conocimiento disciplinar: los textos primarios y los secundarios.

---

<sup>3</sup> En nuestro caso trabajamos con aquellas que se inscriben en el campo de las ciencias humanas y sociales.

En cuanto al *texto primario* diremos que se concibe como un texto “fuente”, como un acto de construcción, transmisión y validación de los conocimientos, que se encuentra en el origen del circuito de producción y difusión de los conocimientos. Estos textos ocupan un lugar central en la disciplina en la medida en que sus autores han participado en la edificación del campo conceptual del área de especialidad. Se trata de textos de base, fundadores, actos científicos en cuyo desarrollo discursivo se van construyendo los conceptos y las relaciones que los vinculan. Esto implica que el objeto de conocimiento sea planteado desde un determinado punto de vista y se presente “en construcción”, en términos de proceso de constitución, en un planteo para nada definitivo. En otras palabras, podemos decir que la *situación de producción-recepción* en la que está inserto el texto primario está caracterizada por la acción de construir-transmitir-validar conocimiento, y sólo existe en relación con esta acción.

Por su parte, los *textos secundarios* son textos dependientes con respecto a las fuentes primarias y por lo tanto presuponen “la existencia de un corpus de conocimientos cuya producción es previa a su difusión” (Mortureux, 1986, p. 67). Esto implica que el objeto de conocimiento puesto en texto no se encuentra en proceso de construcción –como en el caso del texto primario- sino que en estos textos se alude a un conocimiento ya construido en otra parte, estable y legitimado socialmente, por lo que se expone en forma definitiva. De hecho, se puede afirmar que la función social de los textos secundarios es reformular el saber de referencia, primario, hacerlo “interpretable”, accesible, para que éste sea difundido. De estas particularidades de la situación de producción del texto secundario se desprende el carácter no problemático ni discutible con el que se plantea el objeto de conocimiento expuesto. En el mismo sentido, este objeto se presenta de forma definitiva, en tanto producto ya acabado, completo, concluido. La intención de este planteo, en el cual es difícil encontrar huellas del enunciador y donde abundan las formas impersonales, es hacer aparecer la reformulación realizada lo suficientemente neutra como para lograr cumplir con su función de “transmitir” un saber cuyo proceso de construcción ya habría finalizado.

Por nuestra parte creemos que en todo proceso de aprendizaje dentro de un campo disciplinar resulta de central importancia mostrar estas distintas *textualizaciones del saber* ya que ellas ponen de manifiesto el carácter de *construcción social* del saber disciplinar que es objeto de conocimiento, su naturaleza cultural y discursiva. En efecto, desde nuestro punto de vista, el conocimiento científico no forma parte de la naturaleza, sino que es la interpretación de ésta que ha realizado la comunidad humana, con la mediación del instrumento racional del lenguaje. Así, esta concepción cultural y discursiva de la ciencia supone asumir que los textos académicos que formulan con precisión el conocimiento y que han sido reconocidos y legitimados por la comunidad científica, son el resultado de un conjunto previo de actividades investigadoras y discursivas, y el punto de partida de otras prácticas y tareas de divulgación y adaptación del conocimiento. Es decir que el discurso disciplinar “primario” se va “adaptando”, reelaborando o recontextualizándose de acuerdo a las distintas situaciones comunicativas, de manera que el contenido no permanece estático, sino que se transforma permanentemente.

Así, esta visión de la ciencia subyace y a la vez se pone de manifiesto en el trabajo didáctico sobre las diferentes *textualizaciones* de un mismo tema que se producen en el interior de



una disciplina, trabajo orientado a mostrar que el conocimiento disciplinar se encuentra en un proceso permanente de construcción y que el lenguaje, vehículo de esa construcción, se modifica con él en las distintas instancias del circuito de comunicación, dando lugar a transformaciones del contenido original. Ahora bien, estas particularidades de la construcción del conocimiento en las distintas instancias del proceso se ponen de manifiesto, especialmente, en los géneros textuales.

En consecuencia, los géneros se presentan como instrumentos privilegiados en la mediación de todo proceso de aprendizaje que considere estas diversas textualizaciones del saber ya que ellos permitirán diseñar intervenciones centradas en la articulación de contenido y lenguaje. Efectivamente, las características formales y de tratamiento del contenido de cada género no son arbitrarias, sino que ellas permiten que el lenguaje cumpla las funciones comunicativa y cognitiva requeridas por la praxis científica propia de la instancia de producción-transmisión del conocimiento en el que se inscriba el texto (primario o secundario). En efecto, entendemos que el trabajo didáctico con los géneros textuales facilita un abordaje del material escrito ya no como tipos de textos caracterizados por ciertas particularidades lingüísticas, sino como “diferentes modalidades de puesta en escena del saber a las que corresponden modos de apropiación diferente del conocimiento” (Frier, Grossmann, Simon, 1994, p. 155).

De esta forma, lejos de centrarse en descripciones de elementos lingüísticos o en explicaciones del contenido conceptual de los textos, el trabajo sobre los géneros así concebidos haría posible poner en evidencia diversos funcionamientos del lenguaje disciplinar (estilo y composición, plan comunicacional)<sup>4</sup> y, de esa forma, *mediar* la apropiación de un determinado contenido. Así, la confrontación de un género correspondiente a la categoría de textos primarios, por ejemplo un capítulo de un libro teórico, con un género inscripto en la categoría de textos secundarios, como por ejemplo un manual universitario, que se ocupan de un mismo objeto de conocimiento (contenido temático), permitiría poner de manifiesto tanto las características de la puesta en texto “originaria” del saber, en el caso del texto fuente, como las transformaciones sufridas por ese “saber de referencia” en su reformulación didáctica y, a partir de ello reflexionar cómo interviene el lenguaje tanto en la construcción como en la comunicación del conocimiento. En otros términos, los dos géneros (capítulo de libro teórico y capítulo de manual universitario), devienen, en este marco, instrumentos mediadores de la forma en que se construye y se comunica el saber en cada caso.

Así, si nos detenemos en la comparación de los *diferentes planteos del objeto de conocimiento* que presenta cada género, en el caso del capítulo de libro teórico (texto primario), el objeto de conocimiento se presenta como un objeto que puede dar lugar a juicios de valor, que plan-

---

<sup>4</sup> Las tres dimensiones que otorgan al género cierta estabilidad son: en primer lugar, su contenido temático, es decir, aquello que puede ser dicho a través del género. Luego el estilo, que es un elemento resultante del uso hecho por la formación socioverbal del género. Finalmente, la composición, es decir la estructura definida por su función y por configuraciones específicas de unidades verbales (huellas de la posición enunciativa, secuencias textuales y tipos discursivos que fundan la estructura), es decir, el plan comunicacional (Schneuwly, 1994, p. 160).

tea un determinado punto de vista. De este modo, el objeto puesto en texto es desarrollado a partir de una toma de posición del autor con respecto al referente, postura que responde y se enfrenta explícita o implícitamente a otras con las que “discute” en lo que podríamos llamar “un diálogo” dentro del campo disciplinar. Se trata, entonces, de un objeto de conocimiento que se presenta “en construcción”, en términos de proceso de constitución, en una presentación para nada definitiva. Este planteo del objeto de conocimiento se infiere del funcionamiento del lenguaje que lo verbaliza y que, denominamos un uso “interpretativo” del lenguaje (Sutton, 1997). Con esta designación aludimos a aquellos usos del lenguaje con los que se pretende generar una nueva comprensión de los hechos o dar sentido a las nuevas experiencias. En esos casos, el lenguaje se presenta como un instrumento flexible y activo del pensamiento, es decir, como el producto de una persona que está explicitando sus actos de pensamiento. Se trata de un lenguaje provisional, impreciso al principio ya que da cuenta de la lucha del pensamiento del científico y de su intención de persuadir a otros sobre un nuevo punto de vista (Sutton, 1997).

Por otra parte, en el manual universitario (texto secundario), dadas las particularidades de su situación de producción (texto dependiente con respecto a una fuente primaria) el objeto de conocimiento da cuenta de un carácter no problemático ni discutible y se muestra en tanto producto ya acabado, completo, concluido. Consecuentemente con lo señalado, para ser transmitido didácticamente ese saber sabio se descontextualiza, se despersionaliza y sufre una selección que obedece al circuito de difusión en el que se inserta. En este caso entonces, se trataría de un uso del lenguaje como “sistema de etiquetaje” (Sutton, 1997) en el cual las palabras parecen ser rótulos para cosas definidas. Este funcionamiento del lenguaje, utilizado para transmitir y almacenar información ya conocida, se presenta como un medio de descripción que daría cuenta del mundo tal como es, como un informe objetivo de lo que sucede, independiente de los seres humanos que lo usan. Este uso del lenguaje incluye aserciones categóricas, aparentemente independientes de un pensamiento personal, enunciadas como un saber universal y no discutible. Es definido y preciso, necesita usar la palabra exacta para cada cosa y el acento se pone en la denominación de las cosas y de los conceptos abstractos (Sutton, 1997).

### **A modo de conclusión**

Finalmente, creemos importante reiterar que nuestra reflexión se basa en una concepción del lenguaje que lo define como la principal herramienta semiótica en la apropiación de los saberes disciplinares. En función de esta concepción planteamos como absolutamente necesario, desde el comienzo de la formación universitaria, poner de manifiesto los diferentes funcionamientos del lenguaje disciplinar ya que ellos exigen distintas formas de abordaje y de apropiación del conocimiento puesto en texto en cada caso. En este marco, los géneros textuales se constituyen en herramientas que mediatizan la actividad de aprendizaje, dando forma de una manera particular a los conocimientos de los miembros de una misma comunidad disciplinar y volviéndose un lugar privilegiado de la transformación de los comportamientos. Por lo tanto, el estudio de sus posibilidades de mediación tendría consecuencias en la trans-

formación de la actividad misma ligada a su utilización (Schnewly, 1994) que, en nuestro caso, son las prácticas de lectura y escritura orientadas a la apropiación de conocimientos disciplinares. Es en este sentido que, en nuestra reflexión, proponemos el trabajo didáctico sobre las diferentes textualizaciones del saber mediatizadas por distintos géneros conceptuales<sup>5</sup>, para con ello, favorecer en los estudiantes la construcción de las significaciones tal como ellas se organizan en el contexto académico y, en consecuencia, la reflexión sobre las modificaciones que se dan en el pasaje del “conocimiento en construcción” al “conocimiento a enseñar”, pasaje que tanto nos preocupa a la hora de asegurar la calidad académica.

## Referencias Bibliográficas

- Bronckart, J-P. (1992). Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. *E.L.A.* n°83, pp 63-84.
- Bronckart, J-P. (1994). *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.
- Bronckart, J-P (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.
- Bronckart, JP (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina : Miño y Dávila.
- Cubero Pérez , M, y Rubio Martín, D. (2005). Psicología Histórico-Cultural y naturaleza del psiquismo. en Cubero, M.Y Ramírez Garrido (Comp.) *Vygotsky en la psicología contemporánea*. pp.21-46, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Dolz, J. ; Gagnon, R. ; Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Carnets de Sciences de l'Éducation. Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- Dorronzoro, M.I. (2009): Leer diferentes textualizaciones del saber disciplinar: una propuesta desde el aula universitaria. *Actas de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las Lenguas y las literaturas, Bariloche, octubre de 2008*, Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas Bariloche, octubre de 2008, pp.767-777.
- Frier, C., Grossmann, F., Simon, J (1994). Lecture et construction du sens : évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG. *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues, LIDIL, Université Stendhal-Grenoble, n° 10, juillet 94*. Número coordinado por Michel Dabène, *L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux*, pp. 149-178.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós, España.
- Mortureux, M F. (1986): Enseignement des langues et vulgarisation. *ELA* n° 61, pp. 67-77.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes. Un puente entre el secundario y la universidad*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.

---

<sup>5</sup> Se denominan géneros conceptuales aquellos géneros que forman parte de un circuito comunicativo cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento (Silvestri, 1998, p.16).

- Schneuwly, B. (1994). *Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques*. Peter Lang.
- Silvestri, A. (1994). Bajtín y Vigotski: teoría del enunciado y concepción socio-cultural del psiquismo. P. del Río et al. (comp.) *Explorations in socio-cultural studies. Vol I: Historical and theoretical discourse*, pp. 213-219. Infancia y Aprendizaje, Madrid
- Silvestri, A. (2000). Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural. Dubrovsky, S (Comp) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*, pp. 87-95. Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- Silvestri, A. (2001). Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. Martínez, M (Comp) *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Volumen 3, pp.29- 47 Cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina, Cali.
- Silvestri, A. (2002). La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/aprendizaje: implicaciones educativas. *Lingüística en el aula*, número 5, pp.49-58
- Sutton, C (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique N° 12: Didáctica de las ciencias experimentales*. Ed. Grao, Barcelona. pp. 8-32
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pleyade.
- Vygotski, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grupo Editorial Grijalbo.
- Wertsch, J (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S.Vigotski et M.M. Bakhtine. En B. Schneuwly y J. P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, pp.139-16. París, Francia: Delachaux & Niestlé,
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Buenos Aires, Paidós.

**María Ignacia Dorrnzoro** es Profesora de Francés por el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” y Especialista Principal en Procesos de lectura y escritura por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Inscripta en el Doctorado en Ciencias del Lenguaje (Mención Lingüística Aplicada) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, actualmente se encuentra a la espera de la defensa de su tesis. Desempeña tareas docentes y de investigación en la División de Pedagogía Universitaria y de Capacitación Docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y dicta el seminario Psicolingüística de la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje del ISP “Joaquín V González”. Sus temas de investigación se relacionan con las prácticas del lenguaje escrito en los procesos de enseñanza- aprendizaje propios de la educación superior.



## Comprensión lectora en inglés en perspectiva plurilingüe: material para estudiantes universitarios de química

**María Gabriela Díaz Cortez**

Facultad de Lenguas  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
[mgabrieldiaz@unc.edu.ar](mailto:mgabrieldiaz@unc.edu.ar)



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



Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 16-03-2020

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 15-05-2020

### Comprensión lectora en inglés en perspectiva plurilingüe: material para estudiantes universitarios de química

#### Resumen

Ante la necesidad de integrar la diversidad de repertorios verbales y experiencias lingüísticas, culturales y académicas de las y los estudiantes que asisten al módulo de inglés, Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Nacional de Córdoba, en este artículo recogemos planteos de la didáctica del plurilingüismo, como el contacto de lenguas, el trabajo en torno a géneros textuales, la transferencia de componentes lingüísticos comunes entre las lenguas, el énfasis en las estrategias lectoras y las reflexiones metalingüísticas. A partir de estos, sumado a estudios del contexto de enseñanza, presentamos un proyecto de elaboración de secuencias didácticas (Dolz y Gagnon, 2010). Se relevó la bibliografía disciplinar y se identificaron algunos géneros (Bronckart, 2004; 2007) frecuentes. Se analizaron ejemplares de los géneros identificados y se escogieron algunos de los elementos discursivos y lingüísticos observados, por ejemplo, la vasta presencia de léxico panrománico en inglés que permite establecer una base de transferencia. En función de esto se están diseñando secuencias didácticas con ejemplares de los géneros normas de seguridad, libro de texto, artículo de investigación y sección experimental de artículo de investigación. Se incluyen actividades de reflexión sobre el contexto y el género, de lectura para la comprensión, de análisis de aspectos discursivos y lingüísticos, así como tareas de integración. En 2019, parte del material se puso a prueba y si bien quedan muchos aspectos por investigar, se espera que la perspectiva didáctica plurilingüe adoptada en este trabajo pueda contribuir a la renovación del material didáctico existente en el área.

**Palabras clave:** lectura comprensiva en inglés, nivel superior, plurilingüismo, géneros textuales

### Leseverstehen im Englischen in einer mehrsprachigen Perspektive: Material für Hochschul-Chemiestudierende

#### Abstract

In Anbetracht der Notwendigkeit, die Vielfalt der sprachlichen Register und der sprachlichen, kulturellen und akademischen Erfahrungen der Studierenden, die das Modul Englisch an der Fakultät für Chemiewissenschaften der Nationalen Universität Córdoba besuchen, zu integrieren, sammeln wir in diesem Artikel Vorschläge der Didaktik der Mehrsprachigkeit, wie z.B. den Kontakt der Sprachen, die Arbeit rund um Textgattungen, den Transfer gemeinsamer sprachlicher Elemente zwischen den Sprachen, die Schwerpunktsetzung auf Lesestrategien und metalinguistische Reflexionen. Daraus wird, neben Studien zum Unterrichtskontext, ein Projekt zur Ausarbeitung didaktischer Sequenzen vorgestellt (Dolz und Gagnon, 2010). Wir haben die disziplinäre Literatur untersucht und einige häufige Gattungen identifiziert (Bronckart, 2004; 2007). Es wurden Beispiele der identifizierten Gattungen analysiert und einige der beobachteten diskursiven und sprachlichen Elemente ausgewählt, z.B. die große Präsenz des panromanischen Lexikons im Englischen, die es erlaubt, eine Basis für die Übertragung zu schaffen. Auf dieser Grundlage werden Unterrichtssequenzen mit Texten der Gattungen Sicherheitsnormen, Lehrbuch, Forschungsartikel und Versuchsteil des Forschungsartikels gestaltet. Dazu gehören Übungen zur Reflexion über Kontext und Gattung, Lesen zum Verstehen, Analyse von diskursiven und sprachlichen Aspekten sowie Integrationsaufgaben. Im Jahr 2019 wurde ein Teil des Materials getestet. Obwohl viele Aspekte noch zu erforschen sind, besteht die Hoffnung, dass die in dieser Arbeit eingenommene mehrsprachige Unterrichtsperspektive zur Erneuerung des bestehenden Lehrmaterials in diesem Bereich beitragen kann.

**Stichwörter:** Leseverständnis in Englisch, Hochschulniveau, Mehrsprachigkeit, Textgattungen



## Compréhension de la lecture en anglais dans une perspective plurilingue: matériel pour les étudiants en chimie

### Résumé

Face à la nécessité d'intégrer la diversité des répertoires verbaux et des expériences linguistiques, culturelles et académiques des étudiants qui suivent le module d'anglais, Faculté des Sciences Chimiques, Université Nationale de Córdoba, dans cet article nous recueillons des questions de la didactique du plurilinguisme, telles que le contact des langues, le travail sur des genres textuels, le transfert de composantes linguistiques communes entre les langues, l'accent mis sur les stratégies de lecture et les réflexions métalinguistiques. A partir de ceux-ci et les études de contexte éducatif, nous présentons un projet d'élaboration de séquences didactiques (Dolz y Gagnon, 2010). Nous avons fait un relevé de la bibliographie disciplinaire et l'identification de certains genres fréquents (Bronckart, 2004; 2007). Des exemplaires des genres identifiés ont été analysés et certains des éléments discursifs et linguistiques observés ont été choisis, par exemple, la grande présence de lexique panroman en anglais qui permet d'établir une base de transfert. Sur cette base, des séquences didactiques comprenant des exemplaires des normes de sécurité, des manuels, des articles de recherche et des articles expérimentaux de recherche sont en cours d'élaboration. Il comprend des activités de réflexion sur le contexte et le genre, de lecture pour la compréhension, d'analyse des aspects discursifs et linguistiques ainsi que des tâches d'intégration. En 2019, une partie du matériel a été mise à l'essai et bien qu'il reste de nombreux aspects à étudier, nous espérons que la perspective didactique plurilingue adoptée dans ce travail pourra contribuer au renouvellement du matériel didactique existant dans le domaine.

**Mots clés:** lecture compréhensive en anglais, niveau supérieur, plurilinguisme, genres textuels

## Reading comprehension in English from a multilingual perspective: didactic material for university chemistry students

### Abstract

Given the need to embrace the diversity of verbal repertoires, as well as linguistic, cultural and academic experiences of the students who take the English course (module) at the Faculty of Chemical Sciences, National University of Córdoba, this article collects proposals of multilingualism-based didactics, such as language contact, work around text genres, transfer of common linguistic components among languages, emphasis on reading strategies and metalinguistic reflections. Through these approaches, together teaching context studies, we present a project for the elaboration of didactic sequences (Dolz and Gagnon, 2010). A survey of disciplinary bibliography was conducted, and some common genres (Bronckart, 2004; 2007) were identified. Samples of the identified genres were analysed, and some of the discursive and linguistic elements observed were chosen, for example, the vast presence of pan-Romance lexicon in English that enables a transfer base. Considering this, didactic sequences are being designed with the genres safety standards, textbook, research article and experimental section of a research article. We include activities of analysis and reflection on the context and genre, reading for comprehension, analysis of discursive and linguistic aspects, as well as integration tasks. In 2019, part of the material was put to test, and although many aspects remain to be investigated, it is expected that the multilingual didactic perspective adopted in this work can contribute to the renewal of the existing didactic material in the area.

**Key words:** reading comprehension in English, higher education, plurilingualism, text genres

## **Comprensione lettrice in inglese con una prospettiva plurilingue: materiale per studenti universitari di chimica**

### **Riassunto**

Considerando la necessità di integrare la diversità dei repertori verbali e di esperienze linguistiche, culturali e accademici delle studentesse e degli studenti che assistono al modulo di inglese, Facoltà di Scienze Chimiche Università Nazionale di Córdoba, in questo articolo raccogliamo le proposte della didattica del plurilinguismo, come il contatto di lingue, il lavoro sui generi testuali, il trasferimento di componenti linguistiche comuni tra le lingue, l'enfasi sulle strategie di lettura e le riflessioni metalinguistiche. Partendo da tutto ciò, aggiungendo gli studi del contesto di insegnamento, presentiamo un progetto di elaborazione di sequenze didattiche (Dolz y Gagnon, 2010). È stata presentata la bibliografia disciplinare e sono stati identificati alcuni generi frequenti (Bronckart, 2004; 2007). Si sono analizzati esempi dei generi identificati e sono stati scelti alcuni elementi discorsivi e linguistici osservati, come, per esempio, la presenza ricorrente del lessico panrománico in inglese, che permette di stabilire una base di trasferimento. In funzione di ciò, si stanno disegnando sequenze didattiche con esempi dei generi delle norme di sicurezza, del libro di testo, dell'articolo di ricerca e di sezioni sperimentali dell'articolo di ricerca. Si includono attività di riflessione sul contesto e sul genere di lettura per la comprensione, di analisi degli aspetti discorsivi e linguistici, ma anche attività integrative. Nel 2019 parte del materiale è stato sottoposto a prova e, nonostante rimangano molti aspetti da studiare, ci si aspetta che la prospettiva didattica plurilingue adottata in questo lavoro possa contribuire al rinnovamento del materiale didattico esistente nell'area.

**Parole chiave:** lettura comprensiva in inglese, livello superiore, plurilinguismo, generi testuali

## **Compreensão leitora em inglês em uma perspectiva plurilíngue: material para estudantes universitários de química**

### **Resumo**

Dada a necessidade de integrar a diversidade de repertórios verbais e experiências linguísticas, culturais e acadêmicas dos alunos que cursam o módulo de Inglês da Faculdade de Ciências Químicas, Universidade Nacional de Córdoba, neste artigo coletamos propostas da didática do plurilinguismo, como o contato entre línguas, o trabalho em torno dos gêneros textuais, a transferência de componentes linguísticos comuns entre as línguas, a ênfase nas estratégias de leitura e nas reflexões metalinguísticas. A partir deles, somados a estudos do contexto de ensino, apresentamos um projeto de elaboração de sequências didáticas (Dolz e Gagnon, 2010). A bibliografia disciplinar foi pesquisada e alguns gêneros frequentes (Bronckart, 2004; 2007) foram identificados. Foram analisados exemplares dos gêneros identificados e escolhidos alguns dos elementos discursivos e linguísticos observados, por exemplo, a vasta presença do léxico pan-românico em inglês que permite estabelecer uma base de transferência. Com base nisso, sequências didáticas estão sendo projetadas com cópias das normas de segurança de gêneros, livro-texto, artigo de pesquisa e seção experimental de artigo de pesquisa. Inclui atividades de reflexão sobre contexto e gênero, leitura para compreensão, análise de aspectos discursivos e linguísticos, bem como tarefas de integração. Em 2019, parte do material foi testado e embora muitos aspectos ainda devam ser investigados, espera-se que a perspectiva didática plurilíngue adotada neste trabalho possa contribuir para a renovação do material didático existente na área.

**Palavras-chave:** leitura compreensiva em inglês, nível superior, plurilinguismo, gêneros textuais

En la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Nacional de Córdoba, las y los estudiantes de grado cursan un módulo de lectura comprensiva del inglés, cuatrimestral y obligatorio, transversal a las cuatro carreras de grado que se dictan en esa facultad. Actualmente, el módulo se articula desde la perspectiva del inglés con fines académicos a partir de la idea del inglés como “lengua de la ciencia” y se utiliza un material didáctico elaborado por docentes del Departamento de Idiomas con Fines Académicos. Las y los estudiantes que cursan el módulo exhiben una diversidad de experiencias lingüísticas, culturales, repertorios verbales, recorridos académicos (muchos provienen del ciclo básico, otros están a punto de graduarse), así como dificultades para dar cuenta del contenido de lo leído tanto de manera oral como escrita. Estas dificultades podrían ser inherentes al aprendizaje de una lengua extranjera o a una distancia entre el material en uso y la diversidad del repertorio lingüístico y las trayectorias culturales y académicas del contexto de recepción, entre otras. Pensamos que, para tratar de abordar esa diversidad, se puede elaborar material didáctico a partir de textos auténticos pertenecientes a géneros que resulten familiares para este contexto en estudio. El objetivo de este trabajo es, entonces, presentar un proyecto de elaboración de material didáctico en general y un avance de una de las secuencias didácticas elaboradas sobre la base de un texto empírico perteneciente a un género frecuente en el área.

El enfoque plurilingüe nos permite incorporar conceptos que algunos acercamientos a la enseñanza del inglés atravesados por la idea de universalidad no suelen evidenciar. Tales conceptos aluden al “acceso a la ciudadanía, la integración regional, el respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural” (Marchiaro y Pérez, 2016, p.142). En nuestro contexto de estudio, estos conceptos nos invitan a reflexionar desde un posicionamiento social que contemple no solo la variedad lingüística y cultural que observamos entre las y los estudiantes, sino también los discursos y las prácticas disciplinares. Además, nos llevan a evaluar si en el módulo de inglés incorporamos esos repertorios lingüísticos, si enriquecemos los conocimientos de las y los estudiantes sobre los géneros discursivos que las prácticas comunicativas de su facultad generan con mayor frecuencia (Marchiaro y Pérez, 2016, p.144) y si articulamos todo el proceso de enseñanza/aprendizaje con nuestras realidades locales y regionales.

En primer lugar, comentaremos el concepto de repertorio lingüístico proveniente de la sociolingüística; luego, la idea de género que nos orienta y, a partir de estos, cómo organizamos el trabajo de elaboración del material y cómo se compone.

Lüdi y Py (2009) proponen el concepto de repertorio lingüístico (p.157) introducido y teorizado por Gumperz (1977) en reemplazo de una noción de competencia entendida como una capacidad de producir enunciados que sigan las normas gramaticales. Para Gumperz, repertorio lingüístico es uno de los recursos que usan las personas para expresarse en una comunidad: “[...] all varieties, dialects or styles used in particular socially defined population and the constraints which govern the choice among them” (p.192). Este concepto permite dar cuenta de los variados recursos verbales con que cuentan las personas que están en contacto con más de una lengua y seleccionan los elementos de cada una de manera estratégica para responder a las necesidades de la situación de comunicación (Bono, 2014, p.10). A simple vista parecería que en nuestro contexto de estudio no hay tal contacto. Sin embargo, por un lado,



cada dialecto, cada registro o cada acento constituye una manifestación lingüística diversa con las que todas las personas convivimos a diario, aún dentro de una misma lengua; por otro lado, las y los estudiantes del ámbito en estudio están expuestos al inglés desde los primeros cursos de su formación.

Observamos que, tanto en castellano (lengua aprendida en la infancia para la mayoría de ellos) como en inglés y, en algunos casos, en otras lenguas, las y los estudiantes han tenido experiencias lingüísticas y culturales diversas (proviene de hogares donde son primera generación de universitarios, o de familias inmigrantes, o han tenido experiencias educativas en otros países, etc.) y exhiben capacidades lingüísticas también variadas. En castellano, la diversidad no solo suele ser de tipo dialectal; también se observa en la capacidad de escritura, expresión y comprensión de la lectura. La diversidad en el desarrollo de estas capacidades en inglés es aún mayor: el inglés es la lengua extranjera de enseñanza obligatoria en la educación media de manera casi exclusiva, pero aspectos personales, sociales, institucionales y coyunturales hacen que su enseñanza/aprendizaje esté más o menos consolidada. Al mismo tiempo, el desarrollo de estas capacidades se ha visto potenciado por formas de aprendizaje no estructurado, como la que ocurre, por ejemplo, en el fluido contacto regional e internacional prepandemia y el consumo de bienes culturales mundializados. Por lo anterior, la concepción de la competencia lingüística como un repertorio o una serie de recursos verbales, culturales y discursivos inestables planteada por Lüdi y Py (2009, p. 157) parece adecuada para graficar la disparidad de capacidades lingüísticas que muestran las y los estudiantes de nuestro ámbito de enseñanza.

Otro de los planteos de la didáctica del plurilingüismo que recogemos en este trabajo es el trabajo en torno a géneros textuales. En las últimas décadas se ha abordado la noción de género textual o discursivo desde múltiples perspectivas<sup>1</sup>. Nos interesa el concepto de género en relación al consenso que existe desde distintas corrientes respecto de que la enseñanza explícita de las convenciones genéricas promueve el aprendizaje consciente de estrategias lingüísticas y favorece la comprensión lectora; por consiguiente, buscamos aplicarlo a la elaboración de material didáctico.

En este trabajo seguimos el concepto de género planteado por el Interaccionismo socio-discursivo (ISD) según el cual “los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades momentáneamente ‘cristalizadas’ o estabilizadas por el uso” (Bronckart, 2007, p.79). De esta definición recogemos la idea de los géneros como formatos de unidades de comunicación preexistentes que gozan de una permanencia relativa y que los miembros de una comunidad producen, reproducen y recrean para comunicarse. A partir de esta acción verbal se generan textos empíricos o ejemplares de los géneros que, dado su arraigo social y cultural, se pueden usar para organizar la enseñanza de las lenguas en torno a sus características textuales y gramaticales (Bronckart, 2004, p. 69). En nuestro contexto, además de articular la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en lengua extranjera, este

---

<sup>1</sup> Bawarshi y Reiff (2010) hacen una introducción a la historia, la teoría, la investigación y la pedagogía de muchas de ellas en Bawarshi, A. y Reiff, M. (2010). *Genre. An introduction to history, theory, research and pedagogy*. West Lafayette: Parlor Press LLC.

enfoque familiarizaría a las y los estudiantes con géneros cuyo conocimiento les permitiría permanecer y participar en su comunidad académica, o en términos de Carlino (2013, p. 370) “participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”. Es decir que, al poner estos formatos a su alcance, en algún sentido, estaríamos dando un paso hacia la inclusión participativa de las y los estudiantes en la vida académica.

Sobre la base de estos ejes teóricos, organizamos el trabajo de elaboración del material de enseñanza de acuerdo al modelo didáctico del género postulado por Dolz y Gagnon (2010, p.510) que supone elegir las dimensiones enseñables: la situación social de interacción que contempla la producción y los destinatarios, los contenidos temáticos, la organización del texto y las unidades lingüísticas que aseguran su conexión y cohesión (Dolz y Gagnon, 2010, p.513). Este conjunto de recursos se puede transformar en contenidos para la enseñanza, mediante una secuencia didáctica como mega herramienta o “dispositivo didáctico creado para la enseñanza de un género textual” (p. 513). Este dispositivo se crea no solo a partir de un eje teórico, como puede ser la idea de género presentada, sino de datos recogidos en la observación de prácticas corrientes en el área, así como de las características de los textos empíricos.

Si lo observamos entonces a la luz de dos de las dimensiones propuestas más arriba, la situación comunicativa y las unidades lingüísticas, notamos que el módulo de inglés en esta unidad académica tiene características compatibles con una situación de intercomprensión, en tanto “forma de comunicación en la cual cada persona emplea su propia lengua y comprende la de su interlocutora” (Doyé, 2005, p.7)<sup>2</sup>. En primer lugar, hay una situación de contacto de lenguas como parte del contexto: por un lado, como se comentó, manifestaciones lingüísticas diversas del castellano (dialectos, acentos, registros diversos); por otro, nuestras clases se dictan en español sobre la base del análisis y la discusión de textos en inglés; además, las y los estudiantes están expuestos al inglés desde los primeros cursos de su formación y una de las prácticas de lenguaje significativas y socialmente aceptadas en este espacio académico es el uso de bibliografía y términos en inglés, tal como se registró durante la observación de clases de otras asignaturas. En segundo lugar, las y los estudiantes usan la propia lengua, no la lengua extranjera, para dialogar con el texto en inglés y producir de manera oral y escrita, es decir: “La exclusión del uso productivo de la otra lengua es [...] un rasgo característico de la intercomprensión que no exige la capacidad de la producción verbal en la lengua meta” (Doyé, 2005, p.7)<sup>3</sup>. En tercer lugar, los textos empíricos de los géneros que se abordan exhiben una vasta presencia de léxico panrománico, tal como se lo define desde el Método de los Siete Tamices.

### Breve descripción del contexto de intervención

Más del 50% de las y los estudiantes que asisten al módulo son del Ciclo Básico Común, es decir, cursan el primero o segundo año, y exhiben conocimientos de inglés y capacidades

<sup>2</sup> Traducción propia.

<sup>3</sup> Traducción propia.

en esa lengua muy dispares. Desde los primeros años de su formación disciplinar de grado interactúan con textos escritos en idioma inglés, tal como se desprende, por un lado, de la observación de algunas clases donde docentes de las distintas materias discuten en español textos escritos en inglés y, por otro, del relevamiento de los programas de distintas asignaturas en las que se incluye material en esta lengua extranjera.

### **Proyecto de elaboración de material didáctico**

En este marco, se proyectó el diseño de material didáctico. Este contempla cinco secuencias didácticas organizadas en torno a textos empíricos de algunos de los géneros identificados como frecuentes en el área disciplinar en cuestión:

- Secuencia introductoria: Los géneros como productos sociales.
- Secuencia didáctica N°1. Género textual: Normas de seguridad.
- Secuencia didáctica N°2. Género textual: Libro de texto/Manual universitario.
- Secuencia didáctica N°3. Género textual: Artículo de investigación: Sección procedimiento experimental.
- Secuencia didáctica N°4. Género textual: Reseña.
- Secuencia didáctica N°5. Género textual: Artículo de investigación.

Se decidió trabajar con textos auténticos, a los que definimos como aquellos: 1) que provienen de la bibliografía de alguna de las asignaturas que las y los estudiantes deben cursar en su formación durante el Ciclo Básico; 2) que no son modificados ni adaptados; 3) que en el caso de ser fragmentos, representan una unidad de sentido completa de un texto más extenso; y 4) cuya fuente se consigna. Para la selección de textos, primero, analizamos el plan de estudio del Ciclo Básico Común e individualizamos las asignaturas que se dictan; segundo, hicimos un relevamiento de los programas de esas asignaturas. En cuanto a las temáticas, se buscó que los textos aborden contenidos prioritarios, es decir, aquellos que se repiten en varias asignaturas. A continuación, presentamos fragmentos de una de las secuencias didácticas.

### **Avance de una secuencia didáctica**

Las prácticas de laboratorio están organizadas en cuatro asignaturas, Laboratorio I, II, III y IV, durante el Ciclo Básico Común, por lo tanto consultamos los programas de esas asignaturas e identificamos la presencia del género *normas de seguridad*. En la primera unidad del programa de Laboratorio I se contempla el estudio y la evaluación de normas de seguridad. Del relevamiento bibliográfico surge que normas de seguridad es un género de texto no explorado en nuestro contexto, por lo que caracterizamos textos empíricos a partir del modelo milhojas textual que propone el ISD; esto nos permitió hacer una identificación de las dimensiones enseñables mencionadas en un apartado anterior.

A partir de las dimensiones identificadas, desarrollamos una secuencia de acuerdo a la estructura base propuesta por Dolz y Gagnon (2010, p.514): la puesta en situación, la producción inicial, los talleres o módulos y la producción final, para las cuales se escogieron algunos de los elementos discursivos y lingüísticos caracterizados. El texto seleccionado para la se-

cuencia proviene del manual de laboratorio en inglés de Beran (2010) que forma parte de la bibliografía de la asignatura Laboratorio II, correspondiente al primer año del Ciclo Básico. En este artículo presentamos algunas de las actividades organizadas en torno al texto de la sección A, *Self-Protection, Laboratory Safety and Guidelines* (pág. 1 y 2) disponible en Google Libros, <https://bit.ly/33t5YRI>. Sobre la base de dicho texto, se diseñaron actividades de reflexión sobre el contexto y el género, actividades de lectura para la comprensión, actividades sobre los aspectos discursivos y lingüísticos escogidos y una tarea final de integración en español.

La puesta en situación, a la que llamamos *Observar para crear sentidos antes de la lectura*, presenta una imagen en la que se ven personas trabajando en un laboratorio, con el objeto de evocar información. Esta se usa, además, de base para generar hipótesis de lectura, relacionarla con posibles títulos en otras lenguas y buscar en estas algunas semejanzas y diferencias como instancia de intercomprensión.

I. La seguridad en el laboratorio es un tema clave en la formación de las y los estudiantes. Observen la siguiente imagen, para comentar qué espacios, actitudes, procedimientos o elementos les resultan familiares.

I.1 ¿Cuál/es de los siguientes títulos elegirían para esta imagen?

Segurança em casa

Laboratory Safety  
and Guidelines



PRÉVENIR LE RISQUE INCENDIE

Chemistry for everyone

Esta puesta en situación inicial implica, además, crear un momento de reflexión acerca de ciertos parámetros de la situación comunicativa que caracterizan la producción y la recepción del texto:

Además, si pensamos que el texto es un objeto socio-comunicativo, podemos preguntarnos qué elementos componen la situación de comunicación:

- ▶ el medio social en que se produce: académico y científico
- ▶ la posición social de quienes lo escriben: \_\_\_\_\_
- ▶ la posición social de las y los destinatarios: \_\_\_\_\_
- ▶ la finalidad: \_\_\_\_\_

Después de una actividad de lectura que apunta a la comprensión global del contenido y a validar o refutar lo anticipado, se les plantea a las y los estudiantes una actividad de producción inicial con una consigna general (se puede ver el texto en la sección A, *Self-Protection, Laboratory Safety and Guidelines* (pág. 1 y 2) disponible en Google Libros, <https://bit.ly/33t5YRI>):

4.2 ¿Qué están haciendo? Lean el texto detalladamente para encontrar normas que hagan referencia a los espacios, las actitudes, los procedimientos o los elementos identificados en la imagen de la actividad 1; después, escriban esas normas en español:

Norma N° \_\_\_\_: \_\_\_\_\_

Norma N° \_\_\_\_: \_\_\_\_\_

Norma N° \_\_\_\_: \_\_\_\_\_

Esta actividad le ofrece a la docente una muestra de posibles dificultades a abordar, así como material para que las y los estudiantes reformulen más adelante a la luz de los aspectos presentados en los talleres o módulos.

En los talleres o módulos se pueden abordar distintos componentes del género: el contexto de producción, el contenido temático, la organización del texto y aspectos lingüísticos que aseguran la conexión y la cohesión del texto. Con ellos se aspira en este trabajo a avanzar en el desarrollo del género normas de seguridad en cuanto a la organización del contenido y algunos de los componentes del plano textual. En el primero, se presentan los artículos definidos e indefinidos con el objeto de dar herramientas para la actividad de vocabulario siguiente y, al mismo tiempo, promover una reflexión intercomprensiva y plurilingüe sobre las semejanzas y diferencias entre las lenguas:

5. Recorran nuevamente el texto para encontrar equivalentes de los artículos en inglés; completen la tabla y transcriban frases del texto para ejemplificar su uso. Además, ¿conocen los artículos en otra lengua?:

<i>español</i>	<i>inglés</i>	<i>¿otra lengua?</i>	<i>español</i>	<i>inglés</i>	<i>¿otra lengua?</i>
el			un		
la			una		
los			unos		
las			unas		

6. Como vimos en la actividad 4, estas normas están orientadas a la seguridad personal, por lo tanto, encontramos un vocabulario rico en referencias al cuerpo y a prendas y accesorios de vestir. Para tratar de garantizar una comprensión precisa del texto: 1) organicen el vocabulario en inglés en las siguientes categorías y 2) sugieran un equivalente en español, como en el ejemplo:

**prendas de vestir**

\_shirts(camisas)\_ / \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /

**partes del cuerpo**

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /

**equipo/ vestimenta de laboratorio**

\_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /

**elementos de uso personal**

\_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /

**calzados**

\_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /  
 \_\_\_\_\_ /

Asimismo, estos talleres o módulos contemplan actividades de puesta en práctica para tratar que las y los estudiantes reconozcan la validez de los componentes analizados. Por ejemplo, el módulo en el que se aborda el uso del modo imperativo en el género estudiado:

7.1 Complenten el siguiente esquema teniendo en cuenta el verbo *discuss* (analizar) del ejemplo anterior:

	vos	usted	ustedes	nosotros
castellano				
inglés	<i>discuss</i>			<i>let's discuss</i>

El **modo imperativo** expresa un mandato que se debe obedecer, observar y ejecutar; lo solemos relacionar con órdenes y pedidos.

Después de este módulo o taller, se plantea volver sobre la producción inicial y versionarla a la luz de lo anterior:

7.2 Vuelvan a la actividad 4.2 donde escribieron en español las normas que cumplen las personas en la imagen. Hagan los ajustes que consideren necesarios, a la luz de lo analizado hasta acá. Es decir, reescriban en español esas normas y precisen el vocabulario y el modo/tiempo verbal que emplearon al principio:

Norma N° \_\_\_\_: \_\_\_\_\_

Norma N° \_\_\_\_: \_\_\_\_\_

Norma N° \_\_\_\_: \_\_\_\_\_

¿Encuentran en el Texto I otras normas formuladas con la misma modalidad?

\_\_\_\_\_

Como se observa, el tratamiento que se plantea de los textos es uno que va “desde las actividades sociales a las actividades verbales [y] desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos” (Bronckart, 2007, p. 78). En nuestro ejemplo, la actividad social que da lugar al género *normas de seguridad* es el trabajo en el laboratorio y los peligros que este entraña. Por lo tanto, surge la necesidad de evitar accidentes que puedan poner en riesgo el bienestar de las personas; de allí que en el texto que analizamos haya referencia a partes del cuerpo.



Al mismo tiempo, el uso privilegiado del modo imperativo y la voz pasiva en este género es un correlato lingüístico de dicha necesidad, por lo que se plantean dos talleres o módulos para el reconocimiento de estos componentes:

7. En el punto 3b arriba, ya reflexionamos sobre el texto como un objeto socio-comunicativo e identificamos, entre otros parámetros, la posición social del emisor y el receptor. Vamos a ver que esto tiene su correlato con aspectos gramaticales:

Por ejemplo, en la norma N° 1:

Discuss any interpretations of this with your laboratory instructor. (r.6)

nos podemos preguntar:

- ¿quién debe cumplir la norma?
- ¿quién la formula?

Y en términos gramaticales:

- ¿pueden identificar un verbo conjugado (la acción que se describe)?
- ¿reconocen el tiempo/modo verbal?

La etapa final está destinada a que las y los estudiantes incorporen los componentes del género identificados cuando deban dar cuenta en español del contenido en inglés de otro texto empírico del mismo género. Por ejemplo, en esta secuencia se plantea un trabajo final que tiene como objetivo articular la comprensión textual, el funcionamiento de la lengua y las características del género. El trabajo se plantea en el marco de una situación comunicativa posible y consiste en la elaboración de un mural colectivo y solidario de normas de seguridad destinado a ingresantes de la facultad.

Pensamos que trabajar desde el género supone asumir una perspectiva social e histórica que nos lleve desde las actividades sociales que dan lugar a los géneros a las verbales y desde estas a los textos y sus componentes: perspectiva social porque ubica la actividad en el seno de una comunidad formada por miembros que se comunican; y perspectiva histórica porque el texto con el que trabajamos hoy surge de la reformulación de textos anteriores. En el año 2019 hemos puesto este material a prueba en dos comisiones. Se observó que, aunque quedan ajustes por hacer, el género normas de seguridad presenta características funcionales y textuales que facilitan la lectura en lengua extranjera en el área durante las primeras clases, dado que el contenido de las normas es conocido por todas las y los estudiantes desde los primeros años en la facultad. Además, estos textos empíricos ofrecen un vocabulario general que sirve de puente para lecturas de textos en inglés pertenecientes a géneros de mayor



demanda cognitiva, como el artículo de investigación científica. Asimismo, en tanto auténticos, estos textos sirven para la construcción de contenido disciplinar, la adquisición de contenidos lingüísticos y el desarrollo de capacidades de lectura en lengua extranjera. Si bien son muchos los aspectos que quedan aún por investigar, como por ejemplo, cómo aprovechar los variados recursos verbales de las y los estudiantes como recurso didáctico para el desarrollo de estrategias de transferencias o qué contenidos disciplinares abordar dada la diversidad de carreras, se espera que la perspectiva didáctica plurilingüe adoptada en este trabajo pueda contribuir a la renovación del material didáctico existente.

## Bibliografía

- Beran, J.A. (2010). *Laboratory Manual for Principles of Chemistry*. EE.UU.: John Wiley & Sons Ltd. Disponible en Google Libros, <https://bit.ly/33t5YRI>
- Bono, M. (2014). Entre lo propio y lo ajeno: el plurilingüismo en el discurso de los aprendientes. *Quaderna*, 2. Disponible en: <http://quaderna.org/entre-lo-propio-y-lo-ajeno-el-plurilinguismo-en-el-discurso-de-losaprendientes/>
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Traducción de Vicent Salvador y María José Carrión. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Traducción de Gabriela Brochier. Villa Lynch: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 57, pp. 355-381.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Traducción de Verónica Sánchez. *Lenguaje*, 38 (2), pp. 497-527. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3518/1/Art09-497.pdf>
- Doyé, P. (2005). *Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: <https://rm.coe.int/intercomprehension/1680874594>
- Gumperz, J. (1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. Saviile-Troike (Ed.) *Linguistics and Anthropology*. Georgetown University Press, Washington D.C.: pp. 191-211.
- Lüdi, G. y Py, B. (2009). To be or not to be... a plurilingual speaker. *International Journal of Multilingualism*. 6(2), pp. 154-167.
- Marchiaro, S. y Pérez, A. (2016). Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesor de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8(8), pp. 146-159.

**María Gabriela Díaz Cortez** es profesora asistente de Lectocomprensión del inglés del Departamento de Idiomas con Fines Académicos, Facultad de Lenguas, para la Facultad de Cs. Químicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Es MA in Spanish por la Universidad de

Missouri y Especialista en Procesos y Prácticas de la Lectura y la Escritura por la Facultad de Lenguas, UNC. Es miembro del equipo InterRom de la misma institución donde participa en proyectos de investigación y en tutoría en curso de posgrado de la Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Es traductora de inglés.



## Escritura de maestros y lengua indígena. Estudio en escuelas primarias EIB en la región del chaco salteño



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



**Rosa Evelia Guantay**  
Universidad Nacional de Salta, Argentina  
[rositaguantay@yahoo.com.ar](mailto:rositaguantay@yahoo.com.ar)

**Elizabeth Yolanda Carrizo**  
Universidad Nacional de Salta, Argentina  
[eycarrizo@yahoo.com.ar](mailto:eycarrizo@yahoo.com.ar)

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 08-04-2020

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 10-06-2020

### Escritura de maestros y lengua indígena. Estudio en escuelas primarias EIB en la región del chaco salteño

#### Resumen

El trabajo detalla un proceso de investigación sobre escritura de maestros de educación primaria, con población originaria de lengua wichi, región del chaco salteño, norte de Argentina. Iniciamos la tarea de indagación con el relevamiento de prácticas de escrituras de estos docentes y auxiliares bilingües y un proceso de recuperación de la memoria colectiva de textos de la enseñanza que resultaron significativos en la educación de los originarios. Sobre ese acumulado, actualmente, buscamos profundizar el tema a partir de la sistematización de producciones de escritura que habilitaron el uso de la lengua propia; caracterizar los textos de enseñanza bilingüe que conciben a la misma como transmisora de conocimiento; e historiar materiales y recursos didácticos significativos en la alfabetización de la infancia de pueblos originarios. Abordar el tema y problema de la escritura de docentes desde la práctica social y la memoria colectiva requiere incorporar conceptos como conciencia histórica y construcción del conocimiento, propios de una pedagogía crítica anclada en el pensamiento latinoamericano. Desde esta perspectiva, el planteo metodológico posibilita abordar la escritura y subjetividad de los/las maestros/as como procesos atravesados por la historia social y la memoria colectiva. Consecuentemente la estrategia de investigación del presente proyecto adopta un diseño cualitativo apoyado en la revisión de fuente documental sobre profesores del nivel primario y escuelas, narrativa pedagógica e historias de vida; también intervenciones planificadas con los propios profesionales que habitan el territorio de la educación en/con pueblos originarios, encuentros, seminarios y talleres de escritura narrativa.

**Palabras clave:** escritura de maestros, lengua indígena, textos de enseñanza, educación primaria, pueblo Wichi

### Das Schreiben von Lehrern und die indigene Sprache. Eine Studie in Schulen der Primarbildung der EIB der Region Chaco Salteño

#### Abstract

Die Arbeit detailliert einen Forschungsprozess über das Schreiben von Lehrern der Primarbildung, mit eingeborenen Schülern, die Wichi sprechen, aus der Region Chaco Salteño im Norden Argentiniens. Wir begannen die Untersuchung mit einer Erhebung der Schreibfähigkeit von zweisprachigen Erziehern und Assistenten sowie einer Wiedergewinnung des kollektiven Gedächtnisses von Lehrtexten, die bedeutsam für die Erziehung eingeborener Gemeinschaften waren. Auf der Basis des gesammelten Wissens versuchen wir derzeit das Thema durch das Systematisieren von Schreibproduktionen zu vertiefen, die die Verwendung der Muttersprache ermöglichten; die Texte der zweisprachigen Bildung — die diese als Wissensvermittlung auffassen — charakterisieren; und didaktische Materialien und Ressourcen, die für die Alphabetisierung einheimischer Kinder relevant sind, recherchieren. Sich mit dem Thema und dem Problem des Schreibens von Lehrern auf der Grundlage der sozialen Erfahrung und dem kollektiven Gedächtnis zu beschäftigen bedarf der Einbeziehung von Konzepten wie historischem Bewusstsein und Wissensaufbau, die für eine in dem lateinamerikanischen Denken verankerte kritische Pädagogik kennzeichnend sind. Aus dieser Perspektive ermöglicht es die angewandte Methodologie, das Schreiben und die Subjektivität der Lehrer/innen als Verfahren zu verstehen, die von der sozialen Geschichte und dem kollektiven Gedächtnis durchzogen sind. Folglich nimmt die Forschungsstrategie dieses Projekts ein qualitatives Design an, gestützt auf die Analyse von dokumentarischen Quellen über Lehrkräfte der Primarstufe und Schulen, pädagogische Narrative und Lebensgeschichten, und auch geplante Mitarbeit mit den Fachleuten selbst, die im Gebiet der Bildung für/mit einheimische/n Gemeinschaften wohnen, sowie Treffen, Seminare und Workshops zu narrativem Schreiben.

**Stichwörter:** Schreiben von Lehrern, indigene Sprache, Lehrtexte, Primarbildung, Wichi-Volk

## L'Écriture d'enseignants et la langue autochtone. L'Étude dans des écoles primaires EIB dans la région du Chaco salténien

### Résumé

Le travail explique en détail un processus de recherche concernant l'écriture des enseignants d'éducation primaire, avec une population originaire en langue *wichi*, région du *Chaco* salténien, au nord de l'Argentine. Nous avons commencé la tâche d'enquête par le recensement des pratiques d'écriture de ces enseignants et auxiliaires bilingues et un processus de récupération de la mémoire collective de textes de l'enseignement qui se sont avérés significatifs dans l'éducation des originaires. Sur ce cumul, de nos jours, nous cherchons approfondir le thème à partir de la systématisation de productions d'écriture qui ont permis l'usage de la langue propre ; caractériser les textes d'enseignement bilingue qui la conçoivent comme un transmetteur de connaissances et historier des matériels et des ressources didactiques significatifs dans l'alphabétisation des enfants des peuples autochtones. Aborder le thème et le problème de l'écriture des enseignants à partir de la pratique sociale et de la mémoire collective exige l'incorporation des concepts tels que la conscience historique et la construction de la connaissance propres d'une pédagogie critique ancrée dans la pensée latino-américaine. Dans cette perspective, l'approche méthodologique permet d'aborder l'écriture et la subjectivité des enseignants comme des processus traversés par l'histoire sociale et la mémoire collective. Par conséquent, la stratégie de recherche du présent projet adopte une conception qualitative fondée sur la révision de sources documentaires sur les enseignants du primaire et les écoles, narrative pédagogique et histoires de vie ; de la même manière avec des interventions organisées avec les professionnels qui habitent le territoire de l'éducation dans/avec des peuples originaires, rencontres, séminaires et ateliers d'écriture narrative.

**Mots clés:** écriture des enseignants, langue autochtone, textes de l'enseignement, éducation primaire, peuple *wichi*

## Teachers' Writing and Indigenous Language. Analysis in Primary Schools in the Chaco Salteño Region

### Abstract

The work provides details about a research process on writing by elementary school teachers with a native population of *Wichí* language speakers, in the *Chaco Salteño* region, northern Argentina. We begin the inquiry with a survey of writing practices of these bilingual teachers and their assistants and a process of recovering the collective memory of teaching texts that were significant in the education of native people. Based on this collection, we currently seek to deepen the study of this issue out of the systematization of writing productions that enabled the use of one's own language; to characterise bilingual didactic texts that understand teaching as a knowledge transmitting device; and to record didactic resources and material which are significant for childhood literacy in indigenous peoples. Addressing the issue and the problem of teacher writing from the viewpoint of social practice and collective memory requires the incorporation of concepts, such as historical awareness and construction of knowledge, typical of a critical pedagogy anchored in Latin American thought. From this perspective, the methodological approach makes it possible to address the writing and subjectivity of teachers as processes traversed by social history and collective memory. Consequently, the research strategy of the present project adopts a qualitative design supported by the revision of the documentary sources on primary level teachers and schools, pedagogical narrative and life stories; we also include planned interventions with the professionals who inhabit the territory of education in / with native peoples, meetings, seminars and narrative writing workshops.

**Key words:** teachers' writing, indigenous language, teaching texts, elementary education, *Wichí* people

## La scrittura dei maestri e la lingua indigena.

### Studio effettuato in scuole primarie EIB nella regione del Chaco di Salta

#### Riassunto

Il presente lavoro dettaglia un processo di ricerca sulla scrittura dei maestri dell'educazione primaria, con la popolazione indigena di lingua wichi, nella regione del Chaco di Salta, nel nord dell'Argentina. Abbiamo iniziato con il rilevamento delle pratiche di scrittura di questi docenti e degli ausiliari bilingue e del processo di recupero della memoria collettiva dei testi dell'insegnamento, che risultano essere significativi nell'educazione degli indigeni. Su questo campione, attualmente, abbiamo cercato di approfondire il tema a partire dalla sistematizzazione delle produzioni scritte che abilitarono l'uso della propria lingua; dalla caratterizzazione dei testi di insegnamento bilingue che la concepiscono come veicolo di conoscenza; e descrivere il materiale e gli elementi didattici significativi nell'alfabetizzazione dell'infanzia della popolazione indigena considerata. Affrontare questo tema e questa problematica della scrittura dei docenti dal punto di vista della pratica sociale e della memoria collettiva richiede l'incorporazione di concetti come quello di coscienza storica e di costruzione della conoscenza, propri di una pedagogia critica legata al pensiero latinoamericano. Da questa prospettiva, la proposta metodologica permette di considerare la scrittura e la soggettività delle maestre e dei maestri come processi attraversati dalla storia sociale e dalla memoria collettiva. Quindi, la strategia di ricerca richiede un disegno qualitativo basato sulla revisione di documenti sui docenti del livello primario e scuole, narrativa pedagogica e storie di vita; inoltre, con interventi pianificati in collaborazione con gli stessi professionisti che abitano sul territorio dell'educazione in/con i popoli indigeni, incontri, seminari e pratiche di scrittura narrativa.

**Parole chiave:** scrittura dei maestri, lingua indigena, testi di insegnamento, educazione primaria, popolo Wichí

## Escrita dos professores e língua indígena.

### Estudo em escolas primárias EIB na região do Chaco em Salta

#### Resumo

O trabalho detalha um processo de pesquisa sobre escrita de professores do ensino fundamental, com uma população originária da língua Wichi, região de Salta Chaco, norte da Argentina. Iniciamos o trabalho de investigação com o levantamento das práticas de escrita destes professores e auxiliares bilíngues e um processo de recuperação da memória coletiva de textos didáticos que foram significativos na formação dos originais. Sobre este acumulado, atualmente, buscamos aprofundar o assunto a partir da sistematização de produções escritas que possibilitaram o uso da própria língua; caracterizar os textos de ensino bilíngues que o concebem como transmissor de conhecimento; historicizar materiais e recursos educacionais didáticos na alfabetização da infância dos povos indígenas. Abordar a questão e o problema da escrita de docentes a partir da prática social e da memória coletiva requer a incorporação de conceitos como consciência histórica e construção do conhecimento, próprios de uma pedagogia crítica ancorada no pensamento latino-americano. Nessa perspectiva, a abordagem metodológica possibilita abordar a escrita e a subjetividade dos/das professores/as como processos atravessados pela história social e pela memória coletiva. Consequentemente, a estratégia de pesquisa do presente projeto adota um desenho qualitativo apoiado na revisão da fonte documental sobre professores e escolas do ensino fundamental, narrativa pedagógica e histórias de vida; também planejou intervenções com os profissionais que habitam o território da educação nos / com os povos indígenas, encontros, seminários e oficinas de escrita narrativa.

**Palavras-chave:** escrita do professor, língua indígena, textos de ensino, educação primária, povo Wichí

## Introducción

El presente trabajo apunta al desarrollo de objetivos sociales con históricas postergaciones en el territorio de la educación en/con pueblos indígenas de la Provincia de Salta. Los resultados pretenden incidir en la formación de docentes e impactar en procesos de alfabetización inicial intercultural bilingüe, procurando hacer visibles los criterios docentes en el diseño de los textos de la enseñanza y el derecho de los pueblos indígenas del chaco salteño a alfabetizarse en la lengua oficial, sin perder su lengua y su cultura.

La trayectoria de este equipo en el Centro de Investigaciones Sociales del Noroeste Argentino (CISEN) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) es sólida en conocimiento de poblaciones rurales y trabajo en redes institucionales y, su reciente incorporación al Instituto de Investigaciones en Lenguas (INIL) se enriquece con debates y aportes sobre las didácticas de las segundas lenguas tanto como por la valoración de lenguas en riesgo de extinción. Con estos saberes se pretende sostener y dar continuidad al trabajo iniciado por el equipo en el micro espacio del aula, indagando el lugar de la lengua indígena en la escritura de maestros.

Las condiciones de soledad de los maestros en la escritura de textos para enseñanza, los hallazgos a su vez de huellas de escrituras colectivas potentes para la educación de la infancia indígena en la región del chaco y la necesidad de fortalecer la formación de docentes noveles en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) impulsaron a este equipo, a dar continuidad, en el nuevo proyecto, a interrogantes que venimos estudiando desde 2014 acerca de escritura de maestros y los textos de la enseñanza para la educación en/con pueblos indígenas.

## Preguntas de investigación, conjeturas, estado del arte

El proyecto recupera un acumulado de experiencias del equipo de trabajo en proyectos de extensión universitaria, de investigación y de especialización en educación primaria, alfabetización e interculturalidad. La conformación de este equipo de investigación<sup>1</sup>, da continuidad a la tarea iniciada en 2014 con tareas de extensión universitaria de Educación Popular, en acompañamiento a maestros y estudiantes del Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe de Rivadavia Banda Sur para el diseño y producción de material didáctico para la educación en y con pueblos indígenas. De ese acompañamiento nace el Proyecto CIUNSa. N° 2415 “*Los textos de enseñanza: entre el conocimiento especializado, la experiencia social y la memoria colectiva*”, en el que reflexionamos en torno al compromiso de la Universidad con la formación continua de los docentes de primaria en contextos de interculturalidad y se avanzó en el análisis de los textos de enseñanza que producen los maestros en escuelas primarias con población indígena y no indígena de la región del chaco salteño. En aquella ocasión la pregunta orientadora fue ¿Escriben los maestros sus textos de enseñanza? ¿Entre los docentes se escribe la lengua indígena? ¿Quién escribe el texto de enseñanza bilingüe para la población escolar indígena? ¿Cuáles textos están en la memoria colectiva de la comunidad?

---

<sup>1</sup> Proyecto CIUNSa. N° 2494/18 Los textos de enseñanza en procesos de alfabetización con población escolar indígena. estudio en escuelas primarias de modalidad EIB (Educación Intercultural Bilingüe) en la región baja del chaco salteño.



Desde entonces, nuestro estudio focaliza el análisis y prospectiva de los textos de la enseñanza para un contexto rural, indígena, bilingüe, de pobreza estructural. Las condiciones contextuales impulsaron a la vez otros interrogantes más específicos: ¿Operan como desafíos para la mejora de las prácticas?, ¿Con qué material pedagógico de EIB producido por el Estado cuenta la biblioteca docente?, ¿Qué características de los textos de la enseñanza habilitan el uso de la lengua indígena como transmisora de conocimiento?, ¿Cómo son los materiales y recursos didácticos con los que el docente sostiene las actividades de alfabetización de niños indígenas? ¿Es para los docentes no indígenas el bilingüismo y el monolingüismo inicial un problema para la alfabetización inicial de la infancia indígena?

El tema que se continúa estudiando es la escritura docente y los textos de enseñanza de la educación intercultural bilingüe en/con población indígena. Hemos aprendido que los enfoques antropológicos y lingüísticos, de inestimable valor para abordar la dimensión cultural, histórica y política de la diversidad en el aula, han fortalecido los actuales planes de formación docente en la Provincia de Salta, sin embargo no pueden resolver -por sí solos- problemas que aquejan a la enseñanza en sentido estricto.

La investigación en el tema formación docente en alfabetización, impulsada por el Estado Argentino arrojó resultados preocupantes cuando reporta desconocimiento docente de modelos de enseñanza de la lengua escrita (Zamero, 2014) lo que constituye un estado de situación que estaría impactando en el Primer ciclo de la Educación Básica. Proyectado este resultado al área de estudio, nuestros propios registros de campo en el área de cobertura coinciden en la necesidad de actualización disciplinar de los docentes; registrando sin embargo que en contextos institucionales donde la lengua indígena es reconocida y/o valorada existe una importante producción de escritura docente de textos de enseñanza con escritura bilingüe.

Son estos hallazgos del trabajo anterior los que impulsaron la continuidad de esta indagación encarando en el análisis de los textos de la enseñanza la influencia de la experiencia acumulada del maestro en contexto de bilingüismo e interculturalidad educativa; poder describir en los textos de enseñanza que usan los maestros la presencia de conocimiento de la cultura de la comunidad y de la cultura docente y relevar intervenciones socioeducativas con profesores indígenas, auxiliares de parejas pedagógicas con población escolar indígena, de ámbito rural; en la producción de material didáctico para la educación de la infancia indígena.

### **Escritura de maestros y el problema a investigar**

Desde lo normativo, la nueva Ley de Educación N° 26.206, capítulo XI, Artículo 52 define a la EIB como modalidad educativa que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión, su identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Sin embargo, el acumulado histórico vinculado a representaciones sociolingüísticas construidas en la relación un Estado-una lengua para conformar la Nación Argentina es aún poco permeable a la noción de un Estado-diversidad de lenguas. Hacer de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas un valor para la argentinidad del presente es un camino de lento recorrido en la práctica.

Si bien a nivel de discurso y de líneas de fortalecimiento a la educación rural y a la alfabetización inicial el estado Argentino busca hacer efectivos los derechos conquistados -en siglos de lucha y resistencia indígena- con una propuesta de Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos originarios; la histórica pobreza estructural del chaco salteño y el *racismo indio* (Álvarez Leguizamón, 2017) expresado en la desvalorización de las lenguas originarias y la apropiación de sus territorios por el agro negocio es lo que se impone en la actual coyuntura, desdibujando los internacionalmente reconocidos derechos indígenas.

Las representaciones sociolingüísticas de los docentes requieren ser indagadas a la hora de considerar la estructura e intencionalidad de los textos de la enseñanza en el marco de las políticas de alfabetización en EIB. En el análisis de estas categorías encontramos dos características en la escritura de maestros, por un lado la persistencia de escritura de textos anclados en métodos tradicionales de enseñanza, y por otra, textos pensados para un sujeto universal, donde la lengua indígena es concebida para la interpretación/traducción del conocimiento escolar y no para la transmisión de conocimiento como se sugiere en la Didáctica de segundas lenguas y como ha sucedido siempre en la enseñanza de otras lenguas que han alcanzado prestigio. Sobre la cuestión del sujeto del aprendizaje, la desconsideración del sujeto indígena en la escritura del texto de la enseñanza, y efectos vinculados a la construcción de la autoimagen como individuos y como pueblos originarios; viene generando problemas de aprendizaje con las consecuencias de sobre-edad en los primeros grados en los niños/as indígenas y consecuentes dificultades de la población escolar indígena para egresar del nivel primario en tiempo y forma.

La escasa valoración de la lengua indígena en la sociedad no parece hallar las estrategias para su desarrollo y promoción en las políticas lingüísticas ni proyectos educativos que los sostengan en el tiempo, sin embargo, y a pesar de resultados que no dejan ver la dedicación y pertinencia de los haceres ordinarios de la práctica docente; es en la Escuela Pública donde encontramos que existe un saber acumulado de maestros/as y auxiliares indígenas acerca de cómo enseñar la lengua indígena y formas de concebir el texto de enseñanza bilingüe que impulso a seguir esta tarea de recuperación.

Es la experiencia social y memoria colectiva de docentes la que ha hecho posible la recuperación de referencias bibliográficas, libros de lectura e incluso cartillas escolares de escritura docente intercultural - bilingüe en escuelas del chaco salteño. A partir de ese hallazgo y para dar continuidad al estudio de los textos de la enseñanza, propusimos para el presente proyecto la tarea de identificar en la escritura de maestros y/o textos para la enseñanza, formas de abordaje del derecho indígena a su lengua y su cultura; analizar sujetos, instituciones y materiales con los que se hace posible el ingreso de los niños y niñas indígenas del chaco salteño a la cultura escrita; sistematizar la experiencia de escritura de maestros del chaco salteño en el contexto normativo escolar que reconoce la diversidad lingüística en el territorio provincial y nacional.

De este modo, el análisis de los textos de la enseñanza en las prácticas escolares y de las escrituras pedagógicas de los maestros, plantea en nuestro diseño en qué medida estas prácticas y escrituras dejan entrever la lógica del docente en la situación y contexto específico; y



no solo si reflejan un modo diferente de pensar la enseñanza o si se trata de una adopción formal de la retórica del currículum.

### **Marcos teórico-epistemológicos**

La escuela, lejos de constituirse en neutral e igualitaria como la conciben las visiones encantadas de la socialización, consagra como cultura “legítima” aquella que corresponde a la clase social dominante, otorgando propuestas y tratos diferenciales a los alumnos de acuerdo con la distancia o la cercanía respecto de su modelo cultural. Estos tratos y apreciaciones diferenciales son ocultos, implícitos. Inclusive, los propios docentes pueden a veces no saber que están contribuyendo inconscientemente a reproducir esta valoración diferencial. Estas cuestiones nos llevaron a pensar la educación escolar en/con población escolar indígena en términos de violencia simbólica, problematizando para el caso de Salta y el norte argentino cómo se mira/identifica/comprende/interpreta clasifica/nombra a los niños y niñas estudiantes indígenas. Desde la perspectiva crítica de Bourdieu (2014) que estamos parafraseando, son las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización.

En ese marco analítico, la escuela, en muchas ocasiones implícitamente, refuerza a unos y debilita a otros, llegando a menguar a los más desposeídos, lo cual está íntimamente vinculado a las condiciones socio-económicas y culturales de pertenencia de los estudiantes. Y, a través de sutiles mecanismos las instituciones escolares legitiman, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia natural. Y es en la no intencionalidad, en el ocultamiento de este proceso, donde se encuentra la garantía de su eficiencia. Al respecto, como equipo de trabajo venimos cuestionando estas lecturas, porque entendemos que la excesiva o lineal atención de estos supuestos teóricos contribuyó sustancialmente a pensar el lugar de las prácticas educativas, y la construcción de la subjetividad pedagógica de la formación docente inicial y continua, tanto del maestro de escuela común como el de la modalidad intercultural, ubicando el problema de la educación y de la formación docente en el dilema de la “reproducción cultural”.

Sin embargo, esta perspectiva de análisis, por una parte, colabora en la crítica de las *miserias de la pedagogía* por cuanto abona la negación de los saberes que emergen de las trayectorias individuales, desconsiderando las teorías implícitas de los sujetos en la construcción de significados y su complicidad en la inculcación y adoctrinamiento de la ideología de los discursos y el pensamiento único. Por otra parte, también limitaría nuestra investigación a estudiar los mecanismos y las lógicas de la reproducción, dejando afuera la experiencia social y la memoria colectiva de escritura de los maestros del chaco salteño, aspectos de central interés en nuestro proyecto.

En este punto, estamos en condiciones de ubicar otro avance significativo como equipo de trabajo en cuanto al posicionamiento para la tarea de la presente investigación. Abordar el tema y problema de la escritura de maestros desde la experiencia social y la memoria colectiva requirió incorporar conceptos del pensamiento *decolonial* (Quintar, 2004) tales como *solidaridad estructurante*, *conciencia histórica* y *construcción del conocimiento*, propios para una

pedagogía crítica anclada en el pensamiento latinoamericano. En esta perspectiva, se tornó posible abordar la escritura y subjetividad de los/las maestros/as como proceso por el cual la información o los datos de la realidad percibida van adquiriendo un sentido y un significado particular en el mundo de sentidos y significados propios del sujeto y su mundo experiencial y vivencial en el cotidiano de su vivir.

La *decolonialidad* como perspectiva de investigación social resultó una invitación a revisar las ideas, representaciones y modos de leer la realidad con que nos acostumbró a mirar la cultura occidental. Reposicionados, se abrió un mundo de interrogantes nuevos ¿Cómo pensar desde otro lugar o un lugar- otro la docencia en general y de escuelas EIB en particular?, ¿Cómo empezar a ser y hacerse desde lo que nunca fuimos?, ¿Con que elementos construir un cambio epistémico en la formación de profesores y maestros en el contexto de un Estado/diversidad de lenguas indígenas en el territorio nacional? ¿Cómo se indisciplina la mirada tecnocrática de la enseñanza? ¿Cómo hacer para materializar espacios “heterárquicos” de posibilidad en la formación de profesores?, ¿Cómo escribir esos textos otros de la enseñanza? ¿Cómo hacer para ir más allá de Bourdieu, Foucault, Derrida, Deleuze, Larrosa, Skliar en el cuestionamiento de los lugares o no lugares del espacio pedagógico y los sujetos en las prácticas educativas desde un pensar epistémico desde el territorio?

El proceso de investigación entonces, viene siendo transitado con esta problematización epistémica y tiene como objetivo la recuperación de la experiencia social sobre la educación en/con pueblos indígenas y la memoria colectiva de escritura de maestros y textos de la enseñanza que en el hacer cotidiano se escribieron en escuelas del chaco salteño con población escolar indígena. En ese marco buscamos identificar recursos tecnológicos, situaciones y personas que favorecieron el vínculo entre la lengua y cultura de las comunidades con la enseñanza de la lectura y escritura escolar; reconocer en la historia de la comunidad indígena, el momento, personas y situación de emergencia de textos que resultaron potentes para la alfabetización bilingüe, por cuanto el compromiso es también ético y político en relación con el derecho indígena y una obligación que busca reconciliarse con el desatino de haber demorado tanto en este reconocimiento y valoración por la diversidad lingüística que nos enriquece como Nación Americana.

El pensamiento latinoamericano de los últimos veinte años ha venido poniendo de manifiesto un punto nodal desde donde hacer pedagogía, y es desde su heterogénea experiencia histórica, política y social que deja por sentado que la modernidad europea y todo lo que ella generó y genera en la actualidad, no puede ser antes ni después que el colonialismo. No hay modernidad sin colonialismo, no hay colonialidad sin modernidad. Este es un macro tema que viene siendo tratado en las ciencias sociales (Escobar, 2003; Walsh, 2005, Mignolo, 2000, Palermo, 2002) pero a los fines de nuestra tarea, baste aquí explicitar que hoy convivimos con formas de colonialismo del poder, del saber y del ser; que en el territorio de la educación son tres formas de negación del “otro” y de “lo diferente” como lo especifica Walsh (2005) y que son formas de negación que presentan problemas reales en nuestro territorio en términos de libertad y liberación. Por ello, pensamos, se hace necesario y urgente re-problematizar las prácticas educativas en los contextos que nos comprometen desde epistemes- otras, no cre-

yendo que podemos ser más auténticos negando lo anterior o lo que nunca fuimos en vez de darle lucha: “...poner la diferencia colonial en el centro del proceso de producción de conocimientos” (Mignolo, 2000).

Otro concepto de relevancia para nuestro estudio es el de “conciencia histórica” (Zelman, 2011; James Díaz, 2010), que pone en evidencia el modo en que fue concebida la “educación” y el pensamiento pedagógico en nuestras geografías. Históricamente, en el territorio nacional, educación fue sinónimo tanto de “civilización” como de “futuras generaciones”, esto es, *nunca presentes*, lo que conllevó a una suerte de trabajo con idealizaciones más que con sujetos concretos. Esta negación resultó doblemente violenta para los pueblos indígenas. En esa concepción venimos padeciendo la pretensión por homogeneizar en las prácticas de formación tanto como la perversa tensión entre el ser sujeto crítico y el deber ser, en la que se separa al sujeto histórico que es tanto el que enseña como el que aprende, de sus “roles”, el de maestro y alumno, más aún si estos se reconocen indígenas; perdiendo la oportunidad de ver/los desde sus desempeños.

En relación al tema de estudio, cabe resaltar la importancia que le atribuimos a la escritura de maestros, y el presupuesto básico de investigación, esta nuestra convicción de que la escuela, para hacer de los niños y niñas lectores/as y personas que gusten/quieran escribir su lengua originaria y el castellano vehicular, los mismos maestros deberán/habrán podido establecer relaciones estrechas con ambas lenguas de la población escolar, experimentando la escritura y la lectura como práctica social y cultural, y no solo como la práctica escolarizada de la lengua oficial.

En el análisis que Alisedo (2015) realiza de los procesos cognitivos individuales a los procesos sociales de aprendizaje, sostiene que “cuando se enseña a leer y a escribir se enseña un registro lingüístico nuevo, estandarizado e historizado”, por lo que se desprende que, para enseñar lengua escrita, la escuela debe tener en cuenta el carácter social y simbólico de las lenguas naturales. Por una parte, tiene que saber que todos los niños y niñas están preparados genéticamente para adquirir el lenguaje, y, al mismo tiempo saber diferenciar que no todos aprenden en los mismos contextos sociales ni en las mismas condiciones materiales.

Reconocer puntos de partida y saberes docentes acerca de los métodos de enseñanza, sus características y concepciones que subyacen acerca de qué es leer, escribir, cómo aprende el/la niño/a y cuáles son los ejes de la enseñanza para el diseño de los materiales didácticos resultan de valor cuando importa que aparezca la posibilidad de problematización del *aprestamiento* para la enseñanza de la escritura. Es hora de preguntarse ¿aprenden?, ¿que aprenden? para poder avanzar en la confrontación de estudios provenientes de las ciencias cognitivas, que demuestran la no incidencia de esas prácticas en el aprendizaje del sistema de escritura y -como contrapartida- mostrar desarrollos sobre el cerebro lector y la necesidad de una enseñanza explícita de la lengua escrita (Nercesian, 2015) se constituyen en tareas para la formación inicial y continua de maestros de educación primaria. Si el docente no ha objetivado estos aspectos de la lengua escrita difícilmente pueda considerarlos a la hora de escribir sus textos de enseñanza.

El objeto de las ciencias cognitivas es conocer el funcionamiento de la mente-cerebro. El cerebro cuenta con información innata específica de la especie sobre la cual irá desarrollando

funciones cognitivas específicas como el lenguaje. Una información relevante de las ciencias cognitivas (Jaichenco, 2015) es que nuestro cerebro procesa información para la cual está dotado de forma innata, sobre la que irá desarrollando funciones cognitivas específicas como el lenguaje. Así el niño desarrolla el lenguaje oral sobre la base de estructuras cerebrales que están predeterminadas y disponibles para cumplir esa función.

La lengua escrita, a diferencia de la lengua oral, no es innata sino una invención cultural. El cerebro humano “recicla” una zona específica para almacenar esta información. Aprender a leer modifica la lengua oral y permite manipular los sonidos de las palabras de una forma más analítica. Un cerebro alfabetizado es un cerebro que se ha modificado y ha aumentado su poder de almacenamiento de datos. Tener como fundamento que el sujeto “*recicla sistemas neuronales y aprende conductas y prácticas sociales vinculadas con el habla, la lectura y la escritura*” (Jaichenco, 2015); es un aporte clave de las ciencias cognitivas para repensar la escritura de los textos de enseñanza e innovar en el diseño de los materiales para la alfabetización inicial.

Finalmente, cuando pensamos en el texto de la enseñanza, el docente se inscribe en un modelo didáctico. Este se constituye en el referente para la toma de decisiones respecto al objeto, al enfoque y al método que va a incidir en la mirada de todos los componentes de la enseñanza. En este punto el modelo al que los docentes hacen referencia y que el Estado sugiere considerar para se trata de un modelo que es cultural, sistémico, equilibrado y fundamentado en ciencias del lenguaje y de la educación. La descripción de este modelo se encuentra en materiales curriculares de la formación docente de nivel superior en programas de Especialización docente (Nuestra Escuela, Especialización en Alfabetización Inicial, M.E.C y T., 2016. Argentina).

Sintéticamente, este modelo didáctico se presenta como cultural porque concibe la alfabetización como tránsito del alfabetizando a la cultura escrita a través del progresivo dominio del conjunto de productos, saberes y *habitus* que la caracterizan; sistémico porque garantiza el acceso a la cultura escrita por el conocimiento del sistema de la lengua escrita que es su base; equilibrado porque dadas las dos características anteriores, articula y sostiene equilibrio en la enseñanza de conocimientos sobre a cultura escrita, sobre el sistema alfabético de la escritura; y sobre la norma y el uso de la comunicación escrita, en una clara diferenciación de la lengua oral (Botte, 2016)

En este enfoque, la alfabetización inicial toma como punto de partida una unidad con significado, que reconocemos como *texto*. El trabajo con los textos da cuenta de una Escuela que hace una opción por la cultura letrada, por la distribución de valores y muestra al sujeto que se alfabetiza que existen opciones más allá de las determinaciones que lo constituyen. Los textos pueden ser literarios o no literarios y ambos pueden servir a los objetivos de la alfabetización inicial: conocer la ley y conocer que se puede vivir en un más allá de la ley. En esta segunda posibilidad aparece el texto literario, que ofrece la posibilidad a los lectores de “vivir en la pura potencia del texto y de lo imaginario” (Link, 2016).

La programación de las actividades de enseñanza se organiza para desarrollar en los sujetos del aprendizaje capacidades lectoras, escritoras y alfabéticas a través de una construcción metodológica con tres bloques de contenidos que abarcan todas las unidades lingüísticas que en

el modelo didáctico son denominados bloques global, analítico y sintético (Link, 2016; Alisedo, 2017).

Los materiales y recursos didácticos, aspectos esenciales de la programación posibilitan el andamiaje que tiene el docente para sostener las actividades y las tareas. Si las actividades de los alumnos son acompañadas con materiales que incentivan construcciones apropiadas de los contenidos y los recursos se constituyen en andamios para la tarea en el aula, este componente de la planificación puede resultar clave para la alfabetización inicial.

Diseñar y producir materiales didácticos como textos para la alfabetización inicial en aulas de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) requiere un modelo didáctico alfabetizador para desarrollar en ese marco, criterios disciplinares y pedagógicos. Los materiales didácticos son parte de la planificación didáctica, actividad en la que se define el momento interactivo de la clase.

Inscribir el diseño de materiales y textos de la enseñanza en un modelo didáctico es hacer posible la objetivación de intervenciones estudiadas desde una propuesta de enseñanza como docentes formados, profesionales, reflexivos y críticos; y no como amateurs, en términos de Davini (2009).

Compartimos con Novoa (1999) que la persistencia de los problemas en las prácticas pedagógicas, no solo en lectura y escritura, constituye la contracara del acceso al discurso científico educativo producido desde ámbitos de producción de conocimientos externos a la escuela. Sin desconocer que existe una lógica en la investigación y una lógica propia de la enseñanza, el punto en común y probablemente factor determinante en la persistencia de los problemas en que estos discursos hablan acerca de las prácticas escolares pero no dialogan con ellas o como nos hace notar Chartier (2002) las prácticas son invocadas pero los haceres de la práctica están ausentes.

En esta línea de investigación que en el campo de la lectura y escritura de maestros vienen abonando en Argentina Andrea Brito (2003) y en Brasil Sonia Kramer (1999) nos sumamos intentando producir conocimiento didáctico de escritura de maestros y maestras, comprendiendo/las como personas y como trabajadoras de la educación.

Metodológicamente hemos considerado estas observaciones para plantear la estrategia de investigación como un proceso dialéctico con la acción, con el diseño de no solo de entrevistas en profundidad e historias de vida sino también de modo conjunto intervenciones pedagógicas concretas; como jornadas, talleres y seminarios de formación docente continua.

## **Decisiones metodológicas**

Metodológicamente retomamos las reflexiones de Quintar (2004) para tener presente que *“la ausencia de conciencia histórica conlleva en la estructuración del mundo subjetivo la a-historicidad en los procesos de aprendizaje”* cuestión que coloca al estudio de la formación de subjetividades en un imperativo para los estudios en el campo de la formación docente inicial y continua.

En la perspectiva didáctica que pretendemos explorar, enseñar es promover capacidades de pensamiento en la construcción de conocimiento de la realidad cotidiana que nos rodea y en la que vivimos –como síntesis de las relaciones macro mundiales– que no es lo mismo que transmitir información “sobre”; manipular información no es lo mismo que promover



procesos de *subjetivación*<sup>2</sup> de esa información para discernir y optar, desde una lectura crítica, nuestros propios sucesos y necesidades. Esto implica saber diferenciar, política y éticamente, lo que es información de lo que es pensar críticamente esa información; implica asumir el desafío de enseñar a pensar desde lógicas de razonamiento diferentes a la lógica con la que hemos sido parametrizados<sup>3</sup>.

Asumimos esta perspectiva porque conecta lo individual con lo social e histórico, como dimensiones que nos permiten reflexionar sobre la subjetividad pedagógica en el espacio del aula como cruce de historias y sobre el lugar que a éstas le damos para hacer significativas las prácticas docentes, en nuestro caso de escritura de maestros en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe del chaco salteño, sin perder de vista la especificidad de la población indígena hablante de su lengua.

De ahí que la metodología promueve el trabajo con procedimientos y técnicas que buscan revalorizar la singularidad de cada cual, el acontecimiento por sobre lo estructural, y lo subjetivado en perspectiva de la historia personal y social de docentes y estudiantes. Entre los procedimientos y técnicas que hemos previsto será importante la revisión de fuente documental sobre maestros y escuelas que han servido como referentes en la constitución de identidades docentes en la región, análisis de documentos curriculares para la formación docente en los dos últimos decenios y video etnografía como soporte de la narrativa pedagógica e historias de vida en el marco de actividades de formación continua planificadas de forma conjunta con quienes habitan el territorio de la educación en/con pueblos indígenas.

### Resultados o etapas alcanzadas

Como grupo de trabajo<sup>4</sup> nos interesó poner en tensión el conocimiento didáctico con el saber experiencial de docentes de nivel primario, sobre la enseñanza inicial de la lectura y escritura a partir de la escritura de sus textos de enseñanza; en aulas con población escolar indígena del chaco salteño.

En la aproximación a escuelas comunes y profesorados con población indígena, pudimos registrar diferentes niveles de apropiación de la obligación de la escuela a reconocer la lengua y cultura indígena; desde intervenciones docentes donde la lengua indígenas es aceptada como punto de partida para la alfabetización pero tan pronto los niños incorporan la lengua oficial

<sup>2</sup> Con este concepto Estela Quintar denomina al proceso por el cual la información o los datos de la realidad percibida van adquiriendo un sentido y un significado particular en el mundo de sentidos y significados propios del sujeto y su mundo experiencial y vivencial en lo cotidiano de su vivir. Metafóricamente podría decirse: promover un proceso de “metabolización existencial” que permita hacer propio lo que no lo es, para hacer de esas percepciones simbólicas y/o materiales un uso crítico y categorial en la intención de construir conocimiento.

<sup>3</sup> Para profundizar en estos aspectos Ver Rodolfo Kusch. *Obras completas I (II;III)*. Edit. Fundación Ross. Rosario. Argentina. 2000.

<sup>4</sup> Proyecto CIUNSa. N° 2415 “Los textos de enseñanza: entre el conocimiento especializado, la experiencia social y la memoria colectiva. Estudio en la región baja del chaco salteño”.

la lengua materna ocupa una función decodificadora u ocupa el lugar de objeto de enseñanza, como sucede en planes de estudios donde la lengua indígena es una materia de estudio, pero no es considerada como lengua de enseñanza.

## Área de estudio

Tomamos la localidad de Rivadavia Banda Sur, de características rurales, cabecera del Departamento de Rivadavia, se ingresa a través de la ruta provincial N° 13, desde el Paraje La Estrella. Las distancias entre uno y otro poblado son de más de 10 km, los caminos son de difícil accesibilidad y la conectividad a internet se reduce a una sola empresa y no es uniforme en todo el territorio.

La cabecera departamental se encuentra a 380 km de la Ciudad de Salta y cuenta con 8.126 habitantes<sup>5</sup>, entre ellos población criolla y de pueblos indígenas. La situación socio económica es de extrema pobreza. Solo un dato ilustrativo: el 88 % de la población vive en ranchos y sin agua segura<sup>6</sup>.

Desde el año 2012 la localidad cuenta con un Instituto de Educación Superior donde actualmente se forma la última promoción de Profesores de Educación Intercultural Bilingüe. Con esta institución de Educación Superior, este equipo de trabajo estableció acuerdos de colaboración en tareas de formación docente, en particular asesoramiento pedagógico para el diseño y producción de material didáctico para la alfabetización inicial.

La relación con escuelas primarias es gestionada en colaboración con el Profesorado a través de escuelas asociadas. En estas escuelas los/as jóvenes del Profesorado en EIB, mientras estuvo en funcionamiento<sup>7</sup>, realizaron sus primeras intervenciones en proyectos de alfabetización. El problema expresado por directivos y docentes en las aulas EIB es que “no saber cómo enseñar para retener a los niños indígenas” y para “evitar el desgranamiento” los impulsan a concurrir a escuelas donde la población es solo de niños/as indígenas.

Los datos de retención escolar que registra la Provincia de Salta para esta área de estudio es, de 10 niños ingresantes al nivel llega menos de un tercio al 7° grado (solo 2 o 3 niños/as indígenas). Este problema intenta ser superado con parejas pedagógicas conformadas por el/a maestro/a de grado y un auxiliar bilingüe. El auxiliar bilingüe, en la práctica es un nativo que hace de intérprete de lo que el/la docente quiere transmitir sobre los contenidos del currículo escolar, de ahí que conforman una pareja pedagógica. Esta figura del auxiliar bilingüe, esta institucionalizada en todas las provincias con población hablante de lenguas originarias, entre ellas Salta, Chaco, Formosa, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires.

En visita al área de estudio realizada en 2017, como resultado de la tarea de campo, logramos precisar características de las escuelas primarias de la zona. Encontramos entre las siete

---

<sup>5</sup> Según el Censo 2010.

<sup>6</sup> Diario *El Tribuno*. Salta. Domingo 27 de mayo de 2018.

<sup>7</sup> La modalidad en EIB del Profesorado de Educación Primaria inició su proceso de cierre con la cohorte del año 2016.



escuelas asociadas, solo tres con parejas pedagógicas. La presencia o no de estos auxiliares está directamente relacionada con mayor o menor población escolar indígena en la unidad educativa. Suma el hecho que en la memoria de la comunidad se reconoce que históricamente han sido resistidos por los docentes y que sus designaciones se realizaban discrecionalmente y caducaban cada año.

En la cabecera departamental y en localidad de La Unión la escuela funciona con dos turnos y con todas las secciones de grados, pero en parajes como El Cocal, El Totoral, Finca San Miguel, Lhayis Phante, El Ocultar las escuelas son plurigrado y en Finca Grande la escuela es de personal único, estas últimas ubicadas en parajes rurales de población dispersa.

En las prácticas de aula observamos que los recursos didácticos y escrituras de los niños en frisos de los primeros grados, son producciones que se apoyan en ritmos gráficos como actividades de “aprestamiento” para la escritura inicial y cuando avanza en la escolaridad, las competencias desarrolladas para desempeñarse como lectores y/o escritores autónomos alcanzan resultados que son escasos para promocionar.

Cuando los criterios de evaluación toman en cuenta la producción en lengua escrita, los aspectos lingüísticos resultan relevantes cuando pensamos en el aprendizaje de las primeras letras en población escolar de lengua indígena. En la formación docente venimos registrando que Didáctica de la Lengua, habitualmente se dicta sin una referencia específica a la Didáctica de la Alfabetización Inicial y la cuestión intercultural si bien resulta considerada entre las variables del contexto y la comunidad, no resulta problematizada en términos lingüísticos, en términos de lengua primera o lengua de cuna.

Estas ausencias en la formación docente inicial y trayectos de Práctica en el Nivel Primario de los profesorados en general, intentan ser superados en el Plan de estudios del Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe. El instituto formador de referencia, ubicado en Rivadavia banda sur es uno de los cinco Profesorados de EIB creados en la Provincia de Salta. En su Plan de Estudios tiene un espacio específico que se denomina Taller de Alfabetización en el que desarrolla contenidos específicos sobre Didáctica de la Alfabetización y plantea entre sus objetivos que los futuros docentes adquieran herramientas teórico-metodológicas para la toma de decisiones y la intervención en el proceso de alfabetización en contextos de bilingüismo e interculturalidad.

El programa del Taller de Alfabetización aborda temas y bibliografía que distribuye el Ministerio de Educación de la Nación y de la Secretaría de Educación de la Provincia de Buenos Aires sobre alfabetización inicial. La población escolar infantil habla y se comunica cotidianamente con la lengua wichi, propia de pueblo indígena que conforma la comunidad escolar del Instituto de Formación docente.

Los/as jóvenes, estudiantes del Profesorado en EIB conocen la lengua indígena, comprenden algunas expresiones del wichi y saben escribir palabras y algunas frases en esta lengua indígena. Por ejemplo en el Taller de diseño de materiales para la alfabetización en EIB realizado en 2017 en el anexo de La Unión del Profesorado, de los veintiséis asistentes el 70 % escribió palabras en wichi entre las que predominaban nombres de objetos y de animales de la zona (ama/rata, ele/loro, onolho/vizcacha, itoj/fuego, unhay/hoja, pele/nube, kates/estrella), el porcentaje restante escribió frases con sentido social como saludos (Ha is/hola, Amte-

na/Buenos días, Hunatsinamej/Buenas noches, Fwal hilanamej/Hasta mañana, ¿Chiwoye ham?! ¿Cómo estás tú?) y oraciones (Lhetek oitaj/Me duele la cabeza, Op sinaj yahonli/el perro corre, Elé ahí tañi/ El loro está en el monte). De los asistentes cerca del 90% de los estudiantes son criollos y los pocos que pertenecen al pueblo wichi, si bien son hablantes de esa lengua originaria, las dificultades para escribirla dejan ver que no han tenido ocasiones de hacerlo sistemáticamente en el sistema educativo. A excepción del auxiliar indígena que estaba en el taller entre los cursantes del Profesorado, la apropiación de la escritura de la lengua indígena es muy incipiente.

Las escuelas asociadas al Profesorado de EIB tienen un escenario lingüístico donde la distancia entre *maestro/a de grado – auxiliar bilingüe – grupo de alumnos indígenas y no indígenas* es también diverso. En la escuela de El Cocal pudimos observar en un grupo de cinco niños indígenas de Nivel Inicial que solo interactuaban con el auxiliar indígena, mostrando entusiasmo por aprender y comunicarse cada vez que les acercaba consignas para trabajar con lecturas de imágenes. En este primer escenario y desde la oralidad los aprendizajes escolares avanzaban con el uso de la lengua wichi. Sin embargo y a medida que se avanza en la escolaridad los escenarios pueden mutar y encontrar escenarios donde los niños/as se comunican aceptablemente en ambas lenguas; y un tercer escenario donde se habla solo castellano y de manera incidental la lengua originaria.

Entendemos que los saberes previos de niños y estudiantes del PEP con Orientación Intercultural Bilingüe sobre las lenguas en contacto son un capital simbólico importante para pensar materiales didácticos bilingües, que valoricen ambas lenguas y que los reconozcan como punto de partida para conducir progresivamente al grupo escolar en el uso de la oralidad y la escritura de ambas lenguas para asumir a pleno el bilingüismo que distingue como modalidad escolar a la EIB.

Si bien en el discurso oficial y líneas de fortalecimiento del Estado Argentino tanto en la educación rural como en alfabetización inicial se apunta a hacer efectivos los derechos indígenas; en lo cotidiano es la pobreza estructural del chaco salteño, el *racismo indio* (Álvarez Leguizamón, 2017) y la histórica desvalorización de las lenguas originarias y ya, a más de diez años de la nueva Ley de Educación, es lo que se impone en la actual coyuntura.

Los textos para la enseñanza que diseñan los docentes de las escuelas asociadas al profesorado son variados y diversos en su enfoque, aunque persiste en la práctica una alta valoración por el método natural italiano, orientando el trabajo de la escritura en las aulas como codificación y la lectura escolar como decodificación. Se trata entonces de un contexto con prácticas alfabetizadoras con una tradición mecanicista de los procesos de lectura y escritura donde la valoración de la lengua indígena en la práctica escolar no parece hallar las estrategias para su inclusión en los proyectos educativos. El taller de alfabetización del PEP, aunque trabaja con bibliografía actualizada, no está resultando suficiente para incidir en la transformación de las prácticas cotidianas de escuelas asociadas con población escolar indígena, en el marco normativo del concepto un Estado/diversidad de lenguas.

Estas condiciones contextuales (ámbito rural, con población escolar indígena, bilingüe, de pobreza estructural), operan como desafíos para la mejora de las prácticas, donde el docente

como agente del Estado, es el responsable de generar, sostener y multiplicar situaciones de aprendizaje para todos, dado que todos los niños/as son sujetos de derecho a los bienes culturales (Botte, 2016).

## Conclusiones/discusión

En escuelas donde los alumnos indígenas tienen dificultades para egresar en tiempo y forma, curiosamente son los niños que hablan Wichi (Lengua 1) y castellano (Lengua 2), quienes por no tener un dominio aceptable del español vehicular al ingresar a la escuela son considerados *niños problemas*. Cuando en realidad la cuestión tiene que ver con representaciones sociolingüísticas, donde el status de los hablantes son vinculadas al poder, “*si las personas que hablan esa lengua tienen poder y prestigio, la lengua que hablan también va a tener ese prestigio*” (Nercesian, 2015).

Se advierte en este caso cómo las representaciones inciden en la práctica; materializando un discurso que niega el carácter multilingüe al grupo de alumnos que han aprendido wichi o castellano fuera de la escuela.

El problema de las tres formas de negación del “otro” y de “lo diferente” que paradójicamente en territorio con población indígena y en las escuelas de modalidad intercultural bilingüe, predomina una representación sin prestigio para la lengua wichi. Es aquí donde resulta imperioso poner en valor la experiencia social y memoria colectiva de saberes y haceres que han resultado sólidos para resistir y creativos desarrollar escrituras de textos de enseñanza potentes, que vienen marcando un camino donde la historia de la educación de la infancia indígena en el gran chaco resulta liberadora.

Estudios sociolingüísticos sostienen que la lengua escrita estándar es un código normativizado y siempre difiere de todas las variedades orales (Nercesian, 2015); consecuentemente, al margen del origen social y/o la lengua de cuna, existirá una distancia entre la oralidad y la escritura, y por ello, finalmente, todos los niños indígenas y no indígenas deberán hacer un esfuerzo para aprender. La razón de los desafíos para aprender a escribir abarca entonces a todos los hablantes, no se trata de una cuestión de clase o de raza o etnicidad, se trata que la escritura es diferente a la oralidad.

Las derivaciones didácticas que estos aportes ofrecen al maestro/a de educación primaria son relevantes para pensar el texto de la enseñanza y los materiales didácticos, primero saber que los niños y niñas, sin distinción, llegan al aula con competencias comunicativas, y segundo, que la escritura como objeto de conocimiento ofrecerá dificultades a ser sorteadas cognitivamente a todos por igual.

Los hallazgos de material didáctico, cartillas y libros de lectura para la alfabetización inicial escritos de forma colectiva en las escuelas del gran chaco, dan señales de un acumulado de experiencias y huellas que deja la escritura de autorías compartidas de maestros/as de grado y auxiliares indígenas (Zidarich, 1998; Ruiz de Ormachea, 2000; Flores y Saravia, 2018).

El binomio “texto de la enseñanza/lengua indígena” resulta complejo dado que surgen, entre otros, los siguientes interrogantes: ¿qué hace el/la docente ante la distancia/barrera lingüística entre la lengua originaria (primera lengua) y el español (segunda lengua) ?, ¿qué se viene haciendo en las prácticas de enseñanza en la región baja del chaco salteño? Se observó,

tanto en las experiencias como en los diversos escritos que circulan en las instituciones escolares, que la primera se termina conformando en el instrumento para aprender la segunda. La inclusión de esta voz/mirada/perspectiva ha surgido en los auxiliares bilingües. La totalidad de los textos en lengua indígena de circulación en las escuelas con población indígena tuvieron iniciativa de los auxiliares bilingües, que han cumplido esta función en las escuelas, sin embargo los indígenas son mencionados en las publicaciones como traductores, no autores.

La escritura de maestros y sus textos de la enseñanza es relevante y una cuestión sensible para la educación en/con pueblos indígenas, porque para el mundo indígena resulta siempre un derecho postergado el acceso a la *cultura de lo escrito* y también porque la brecha crece con los nuevos lenguajes de la tecnología de la información; en un contexto social donde los docentes también oscilan entre pensar formas de comunicación por internet, con sus transformaciones en los procesos de escritura y cómo enseñar la letra cursiva en los primeros grados.

Entonces, detrás de los números de la alfabetización y analfabetismo de la infancia indígena hubo/hay maestros/as y auxiliares indígenas que escriben y han escrito sus textos de enseñanza, y para comprender la historia de la educación en/con pueblos indígenas del chaco salteño, tenemos la posibilidad de releer esa práctica y conocer, en el presente, aquello que se anuncia para el futuro de la formación de maestros y maestras de EIB.

Si bien el tema resulta complejo, es importante detenerse y analizar las diferentes posibilidades que pueden ir emergiendo y así promover entre los docentes espacios de valorización de sus escrituras didácticas y de producción de textos a través de los cuales la infancia indígena pudo/pueda apropiarse de la segunda lengua y adquirir las herramientas necesarias para vivir, sin inhibiciones en la realidad multilingüe y pluricultural en la Argentina que vivimos.

## Bibliografía

- Alisedo, G. (2015). *Aportes de la Lingüística General y de la historia de la escritura. El objeto de la alfabetización y su historia*. Especialización docente superior en alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Álvarez Leguizamón, S. (2017). *Racismo indio en la Argentina*. Prometeo, Rosario, Argentina.
- Botte, E. (2016). *Taller de escritura académica. Un espacio de reflexión didáctica*. Especialización docente superior en alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI. Argentina.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de enseñanza y la palabra de los maestros. En *Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, Buenos Aires, FLACSO.
- Chartier, Anne Marie (2002). *La Lectura de un siglo a otro: discursos sobre la lectura (1980. 2000)*. Editorial Cúspide. Argentina.
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. C. (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Santillana.
- Davini, M. C. (2009) *Aportes para el Desarrollo Curricular. Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación. Primera Edición. Argentina. ISBN 978-950-00-1163-1.

- Davini, M.C. (2015). *Aportes para el desarrollo curricular. Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación, Bs. As.
- Escobar, A. (2003). *Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula rasa*, Bogotá, Colombia, N° 1: 51-86.
- Flores, M. E. y Saravia, E. (2018). *Palabras desde el corazón del Cocal*. Esc. N° 4308. Paraje El Cocal. Rivadavia Bda. Sur. Salta. Mimeo.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Editorial Aique.
- Jaichenco, V. (2015). *Enseñanza de la lectura y la escritura: Aportes de las ciencias cognitivas a la alfabetización inicial*. Especialización docente de nivel superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- James Díaz, C. (2010). *Hacia una pedagogía en clave decolonial. Tabula Rasa*. Bogotá, N° 13, Año 2010.
- Kramer, S. (2019). *Lectura y escritura de maestros. De la práctica de investigación a la práctica de formación*. Revista *Propuesta Educativa* N° 19. FLACSO Argentina.
- Link, D. (2016). *Aportes de los estudios literarios a la Enseñanza de la alfabetización Inicial*. Especialización docente superior en alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Mignolo, W. (2000). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Ediciones del Signo. Bs. As.
- Nercesian, V. (2015). *Aportes de la Sociolingüística a la alfabetización inicial. Conceptos claves para pensar las realidades sociolingüísticas*. Especialización docente superior en alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Novoa, Antonio (1999). *La nueva cuestión central de los Profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. Cuadernos de Pedagogía*. Editorial DIALNET. Argentina.
- Palermo, Z. (2002). *Texto cultural y construcción de la identidad. Contribuciones a la interpretación de la "imaginación histórica" Salta- Siglo XIX*. Revista del CEPIA. Avance de investigación N° 2. INSOC. Universidad Nacional de Salta.
- Quintar, E. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en A.L.*, artículo publicado en *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Edit. S. XXI.
- Ruiz de Ormachea, N. (2000). *Isi Lhosaj*. Libro de lectura para la alfabetización inicial. Misión Carboncito. Salta.
- Walsh, C. (2005). *(Re) pensamiento crítico y (de)colonialidad en Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. (pp-13-35) Quito: Universidad Andina Simón Bolívar- Abya-Yala.
- Zamero M. (2014). *Evaluación Nacional de la Formación Docente Inicial*, INFD, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires, Argentina.
- Zemelman, H. (2011). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. (IPECAL) México, N° 17.
- Zidarich, M. (1998). *Chalanero y Tsalanawu*. Libros de Lectura y Fichas de actividades para la Alfabetización Inicial en lengua wichí y en castellano. Buenos Aires. Argentina. I.N.A.I.

**Rosa Evelia Guantay**, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, es Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (Flacso- Argentina). Es docente en la Cátedra Didáctica I con Práctica en el Nivel Primario y profesora responsable por extensión de funciones en Educación Popular (materia optativa) de la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades de la U.N.Sa. Como investigadora Categoría III, es directora del proyecto C.I.U.N.Sa N° 2494 “Los textos de enseñanza en proceso de alfabetización con población escolar indígena. Estudio en escuelas primarias de modalidad en E.I.B.”.

**Elizabeth Yolanda Carrizo** es Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa), Especialista en TIC's y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Es docente regular en Introducción Histórica a la Educación, Facultad de Humanidades, UNSa. Coordinó la Especialidad y Maestría en Gestión y Planificación Estratégica de Instituciones Educativas. Participó en comisiones evaluadoras de concursos docentes, de proyectos de investigación y como expositora en Jornadas. Cuenta con publicaciones en revistas y actas de congresos. Es Directora General de Educación, en la Subsecretaría de Educación, de la Municipalidad de Salta. Investigadora Categoría III. Co- Directora del Instituto de Investigación en Lenguas (INIL) y miembro Comité Editorial de la Revista Estudios de Lenguas (RELEN).







# Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities



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



**Franz Branschat Florez**

Universidad Autónoma de Occidente

Cali, Colombia

[fbranschat@hotmail.com](mailto:fbranschat@hotmail.com)

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 30-04-2020

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 19-06-2020

## Rethinking the Role of Intercultural Skills in English Teaching at Colombian Universities

### Abstract

There seems to be a worldwide crisis in education in terms of developing imagination, critical thinking, and empathy in students given the dominance of economic models that see profit and economic impact as the priorities of education (Nussbaum, 2010). This article argues that the aforementioned qualities can be developed by university English professors at Colombian universities by ensuring that English courses have a sufficient focus on the development of intercultural skills. It is important to ensure that there is sufficient breadth and depth of intercultural knowledge and that discussions that will allow students to do a cultural comparative analysis take place. Educators must also do some self-reflection to avoid the negative influence of linguistic imperialism and coloniality in the classroom to avoid that positive and negative stereotypes deprive students of intercultural skill development. This article will start with an introduction of the Colombian ELT (English Language Teaching) context, followed by a description of the purpose and chosen methodology. The theoretical framework will then be presented and it will lead to two discussions about the advantages and disadvantages of intercultural learning in the university classroom and the best practices associated with the development of intercultural skills in students, and a conclusion.

**Key Words:** English language teaching, Colombian universities, intercultural skills, native English-speaking teachers, non-native English-speaking teachers

## Überdenken der Rolle der interkulturellen Kompetenz im Englischunterricht an kolumbianischen Hochschulen

### Abstract

Es scheint eine globale Krise der Bildung in Bezug auf die Entwicklung von Vorstellungskraft, kritischem Denken und Empathie bei Studierenden zu geben, angesichts der Vorherrschaft von Wirtschaftsmodellen, die Profit und wirtschaftliche Auswirkungen als die wichtigsten Prioritäten der Bildung sehen (Nussbaum, 2010). In diesem Beitrag wird vorgeschlagen, dass die oben genannten Fähigkeiten von Hochschullehrkräfte für Englisch an kolumbianischen Universitäten durch eine Erweiterung des Englisch-Lehrplans durch Kurse, die sich auf die Entwicklung von interkulturellen Fähigkeiten konzentrieren, entwickelt werden können. Es muss sichergestellt werden, dass es eine ausreichende Breite und Tiefe an interkulturellem Wissen gibt und dass Diskussionen stattfinden, die es den Studierenden ermöglichen, eine kulturvergleichende Analyse durchzuführen. Lehrkräfte müssen auch eine gewisse Selbstreflexion vornehmen, um den negativen Einfluss des sprachlichen Imperialismus und der Kolonialität im Klassenzimmer zu vermeiden, damit positive und negative Stereotypisierungen den Studierenden nicht die Entwicklung interkultureller Fähigkeiten rauben.

**Stichwörter:** Englischunterricht, kolumbianische Hochschulen, interkulturelle Kompetenz, muttersprachliche Englischlehrer, nicht-muttersprachliche Englischlehrer

## Repensar el papel de las habilidades interculturales en la enseñanza del inglés en universidades colombianas

### Resumen

Parece haber una crisis mundial en la educación en términos de desarrollo de la imaginación, el pensamiento crítico y la empatía en los estudiantes dado el predominio de modelos económicos que ven las ganancias y el impacto económico como las prioridades más importantes de la educación (Nussbaum, 2010). Este artículo plantea que las mencionadas cualidades pueden ser desarrolladas por profesores universitarios de inglés en universidades colombianas a través de una expansión del plan de estudios de inglés en cursos que se enfoquen en el desarrollo de habilidades interculturales. Es importante asegurarse de que haya suficiente amplitud y profundidad de conocimiento intercultural y que se desarrollen discusiones que permitan a los estudiantes hacer un análisis cultural comparado. Los educadores también deben hacer algo de autorreflexión para evitar la influencia negativa del imperialismo lingüístico y la colonialidad en el aula para evitar que los estereotipos positivos y negativos priven a los estudiantes del desarrollo de habilidades interculturales. Este artículo comenzará con una introducción al contexto de la enseñanza del idioma inglés colombiano, seguido de una descripción del propósito y la metodología elegida. A continuación, se presentará el marco teórico que dará lugar a dos debates sobre las ventajas y desventajas del aprendizaje intercultural en el aula universitaria y las mejores prácticas asociadas al desarrollo de habilidades interculturales en los estudiantes, y una conclusión.

**Palabras clave:** enseñanza del idioma inglés, universidades colombianas, habilidades interculturales, profesor nativo, profesor no nativo

## Repenser le rôle des compétences interculturelles dans l'enseignement de l'anglais dans les universités colombiennes

### Résumé

Il semble exister une crise mondiale dans l'éducation en termes de développement de l'imagination, la pensée critique et l'empathie chez les élèves étant donné la supériorité des modèles économiques qui considèrent le profit et l'impact économique comme les priorités les plus importantes de l'éducation (Nussbaum, 2010). Cet article propose que les qualités susmentionnées puissent être poussées par des professeurs d'anglais universitaires dans des universités colombiennes par un élargissement du programme d'anglais aux cours axés sur le développement de compétences interculturelles. Il est important de s'assurer que les connaissances interculturelles soient suffisamment vastes et approfondies et que des discussions aient lieu pour permettre aux étudiants de faire une analyse comparative culturelle. Les éducateurs doivent également faire une certaine autoréflexion pour éviter l'influence négative de l'impérialisme linguistique et de la colonialité dans les salles de classe afin d'éviter les stéréotypes positifs et négatifs qui privent les élèves de compétences interculturelles.

**Mots clés:** enseignement de l'anglais, universités colombiennes, compétences interculturelles, enseignants natifs de langue anglaise, enseignants non natifs de langue anglaise

## Ripensare il ruolo delle abilità interculturali nell'insegnamento dell'inglese nelle università colombiane

### Risassunto

Sembra esserci una crisi mondiale nell'educazione, se si considera lo sviluppo dell'immaginazione, del pensiero critico e dell'empatia negli studenti, dato che vi è il predominio di modelli economici che presentano il profitto e l'impatto economico come le priorità del sistema educativo (Nussbaum, 2010). Questo articolo propone che gli aspetti menzionati possano essere sviluppati da professori universitari d'inglese in università colombiane attraverso un'espansione del piano di studi d'inglese, che si centri sullo sviluppo delle abilità interculturali. È importante assicurare che ci siano una sufficiente ampiezza e profondità della conoscenza interculturale e che si dia spazio a discussioni che permettano agli studenti di fare un'analisi culturale comparata. Gli educatori devono anche favorire l'autoriflessione per sottrarsi all'influenza negativa dell'imperialismo linguistico e della colonizzazione nell'aula, per evitare che gli stereotipi positivi e negativi privino gli studenti dello sviluppo delle abilità interculturali.

**Parole chiave:** insegnamento della lingua inglese, università colombiane, abilità interculturali, professore madrelingua, professore non madrelingua

## Repensando o papel das habilidades interculturais no ensino de inglês em universidades colombianas

### Resumo

Parece haver uma crise global na educação em termos de desenvolvimento da imaginação, pensamento crítico e empatia nos alunos, dada a prevalência de modelos econômicos que vêem o lucro e o impacto econômico como as prioridades mais importantes da educação (Nussbaum, 2010). Este artigo propõe que as qualidades mencionadas podem ser desenvolvidas por professores universitários de inglês em universidades colombianas por meio de uma expansão do currículo de inglês em cursos que enfoquem o desenvolvimento de habilidades interculturais. É importante garantir que haja amplitude e profundidade suficientes de conhecimento intercultural e que sejam desenvolvidas discussões que permitam aos alunos fazer uma análise cultural comparativa. Os educadores também devem fazer uma auto-reflexão para evitar a influência negativa do imperialismo linguístico e da colonialidade na sala de aula para evitar estereótipos positivos e negativos que privam os alunos do desenvolvimento de habilidades interculturais.

**Palavras-chave:** ensino de inglês, universidades colombianas, habilidades interculturais, professor nativo, professor não nativo

## Introduction

ELT has a long history in Colombia. English education in Colombia began to grow at a tremendous rate as neoliberalism came into Colombia in the 1980s. Neoliberal and globalization forces have contributed towards a prioritization of Global English which has led to a tremendous boom in English education at all levels (Phillipson R., 2014). The teaching of English at Colombian universities is of great importance because the Ministry of Education requires that students take the national Saber Pro test (which has an English section) to graduate and the government provides scholarships and recognition for those students who place well in the test (OESE, 2019). Because ELT at universities is focused on preparing students to pass the Saber Pro test, the development of critical qualities such as imagination, critical thought, and empathy in students (Nussbaum, 2010) receives minimal focus.

Despite the high priority that is given to ELT at the post-secondary level in Colombia, the results obtained in the national Saber Pro tests have not met expectations. According to Jiménez et al (2017), the Colombian Ministry of Education (MEN) adopted the Common European Framework of Reference (CEFR) and put forth a goal of a B2 level in the national Saber Pro test for students graduating from post-secondary studies. Tertiary graduating students that take the Saber Pro test can receive a score of A-, A1, A2, B1 or B+ (Alonso et al, 2015) and as Jimenez et al (2017) summarize, the majority of students (around 80%) meet the A levels while a small percentage (around 8%) actually achieves the desired B2 level. It is important to point out that the Saber Pro test English section only measures reading, grammar, and vocabulary skills and as a result, speaking, listening, and writing are not evaluated. Another reason why students are not meeting the standard could be related to the fact that according to a British Council report (2015) of a survey they did of 1,000 Colombians mostly in the ages of 19 to 35, Colombians study English because of academic or employment requirements and not due to personal reasons such as traveling or widening social networks. If university students were taught more intercultural skills, they would be able to see that English can help them with their personal development and this could lead not only to imagination, critical thought and empathy, but also greater motivation and better test scores.

### **Purpose**

The aim of this article is to demonstrate that imagination, critical thinking, and empathy in students can be developed by university English professors at Colombian universities by ensuring that English courses have a sufficient focus on the development of intercultural skills.

### **Methodology**

Given that the purpose of the research study is to demonstrate that imagination, critical thinking, and empathy in Colombian university students can be developed with a sufficient focus on the development of intercultural skills in English classes, the methodology will be centered around qualitative research because the research will not be focused on statistical procedures (Mackey & Gass, 2005) and will primarily utilize the instrument of document analysis. The focus will be worldwide academic articles and non-government publications about intercultural skills and ELT so as to realize the purpose of the study.

### **Theoretical Framework**

According to Byram, Gribkova, and Starkey (2002), students of the English language not only need knowledge and grammar skills but also competence in using the language in social and cultural contexts successfully. Concepts such as intercultural awareness, intercultural skills and existential competence are very important and one of the goals of language teaching should be to help learners of a specific language to interact with speakers of other languages on a level playing field. This requires that learners have self-awareness about their own identity and the identity of those whom they interact with. By becoming “intercultural speakers”, the goal becomes not only that language learners can successfully communicate/exchange information but that they can connect at a human level with others, leading to the establishment

of relationships with people of different languages and cultures. When interacting with others, it is important to remember Kachru's (1981) idea of the three concentric circles (inner circle, outer circle and expanding circle) and to realize that speakers from the inner circle culture (e.g., U.S. and U.K.) must challenge any superiority biases that they may have when dealing with outer circle speakers from places like Hong Kong and India or expanding circle speakers from places like Colombia and China. It is also very important that speakers from the outer circle and from the expanding circle question any inferiority biases that they may carry as a result of linguistic imperialism discourses associated with the superiority of the English language and culture (Phillipson R., 2014) or coloniality ideas of inferiority and superiority from colonial times (Barrantes-Montero, 2018).

Byram et al. (2002) explain that when two people speak to each other, the interaction is not just a transactional exchange of information but there is also a consideration for social identities related to group membership (e.g., teacher versus student) and this influences what and how things are said and what type of responses are expected from the interlocutors. Communicative competence is therefore highly relevant because the focus is not just on semantics (which is focused on the literal meaning of communication through conceptual meaning, vocabulary, and grammar) but knowledge of what language is appropriate in different contexts (pragmatics). It is important to also note that people quite often see themselves as being part of a cultural group or another reference group as part of their social identity and this means that they have values, beliefs, and behaviors in common with individuals from those groups. Although group membership affects social identity, it is important not to view people simplistically or superficially because people have many other parts of their identity that may be visible or hidden. To properly communicate in an intercultural way, speakers must look for visible aspects of social identity with an understanding that to truly get to know someone, they must discover those hidden aspects while also keeping an open mind and not stereotyping people based on group identity.

The traditional focus of cultural learning has been on the acquisition of knowledge about facts about a specific culture or country. Byram (1997) developed a model of intercultural communicative competence that broadens the role of the language teacher beyond knowledge to the acquisition of skills, attitudes, and value awareness. Byram believes that it is critical to have intercultural attitudes (curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and beliefs about one's own culture), skills of interpreting and relating (the ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own culture), skills of discovery and interaction (the ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes, and skills under the constraints of real-time communication and interaction) and critical cultural awareness (the ability to evaluate, critically and based on explicit criteria, perspectives, practices, and products in one's own culture and other cultures and countries).

With an understanding of some of the literature around intercultural skills, we must look at the university classroom and ask ourselves a very important question: can intercultural learning occur in the university classroom?



## Advantages and Disadvantages of Intercultural Learning in the University Classroom

The university classroom has some advantages in terms of the development of intercultural skills of university students. According to Kramsh (1993), the classroom is a safe environment where students can explore culture without the fear of making a mistake that can have long term consequences. Students can learn from the teaching that occurs but also from the personal experiences of the teacher and other students to have a broader picture of cultures. As a result, students are more likely to feel confident at interacting with native English speakers (NESs) and non-native English speakers (NNEs) and they can also develop positive attitudes toward the English language and its learning (Smith, 1971). A positive attitude towards the English language will lead to greater motivation and most likely greater advancement in English proficiency and intercultural skills over time. Students get the benefit not just of learning about other cultures, but they will also be able to appreciate the similarities and differences between cultures and will therefore have a more objective view towards their own local customs and ways of thinking (Corbett, 2003). Given that local teachers sometimes lack foreign cultural knowledge, having a foreign teacher that is knowledgeable about a wide variety of English cultures can help with the development of intercultural competence (Byram, Esarte-Sarries, & Allatt, 1991) if the focus of the course in question prioritizes English-speaking cultures.

Despite the advantages listed above, there are also areas in which the classroom has some disadvantages when it comes to the development of intercultural skills. Krashen (1982) states that the classroom is conducive to the learning of rules but not to the acquisition of language or culture. Kramsh (1993) points out that it is not an easy task to achieve a consensus on what version of a target culture should be taught in an EFL environment given the existence of a lot of different perspectives within a culture. Kramsh (2013) discusses how it is difficult to determine whether one should teach “big c” culture (highly visible and most common aspects of culture) or “small c” culture (less visible and less common aspects of a culture). An additional issue is that NESTs (Native English-Speaking Teachers) and NNESTs (Non-Native English-Speaking Teachers) are usually knowledgeable about the culture of their own country but not others. Many NESTs who teach in Colombia usually learn about local culture from real-life social interaction with their students, other teachers, and society in general which is beneficial but they are likely to have had little or no real-life exposure with other Latin American cultures or even English speaking cultures other than their own. Many Colombian NNESTs have had little or no real-life exposure with an English-speaking culture or with a variety of English speakers and they are likely to have had little or no real-life exposure with other Latin American cultures other than their own. Because it is important to use *Castellano* when needed during English classes, the lack of *Castellano* knowledge of NESTs can create an environment where monolingual practices dominate (Anderson, 2018) and can limit the types of cultural conversations that can be had which is the key to developing a deeper understanding of culture. The lack of intercultural knowledge of both NESTs and NNESTs and the lack of *Castellano* knowledge of many NESTs can lead to teaching positive and negative stereotypes and can lead to limited discussions that can rob students of intercultural skills.

## Best Practices for Intercultural Learning

Despite the above disadvantages, it is possible to have English language courses that help with the development of imagination, critical thought, and empathy through a focus on intercultural skill development. To begin with, NESTs must ensure that when teaching English-speaking culture in the classroom, that they do not only teach that of the U.S. and the U.K. but that their coverage is the entire English-speaking world (Crystal, 2014) which is difficult given that most NESTs are knowledgeable about the culture they come from and given that NNESTs may have no real area of English-speaking culture expertise. Teachers must teach not only “big c” culture but “small c” culture (Kramsh, 2013) as previously mentioned. Teachers must understand that the goal of intercultural skills is not only to learn about English-speaking cultures. Educators can teach about all of the cultures in the world in the English language and this is critical since intercultural skills are not limited to any culture or group of cultures. Teachers can also teach about local cultures in the English language since students may only know about their own culture and this will also help with the development of intercultural skills. The one advantage of teaching about the English-speaking world is that it is easier to find resources that are in English but this should not be a limiting factor since teachers can translate resources or even use translators or technology to find cultural resources from the non English-speaking world in English.

When developing intercultural skills, students are also developing language skills and it is important that the focus is on intelligibility and comprehensibility (Murphy, 2014) to ensure that the linguistic focus does not take away from intercultural development. Teachers must be guided by intelligibility and comprehensibility and explain to students that although many inner circle organizations push standard English in the outer circle and expanding circle (Phillipson, 2016), there are non-standard varieties of English worldwide that they must also become familiar with. By developing students’ communicative competencies in English (standard and non-standard), the possibility that they will reach out to native and non-native speakers of English increases and this will lead to greater intercultural competencies and greater language competency. When students develop intercultural skills, the possibility of misunderstandings decreases and this increases the chance of successful interaction with native and non-native speakers of English. Because the intercultural focus of classes can and should include a wide variety of English and non-English speaking countries, students will be able to interact in a more effective way with other Castellano speakers or with NESs and NNESTs from all over the world. It is important to remember, however, that learning about other cultures is useful not only in the development of a global mindset and positive attitudes, but it also helps students to appreciate similarities and differences between cultures and helps with the development of a more objective view towards the students’ own local customs and ways of thinking (Corbett, 2003).

Byram et al. (2002) believe that the role of the teacher in developing intercultural competence is not about the development of knowledge but the development of skills. As a result, the role of the teacher is not to be a cultural expert but to facilitate the process of helping students to ask questions and interpret answers. The focus of classroom activities is to en-



courage a comparative analysis of the local and foreign culture by doing activities such as role-plays and simulations to engage in experiential learning that gets students thinking about how foreigners might perceive their culture while at the same time learning more about their own identity. Students become better at observing a wider range of cultural behavior and this helps them to be better prepared to communicate with individuals from other backgrounds and to tolerate and understand differences. As a result, students will develop greater curiosity and openness, an improved ability to interpret documents and events from another culture relative to one's own, better skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness (Byram, 1997).

Teachers can also create opportunities for direct encounters with English speakers from English and non-English speaking cultures and even with *Castellano* speakers (although on a limited basis since the focus is also on developing English language skills) but there must be a sufficient diversity of speakers in terms of the social characteristics that lead to language variation such as gender, age, ethnicity, socioeconomic factors, level of education, and discourse context (Geeslin & Long, 2014). Educators must explain to students that although they are taught standard English in school, there are many native and non-native English-speakers who speak non-standard varieties from the outer circle and expanding circle (González-Moncada, 2007) and that they must be familiar with these “Englishes” (and even with other “Spanishes”). Teachers can help to prepare students with question preparation for English and non-English speakers so that the questions asked are not simply about facts (knowledge) but about how the speakers perceive their own countries as well as the students' own countries. This is powerful because students can learn a lot of surprising things that they may have never thought about such as the importance (or lack of importance) of punctuality in some English and non-English speaking countries or differences with how a foreigner views a culture with a more/less relaxed view of time. When teachers teach about the entire English-speaking world (cultural breadth) as well as the entire world, and about “big c” and “small c culture (cultural depth), they will create a great deal of interest and naturally stimulate student imagination. By teaching in a way that creates a comparison between the students' culture and that of others, intercultural competence skills will be developed which will also likely lead to critical thinking and empathy in the classroom.

When students are taught about the different cultural traditions of English and non English-speaking countries, it not only leads to imagination, critical thinking, and empathy but it also helps with the development of positive attitudes toward the local language/foreign languages and their learning (Smith, 1971). It is important to again mention that although it is possible to develop imagination, critical thinking, and empathy through intercultural skills (as well as greater motivation and positive attitudes towards the English language), one of the goals of intercultural skills is on the application of these skills in real-life settings for those students who can travel to different countries and/or engage with native and non-native speakers of other languages. Intercultural skills and linguistic skills go hand in hand and it is important to help students to develop intelligibility and comprehensibility to increase the chances of successful linguistic and cultural interaction. Galante (2015) shows that intercultural skills in ELT allows

students to express their worldviews and identities and that this helps students to better understand the cultural identities of others and themselves.

Whether professors are native English-speakers or not, they must realize that culture is a complex topic that requires a non-superficial perspective to avoid positive and negative stereotypes that rob students of intercultural skills. Byram et al. (2002) believe that teachers need not be experts about cultures because the focus is on intercultural skills development and although being a cultural expert is not the goal, educators must have a sufficient amount of understanding about English-speaking cultures because cultural knowledge and cultural skill go together just as much as linguistic competence and cultural competence do. NESTs and NNESTs must realize the importance of continuously developing greater breadth and depth of knowledge about the various English and non-English speaking cultures that they teach about and that they have access to a wide range of culturally knowledgeable people that they can discuss issues with to avoid superficiality and the subsequent development of positive and negative stereotypes that prevent the development of intercultural competence.

One last point about NESTs and NNESTs is important to conclude the discussion. Just as it is important that speakers from the inner circle, outer circle, and expanding circle challenge any superiority or inferiority biases that may have been caused by linguistic imperialism discourses (Phillipson R., 2014) or coloniality ideas (Barrantes-Montero, 2018), it is very important that teachers also reflect on these biases and that they do the necessary work to ensure that they do not contribute to linguistic imperialism or coloniality. NESTs and NNESTs have been influenced by a wide variety of domestic and foreign individuals and groups in developing their worldview and teachers must develop an awareness of how they have been impacted by them. Educators must not perpetuate the unproven discourses about the benefits of learning the English language such as that 1) learning English is in everyone's best interest (Phillipson R., 2014), 2) English invariably leads to economic prosperity (Skutnabb-Kangas T., 2016) and 3) only English allows for knowledge access (Guerrero C. H., 2010). Teachers must not blindly follow the influence of hegemonic forces in ELT that aim to maintain inner circle dominance through influencing the development of curricular plans, materials design, teaching methods, standardized tests, and teacher preparation (Kumaravadivelu, 2016). When looking at intercultural skills research and English teaching research in general, teachers must take into account that some Western research is biased towards inner circle interests (Phillipson R., 2012) and that this in turn influences research in the outer circle and expanding circle.

## Conclusion

The development of imagination, critical thought, and empathy in Colombian university students is possible through English courses that include a focus on intercultural skills education. Professors need to ensure that they have good cultural breadth and depth when teaching about a wide range of English and non-English-speaking cultures while also teaching about “big c” and “small c” culture. Comparatively teaching about culture allows for the development of intercultural competence skills, critical thinking, and empathy while also helping students to learn more about their cultural identity. Teachers must focus on the intelligibility and com-

prehensibility of the English language to ensure that a linguistic focus does not take away from intercultural development. Both students and teachers must question their biases to ensure that linguistic imperialism and coloniality discourses do not enter the classroom and deprive students of the development of intercultural knowledge and skills.

## Bibliography

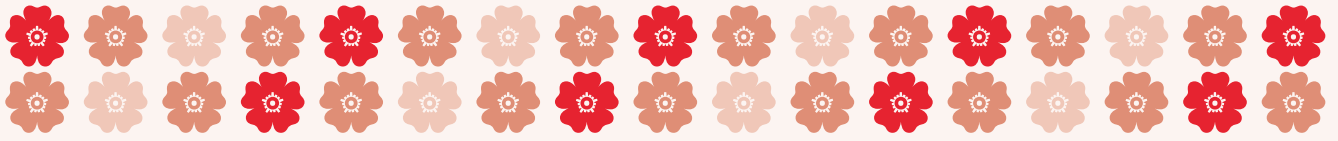
- Alonso, J. C., Martín, J., & Gallo, B. (2015). El Nivel De Inglés Después De Cursar Educación Superior En Colombia: Una Comparación De Distribuciones (English Proficiency in Colombia after Post-Secondary Education: A Relative Distribution Analysis). *Revista de Economía Institucional*, 17(33).
- Anderson, J. (2018). Reimagining English language learners from a translingual perspective. *ELT Journal*, 72(1), 26-37.
- Barrantes-Montero, L. G. (2018). Phillipson's Linguistic Imperialism Revisited at the light of Latin American Decoloniality Approach. *Revista Electronica Educare* (Vol. 22), 1-19.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters Ltd.
- Council, B. (2015). English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors.
- Crystal, D. (2014, July 6). Interview with David Crystal. (M. Kiczowski, Interviewer).
- Galante, A. (2015). Intercultural communicative competence in English language teaching: Towards validation of student identity. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 29-39.
- Geeslin, K. L., & Long, A. Y. (2014). *Sociolinguistics and second language acquisition: Learning to use language in context*. Routledge.
- González-Moncada, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia: Between colonial and local practices. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 12, 22, 309-332.
- Guerrero, C. H. (2010). Is English the key to access the wonders of the modern world? A critical discourse analysis. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), 294-313.
- Jiménez, M., Rodríguez, C., & Rey Paba, L. (2017). Standardized Test Results: An Opportunity for English Program Improvement. *How*, 24(2), 121-140.
- Kachru, B. B. (1981). The pragmatics of non-native varieties of English. *English for Cross-Cultural Communication*, 15-39.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. New York: Oxford University.

- Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2016). The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, 50 (1), 66–85.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Murphy, J. M. (2014). Intelligible, comprehensible, non-native models in ESL/EFL pronunciation teaching. *System*, 42, 258–269.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- OESE. (2019, January 10). *Saber Pro (ECAES) ¿Para qué sirven?* Retrieved from OESE: <https://eservicioseducativos.com/para-que-sirven-las-pruebas-saber-pro-ecaes.html>
- Phillipson, R. (2012). Foreword. In V. Rapatahana, & P. Bunce, *English language as Hydra: Its impacts on non-English language cultures* (pp. xx-xxv). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Phillipson, R. (2014). English, the lingua nullius of global hegemony. *The politics of multilingualism: linguistic governance, globalisation and Europeanisation* (pp. 1-17). Geneva: University of Geneva.
- Phillipson, R. (2016). Promoting English: Hydras old and new. In P. Bunce, R. Phillipson, V. Rapatahana, & R. Tupas, *Why English? Confronting the Hydra* (pp. 35-46). Bristol: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (2016). Series editor's foreword. In P. Bunce, R. Phillipson, V. Rapatahana, & R. Tupas, *Why English? Confronting the Hydra* (pp. xvii-xxi). Bristol: Multilingual Matters.
- Smith, A. (1971). The Importance of Attitude in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, Vol. 55, No. 2, 82-88.

**Franz Branschat Florez** tiene una Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Icesi en Colombia y es Administrador de Empresas de la Universidad de York en Canadá. Su experiencia se ha dado alrededor de la enseñanza del inglés en contextos universitarios y empresariales en Canadá y en Colombia. Sus intereses de investigación son el imperialismo lingüístico, derechos humanos lingüísticos, estudios decoloniales, educación ética y el desarrollo de habilidades interculturales en los aprendices del inglés.



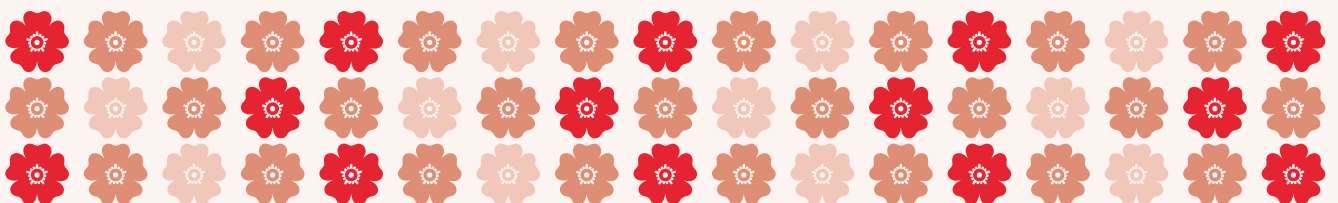




# DOSSIER

## Políticas lingüísticas: procesos, agentes e instrumentos

Georgina Fraser y Lucía Romero Massobrio  
Coordinadoras







# Dossier

## “Políticas lingüísticas: procesos, agentes e instrumentos”

### Introducción

**Georgina Fraser**

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” - UNSAM  
CABA, Argentina

[georgina\\_fraser@yahoo.com.ar](mailto:georgina_fraser@yahoo.com.ar)



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



**Lucía Romero Massobrio**

Universidad Nacional de San Martín  
Buenos Aires, Argentina

[lromero@unsam.edu.ar](mailto:lromero@unsam.edu.ar)

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 28-09-2019

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 27-11-2019

La segunda mitad del siglo XX vio con particular interés la posibilidad de intervención sobre la lengua y los usos lingüísticos. Si bien en un primer momento el foco estaba puesto en la acción estatal sobre los usos, las formas o el estatus de las lenguas en una sociedad dada, miradas más críticas y la incorporación de perspectivas como la sociolingüística y la etnografía propusieron análisis que consideraban otras variables y que entendían que ni las lenguas ni las políticas lingüísticas pueden estudiarse desconociendo sus contextos sociohistóricos e ideológicos. Asimismo, al tiempo que se reconocía la intervención de múltiples actores en la interpretación y apropiación de las políticas, las investigaciones señalaban la relación no lineal entre las políticas y las prácticas. El presente dossier se hace eco de estas perspectivas, que reconocen el aspecto procesual de las políticas lingüísticas, y busca poner el foco, en particular, en las múltiples agencias (Estados, organizaciones sociales, comunidades, familias, etc.) que hacen a las políticas lingüísticas y en el peso relativo que estos actores tienen en la posibilidad de impulsar y realizar cambios.

El origen de la política y planificación lingüística (PPL) está vinculado a los procesos de descolonización que signaron la segunda mitad del siglo XX. En ese contexto, los investigadores se interesaron por la posibilidad de intervenir en el corpus y el estatus de las lenguas de los Estados emergentes –en particular de aquellas que, en situación de diglosia respecto de las lenguas coloniales, habían sido relegadas hacia ámbitos familiares y comunitarios–. Estas acciones de planificación se veían como técnicas de laboratorio, ideológicamente neutras y,

se las asociaba con la modernización de los Estados y de las lenguas, es decir, se buscaba que esas lenguas pudieran cumplir funciones sociales que hasta ese momento no habían cumplido (Calvet, 1997), ya sea a través de la creación de léxico que pudiera acompañar el desarrollo de la ciencia y la técnica, así como también mediante la elaboración de gramáticas escolares, manuales y otros instrumentos y dispositivos vinculados a su transmisión formal. En este afán modernizador, algunos autores llegaron a señalar a las lenguas nativas como ineficientes (Tauli, 1974) o menos aptas para el desarrollo de una nación (Kloss, 1968). Si bien estos supuestos fueron discutidos por algunos de sus contemporáneos, las críticas a estas investigaciones descontextualizadas cobraron más fuerza a partir de los años setenta.

Así, por ejemplo, a mediados de los años ochenta, Guespin y Marcellesi buscan desmarcarse del término “política lingüística”, ya que consideran que este se refiere únicamente a las acciones más visibles sobre la lengua y no contempla las prácticas de los hablantes. Sostienen entonces que, como la sociedad actúa sobre la lengua, el habla y el discurso, resulta necesario un abordaje que neutralice la oposición entre estos elementos (Guespin, 1985: 21). Así, designan “glotopolítica” a un enfoque que se propone incluir no solo los “esfuerzos deliberados”, sino todas las acciones sobre el lenguaje, sean conscientes o no, es decir, que permite “englobar todos los hechos del lenguaje en los que la acción de la sociedad reviste la forma de lo político” (Guespin & Marcellesi, 1986: 5), lo que abarca tanto actos minúsculos, que pueden considerarse anodinos, como intervenciones considerables (Guespin, 1985).

Ya en la década del ‘90, Tollefson se suma a esta posición crítica y postula que tanto la planificación como la política lingüística son funcionales a los intereses de los grupos dominantes. Según este autor, se hace necesario un “enfoque sociohistórico” que incorpore a los análisis variables como poder y clase social, que dé más lugar a una metodología cualitativa y, sobre todo, que contemple los procesos históricos y estructurales que moldean los comportamientos humanos y en los que tienen lugar las políticas. De este modo, establece una diferencia con los primeros trabajos del área, a los que critica por estar centrados en la planificación, por su pretensión de neutralidad y por desconocer la dimensión ideológica que subyace a las políticas lingüísticas. Denomina a este grupo de investigaciones “enfoque neoclásico”, estableciendo una primera distinción en los paradigmas de investigación de la PPL.

En esta misma línea, a principios de este siglo, Ricento (2000) propone una organización del campo en tres etapas a partir de su evolución histórica. En la primera etapa, que sitúa en las décadas del cincuenta y sesenta, se desarrollan las teorías clásicas sobre la planificación lingüística, que surgen en el marco de un paradigma estructuralista orientado a la resolución de problemas y que buscan dar respuestas a los desafíos lingüísticos que trajeron aparejados los procesos de descolonización y formación de los Estados. Las dos décadas siguientes (1970-1980), en las que el fracaso de la modernización y el ascenso de los paradigmas de investigación críticos llevaron a cuestionar los primeros modelos de planificación, constituyen una segunda etapa, intermedia. Finalmente, la tercera etapa corresponde al desarrollo de una política lingüística crítica, que emerge a fines de los años ochenta y que se nutre de los aportes de la sociolingüística y la etnografía del habla, en un contexto caracterizado por la globalización del capitalismo, migraciones masivas y la reemergencia de identidades étnicas locales.

A cada una de estas etapas, Hornberger (2015) asocia un abordaje metodológico particular. En la época de la política lingüística clásica priman los métodos orientados a la resolución de problemas a escala nacional o regional: censos de gran escala, encuestas demográficas, cuestionarios/encuestas de actitudes y usos lingüísticos declarados; a partir de la década del setenta, cuando se reconoce la necesidad de la mirada sociohistórica, la metodología se orienta a la reforma de estructuras de acceso desigual: análisis económicos, legales, históricos, ideológicos y políticos. Las corrientes teóricas que cobran más fuerza al interior de la disciplina a partir de fines de los ochenta se centran en la complejidad de implementar políticas en contextos locales; así, comienzan a emplearse métodos etnográficos situados (etnografía en el aula, lingüística de corpus, análisis de los medios y análisis intertextual) y se toman en cuenta factores como la ecología lingüística, las ideologías y las identidades lingüísticas.

Las perspectivas críticas sobre las políticas del lenguaje ponen en cuestión el abordaje meramente técnico e instrumental que desconoce cómo éstas crean y sostienen relaciones de poder y desigualdad que benefician a los grupos dominantes (Tollefson, 1991). Asimismo, señalan la responsabilidad de los *policy-makers* y, en este sentido, buscan desarrollar políticas más democráticas que colaboren en la reducción de la desigualdad y la pervivencia de las lenguas minoritarias (Johnson & Ricento, 2013). Para estos autores (2013:12), entender a las políticas lingüísticas como mecanismos de poder llevó a incorporar la noción de ideología en las investigaciones, puesto que los documentos y las prácticas ya no podían leerse sin recuperar su sustento ideológico.

Ahora bien, estas investigaciones sociolingüísticas tempranas, e incluso las de principios de los años ochenta, estaban vinculadas con las políticas y la planificación lingüística a escala nacional o regional. Martin-Jones y Da Costa Cabral (2018) señalan una bifurcación en la sociolingüística de la época: por un lado, las investigaciones centradas en la implementación de políticas lingüísticas desde el Estado, en las que el nivel de análisis era macro; por el otro, una serie de investigaciones de orden interpretativo y etnográfico, que tenían como escenario escuelas o aulas multilingües, donde “las políticas lingüísticas se traducían en las prácticas educativas diarias” (p. 73). Así, los trabajos de John Gumperz y Dell Hymes, enmarcados en la sociolingüística y la etnografía del habla, tuvieron una gran influencia en los estudios que tenían como objeto de análisis ya no las políticas de incumbencia estatal, sino el aula, la plaza, el hogar, etc.

Otro de los puntos cuestionados por estas perspectivas críticas fue la direccionalidad de las políticas y la necesidad de considerar múltiples agencias en el análisis de los procesos. Así, por ejemplo, Kaplan (1989) distingue entre las políticas *top-down*, es decir, las propuestas implementadas desde instituciones estatales, y las políticas *bottom-up*, que no solo involucran a los políticos y los “técnicos” que las diseñan, sino también a los hablantes de esas lenguas. Esta mirada supone reconsiderar el lugar que se otorgaba a los hablantes en los procesos relativos a las políticas y las acciones de planificación en las décadas anteriores. Se deja de reducirlos a “destinatarios” o “beneficiarios” y se los comienza a considerar como participantes necesarios en su elaboración e implementación. Así, Kaplan y Baldauf (1997: 55) sostienen que “las personas para las que se planifica la lengua deben tener voz en su planificación y ejecución

efectivas”. Desde esta perspectiva, los hablantes participan en la elaboración de las políticas sobre sus lenguas, tanto en el diseño como en los procesos de obtención de datos (p. 209). Se cuestiona, así, la distinción entre quienes diseñan las políticas sobre el lenguaje y quienes las implementan.

La segunda mitad de la década del noventa vio llegar las perspectivas postestructuralistas. Quienes hacían análisis interaccional, en particular dentro del aula, empiezan a ver la necesidad de articular el análisis micro con una perspectiva más amplia que contemple los factores sociales e ideológicos que actúan en los distintos niveles de las políticas lingüísticas. Al mismo tiempo, queda en evidencia que la perspectiva etnográfica es esencial para entender “por qué los individuos aprenden y usan las lenguas y cómo adoptan posiciones subjetivas e identidades”, ya que el análisis de las fuerzas estructurales y la socialización institucional por sí solo no es suficiente (Tollefson & Pérez-Milans, 2018b: 9). Así, los análisis micro y macro se complementan y el estudio de las prácticas y usos lingüísticos se articula con el de las ideologías, discursos y políticas nacionales e internacionales. En este contexto, Ricento y Hornberger (1996) describen a las políticas lingüísticas como constituidas por múltiples capas (*multilayered*) que exceden el marco lingüístico y que están atravesadas por ideología, cultura y etnicidad. Plantean que los actores y procesos de las PPL involucrados en cada una de las capas están interrelacionados y se influyen mutuamente. Esto permite considerar la concurrencia de diferentes agentes, instancias de decisión e intereses en un determinado proceso, ofreciendo así herramientas analíticas más adecuadas para describir acciones políticas sobre el lenguaje que no son lineales ni monomotivadas.

Por otra parte, en el campo local, a fines de los noventa, Arnoux (2000) recupera el concepto de glotopolítica empleado por Guespin y Marcellesi para proponer un enfoque que considere el carácter político de los hechos del lenguaje y los relacione con ideologías lingüísticas y representaciones sociolingüísticas. Esta perspectiva busca distinguirse de las PPL, ya que se propone estudiar, no solo las decisiones institucionales, sino todas “las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden” (Arnoux & Nothstein, 2014: 9), sea dentro del espacio local, nacional, regional o global. En la actualidad, la glotopolítica conforma un campo prolífico en el que se inscriben numerosos investigadores (véase Bein et al., 2017).

A partir de los años 2000, cobra particular importancia la etnografía de las políticas lingüísticas, que permite entender cómo actúan los agentes, los contextos y los procesos en las distintas capas en las que tiene lugar una política lingüística (Ricento & Hornberger, 1996). La inclusión de estos actores y estas prácticas locales abrió el campo de estudio de las políticas lingüísticas a nuevos fenómenos y puso en evidencia su complejidad. Así también, se incorporaron en los análisis las tensiones y contradicciones que, por ejemplo, se producen entre las acciones gubernamentales o institucionales respecto del lenguaje y otras, generadas desde otras organizaciones o colectivos. De estas investigaciones surge, en particular, que tanto las políticas de nivel macro como las que se implementan de manera local pueden resultar contraproducentes, lo que da cuenta de que las relaciones entre las políticas oficiales y las prácticas lingüísticas no son predecibles. Así, los métodos etnográficos interpelan los abordajes que

ponen el foco en la acción de los Estados y las agencias gubernamentales, en detrimento de la visibilización de otros agentes y de las lenguas minorizadas y sus hablantes.

Las críticas de comienzos de este siglo, entonces, van más allá de la reivindicación de la multiagencialidad relativa a las acciones sobre el lenguaje; discuten una visión determinista que resta agencia a otros actores que no ocupan un lugar preponderante en las estructuras sociales. Se ha señalado, sobre todo, la subestimación del papel de la agencia individual y colectiva en las transformaciones sobre el lenguaje, su uso y su transmisión. Así, la mirada crítica que la PPL desarrolló en los últimos años entiende a las políticas lingüísticas como “un proceso social dinámico –y no lineal– que dura en el tiempo y que reproduce –pero también desafía– discursos oficiales inscritos en valores hegemónicos” (Zavala et al., 2014: 31), en el que la agentividad de los actores en todos los niveles exige una perspectiva etnográfica y en donde la creación de la política puede darse desde cualquier nivel. Se parte de la base de que el estudio de las políticas del lenguaje debe dar cuenta no solo de los productos de las acciones deliberadas sobre el lenguaje, su uso y transmisión, sino sobre los modos y condiciones en que estas acciones se producen, circulan, se apropian y se discuten desde las prácticas cotidianas. En este sentido, la etnografía crítica permite estudiar, desde una perspectiva émica, el modo en que los agentes interpretan y se apropian de las políticas, relevar los intereses y motivaciones de los múltiples actores respecto del lenguaje, su uso y su transmisión, y considerar cómo las políticas lingüísticas actúan en las distintas escalas (Martin-Jones y Da Costa Cabral, 2018).

La etnografía crítica reaviva el debate acerca del rol del investigador, que ya había sido objeto de preocupación en los trabajos de Hymes, en los ochenta, y a fines de los noventa, en el marco del enfoque sociohistórico propuesto por Tollefson. Este abordaje propone una reflexión crítica de los investigadores sobre la ética en las relaciones con las personas a quienes investigan y sobre la propia posición como investigadores. Asimismo, utiliza métodos interactivos y dialógicos y busca incorporar los intereses y temas de investigación de los sujetos, promueve el intercambio y comparte el conocimiento –aspecto central en la publicación de los resultados– (Hornberger, 2015). Para esta autora, repensar el lugar de quién investiga “a, para y con los sujetos” (2015: 12) implica desarmar el modo en que se piensan las relaciones investigador-investigado y puede consistir en incluir en el grupo de investigación miembros de la comunidad que está siendo estudiada, revisar la relación investigador-investigado, realizar consultas participativas de métodos y relaciones, etc.

Las investigaciones acerca de las políticas del lenguaje de los últimos años, de las que Tollefson y Pérez-Milans (2018a) ofrecen un amplio panorama, dan cuenta de una reflexión activa acerca del rol del investigador, no solo en su relación con las comunidades a las que investiga, sino también con respecto a su rol social y político. Se ponen en cuestión modos de hacer investigación y posicionamientos de las agencias de investigación que siguen perpetuando las relaciones de desigualdad social, y se valora la posibilidad de coordinar las agendas con los grupos activistas o incluso de hacer investigación-acción. Asimismo, se señala la necesidad de incorporar en las investigaciones perspectivas no hegemónicas y permitir otras lecturas para nociones como lengua, dialecto e incluso el discurso de los derechos lingüísticos. Es decir, reconsiderar críticamente conceptos que las minorías y los activistas no necesariamente entienden del mismo modo que los investigadores.



Por su parte, Johnson y Ricento (2013) señalan la riqueza de las perspectivas teóricas de los trabajos de la primera década de este siglo, que se enmarcan en —o incorporan elementos de— la ecología lingüística, la etnografía de las políticas lingüísticas y el análisis crítico del discurso, y que han permitido, hasta el momento, “combinar el interés por la estructura y la agencia, lo micro y lo macro, la política y la práctica” (p. 16). Ahora bien, estos autores ven, en el futuro de la PPL, la integración de teorías y métodos. En definitiva, una apertura hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Los artículos que conforman este dossier dan cuenta de esta riqueza de abordajes que propone el campo y, aunque los objetos son muy disímiles entre sí, todos entienden a las políticas lingüísticas como procesos complejos, que involucran múltiples agencias y niveles. Plantean, en su conjunto, la necesidad de pensar distintos tipos de hacedores de las políticas sobre el lenguaje y los modos en que estos se articulan, buscan voz y discuten la hegemonía de ciertos discursos y prácticas en el terreno del lenguaje.

El primer artículo, “Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco”, analiza un cambio en las políticas que involucran a la lengua qom en un instituto terciario. A partir de un trabajo etnográfico, Lucía Romero explora el punto de vista de estudiantes y docentes de la institución y lo pone en relación con los cambios en su sistema de ingreso, así como también con políticas provinciales de acción afirmativa. La autora se propone explicar tanto la importancia que ha cobrado la pertenencia étnica como el desplazamiento a un segundo plano de ciertos conocimientos lingüísticos entre los actores de esta institución y, con esto, señalar algunas de las tensiones que se producen a la hora de llevar adelante proyectos de revitalización de una lengua minorizada en una institución educativa intercultural bilingüe.

En su artículo, “¿Por o para los hablantes? Revitalización del tshivenda en Sudáfrica”, Soledad Vaccaro compara dos políticas relativas a la lengua tshivenda: una política pública, cuya direccionalidad es *top-down*, y otra impulsada por un hablante, de dirección *botton-up*, con el objetivo de conocer los actores y aspectos de la lengua implicados en ambos instrumentos. A partir del análisis de legislación, instrumentos lexicográficos y entrevistas, la autora indaga en los alcances que estas políticas pueden tener en la revitalización de la lengua tshivenda, en un contexto post Apartheid, en el que las políticas enunciadas desde el Estado se enfrentan a falta de presupuesto y a ideologías lingüísticas remanentes de un pasado colonial.

Desde un enfoque glotopolítico, “Representaciones del español en la sección de español del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)” rastrea representaciones socio-lingüísticas en un corpus conformado por exámenes de español como segunda lengua. Ana Brown ahonda en las representaciones vinculadas con el español que pueden analizarse en un importante instrumento de política lingüística del estado brasileño: los exámenes nacionales de enseñanza media. La autora argumenta que los exámenes constituyen una política lingüística clave del Estado brasileño para la enseñanza del español en un contexto como el actual, tras la derogación de la Ley N° 11161/2005. Así, analiza en las representaciones que estos exámenes transmiten, afirman y pueden perpetuar sobre la lengua, la diversidad lingüística y, específicamente, el español.

Los trabajos que se presentan en este dossier dan cuenta de la vitalidad del campo de las políticas del lenguaje en el país. Se trata de tres artículos que se inscriben en distintas tradiciones –sociolingüística, política lingüística crítica, glotopolítica– y que emplean metodologías diversas –observación participante, análisis de contenido, análisis de representaciones, etc.–. Entendemos esta diversidad como un reflejo de los debates actuales en torno a las políticas del lenguaje y, creemos, este dossier constituye un aporte significativo a un campo que está abriéndose a otras formas de entender los vínculos entre lo político y el lenguaje.

## Referencias bibliográficas

- Arnoux, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y práctica* (pp. 3-27). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Arnoux, E. & Nothstein, S. (Eds.) (2014). *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Bein, R., Bonnin, J., di Stefano, M., Lauría, D. & Pereira, M. (Coords.). (2017). *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura, tomo I: glotopolítica* (Vol. 1). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Calvet, J. L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial.
- Guespin, L. (1985). Matériaux pour une glottopolitique. *Cahiers de Linguistique Sociale*, (7), 13-33.
- Guespin, L. & Marcellesi, J.-B. (1986). Pour la glottopolitique. *Langages*, (83), 5-34. doi: 10.3406/lgge.1986.2493.
- Hornberger, N. (2015). Selecting appropriate research methods in LPP research: Methodological Rich Points. En F. Hult & Johnson, D. (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide*, (pp. 9-20). Chichester: John Wiley & Sons.
- Johnson, D. & Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 2013(219), 7-21. doi: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2013-0002>
- Kaplan, R. B. (1989). Language planning vs. planning language. En Candlin, C. H. & McNamara, T. F. (Eds.). *Language, learning and community* (pp. 193-203). Sydney: NCELTR.
- Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. (1997). *Language planning from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kloss, H. (1968). Notes concerning a language–nation typology. En Fishman, J., Ferguson, C. & Das Gupta, J. (Eds.), *Language problems of developing nations* (pp. 69–85). Nueva York: John Wiley & Sons
- Martin-Jones, M. & Da Costa Cabral, I. (2018). The Critical Ethnographic Turn in Research on Language Policy and Planning. En Tollefson, J. & Pérez-Milans, M. (Eds.). *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 71-92). Nueva York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780190458898.013.4



- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213. doi: 10.1111/1467-9481.00111
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *Tesol Quarterly*, 30(3), 401-427. doi: 10.2307/3587691
- Tauli, V. (1974). The theory of language planning. En Fishman, J. (Ed.). *Advances in language planning* (pp. 49–67). La Haya: Mouton.
- Tollefson, J. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community*. Londres: Longman.
- Tollefson, J. & Pérez-Milans, M. (2018a). Language Policy and Planning: Directions for Future Research. En Tollefson, J. & Pérez-Milans, M. (Eds.). *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 728-743). Nueva York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxford-hb/9780190458898.013.36
- Tollefson, J. & Pérez-Milans, M. (2018b). Research and Practice in Language Policy and Planning. En Tollefson, J. & Pérez-Milans, M. (Eds.). *The Oxford handbook of language policy and planning* (pp. 1-34). Nueva York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxford-hb/9780190458898.013.36
- Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. & Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

**Georgina Fraser** es Traductora Técnico-Científica en Francés por el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde se desempeña como docente de Terminología, Traducción Científica II y Traducción Técnica II. Traduce para el ámbito editorial y periodístico. Actualmente cursa la Maestría en Gestión de Lenguas en la Universidad de Tres de Febrero. Investigadora en formación en el Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (UNSAM), investiga acerca del rol de los traductores e intérpretes en lenguas originarias en el acceso a la justicia en la Provincia de Chaco, Argentina.

**Lucía Romero Massobrio** es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Cursa actualmente la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad de Tres de Febrero y es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dicta clases en la cátedra de Estudios Sociolingüísticos en el Profesorado en Letras de la Universidad de San Martín y se desempeña como investigadora del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de esta casa de estudios. Su tema de investigación es la revitalización de la lengua qom y actualmente participa en diferentes proyectos vinculados con la enseñanza del qom como segunda lengua en Chaco, Argentina.



# Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco



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



**Lucía Romero Massobrio**  
Universidad Nacional de San Martín  
Buenos Aires, Argentina  
[lromero@unsam.edu.ar](mailto:lromero@unsam.edu.ar)

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 18-11-2019

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 21-02-2020

## Formación de docentes indígenas: políticas lingüísticas en el CIFMA de Sáenz Peña, Chaco

### Resumen

En este artículo nos proponemos analizar las políticas lingüísticas que operan en un terciario de la provincia de Chaco cuya particularidad es haber sido el primero en formar exclusivamente personas de las comunidades moqoit, qom y wichi para que se desempeñen como docentes bilingües. Abordamos estas políticas desde una perspectiva etnográfica que nos permite dar cuenta de las acciones de la institución, así como de sus actores, para comprender estos procesos de manera situada. Demostraremos que ha habido cambios en las políticas lingüísticas que operan en el CIFMA y proponemos vincularlas con las políticas de acción afirmativa provinciales que inauguró la Ley de las Comunidades Indígenas (1987).

**Palabras clave:** formación docente, revitalización lingüística, políticas lingüísticas, lengua qom

## Ausbildung für eingeborene Lehrer: sprachliche Politiken im Institut tertiären Bildungsbereiches CIFMA von Sáenz Peña, Provinz Chaco

### Abstract

In diesem Beitrag möchten wir die Sprachpolitiken analysieren, die in einem Institut des tertiären Bildungsbereiches in der Provinz Chaco betrieben werden. Die Besonderheit dieses Institutes ist es, dass es die erste Einrichtung ist, die ausschließlich Menschen aus der Moqoit-, Qom- und Wichi-Gemeinschaft als zweisprachige Lehrer ausgebildet hat. Wir verstehen diese Politiken aus einer ethnographischen Perspektive, die ermöglicht, über die Tätigkeiten der Institution sowie ihrer Akteure zu berichten, um diese Prozesse vor Ort zu begreifen. Wir werden belegen, dass es Änderungen bei den Sprachpolitiken von CIFMA gab und wir werden sie an die provinziellen Politiken knüpfen, die das Recht historisch ausgeschlossener und diskriminierter Gruppen auf Post-Sekundarbereich-Bildung gewährleisten und im Gesetz der Eingeborenen Gemeinschaften (1987) vorgesehen sind.

**Stichwörter:** Lehrerausbildung, sprachliche Neubelebung, Sprachpolitiken, Quom-Sprache

### Formation des enseignants autochtones: les politiques linguistes dans le cadre du CIFMA de Saenz Peña, Chaco

#### Résumé

Dans cet article nous nous disposons à analyser les politiques linguistiques appliquées dans un tertiaire de la province de Chaco dont la particularité est d'avoir été le premier à la formation exclusivement des personnes des communautés moqoit, qom et wichi pour assurer l'enseignement bilingue. Nous abordons ces politiques d'un point de vue ethnographique qui nous permet de rendre compte des actions de l'institution ainsi que de ses acteurs pour comprendre ces processus de manière située. Nous allons démontrer qu'il y a eu des changements concernant les politiques linguistiques qui opèrent au CIFMA et nous proposons de les relier aux politiques d'action positive de la province mises en place par la Loi des Communautés Autochtones (1987).

**Mots clés:** formation pédagogique, revitalisation linguistique, politiques linguistiques, langue qom

### Training indigenous teachers: language policies at the CIFMA in Sáenz Peña, Chaco

#### Abstract

In this article, we propose an analysis of the linguistic policies that operate in a tertiary education institution from the province of Chaco, whose peculiarity is to have been the first one to exclusively train people from the Moqoit, Qom and Wichi communities to work as bilingual teachers. We study these policies from an ethnographic perspective that allows us to account for the actions and the actors of the institution to understand the educational processes in a situated way. We show that there have been changes in the language policies that operate in CIFMA, and we propose to link them with the provincial affirmative action policies that were implemented as from the passing of the Indigenous Communities Act (1987).

**Key words:** teacher training, linguistic revitalization, linguistic policies, Quom language

### Formazione di docenti indigeni: politiche linguistiche nel CIFMA di Sáenz Peña, Chaco

#### Riassunto

In questo articolo proponiamo l'analisi delle politiche linguistiche che operano in un istituto terziario della provincia del Chaco, la cui particolarità è essere stato il primo a formare esclusivamente persone delle comunità moqoit, qom e wichi con il fine di permettere loro di svolgere la professione del docente bilingue. Abbiamo considerato queste politiche da un punto di vista etnografico, che ci ha consentito di comprendere le scelte dell'istituzione, dei suoi attori, per capire questi processi in maniera contestualizzata. Dimostreremo che ci sono stati dei cambiamenti nelle politiche linguistiche, che agiscono nel CIFMA e che proponiamo di collegare alle politiche d'azione affermative provinciali, che furono inaugurate con la Ley de las Comunidades Indígenas (1987).

**Parole chiave:** formazione dei docenti, rivitalizzazione linguistica, politiche linguistiche, lingua qom

### Formação de professores indígenas: políticas linguísticas no CIFMA de Sáenz Peña, Chaco

#### Resumo

Neste artigo propomos analisar as políticas linguísticas que operam em um curso de formação da província do Chaco, cuja peculiaridade é ter sido a primeira a formar exclusivamente pessoas das comunidades Moqoit, Qom e Wichi para atuarem como professores bilíngues. Abordamos essas políticas a partir de uma perspectiva etnográfica que nos permite dar conta das ações da instituição, assim como dos seus atores, para compreender esses processos de forma situada. Mostraremos que ocorreram mudanças nas políticas linguísticas que operam no CIFMA e nos propomos vinculá-las às políticas provinciais de ação afirmativa inauguradas com a Lei de Comunidades Indígenas (1987).

**Palavras-chave:** formação de professores, revitalização linguística, políticas linguísticas, língua Qom

## 0. Introducción

Desde hace más de treinta años, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) asumió la tarea de formar docentes interculturales bilingües moqoit, qom y wichi en la provincia de Chaco. En tanto tal, este centro pionero de formación docente es un espacio clave para estudiar las políticas lingüísticas relativas a tres lenguas originarias de la provincia: el moqoit, el qom y el wichi.

Nos proponemos estudiar las políticas lingüísticas que operan en un espacio como el CIFMA, terciario que forma exclusivamente personas indígenas. Indagaremos en las decisiones y acciones que se llevan adelante en la institución, el punto de vista de sus estudiantes y docentes y sus vínculos con las políticas educativas y de empleo de la provincia de Chaco.

Desde una perspectiva etnográfica que busca abordar las políticas lingüísticas como procesos de múltiples capas, actores y motivaciones, argumentaremos que ha habido un cambio en las políticas lingüísticas que operan en esta institución terciaria, y que este cambio conlleva modificaciones en el perfil de los docentes interculturales bilingües que forma el CIFMA.

## 1. Marco teórico

### 1.1. Acción afirmativa y Educación superior

Los estudios de políticas vinculadas a la EIB (educación intercultural bilingüe) en Argentina se han enfocado en el estudio de la normativa vigente y las han enmarcado en las llamadas políticas focalizadas (véanse Bordagaray & Novaro, 2004; Hecht, 2015; García Palacios, Hecht & Enriz, 2015). Las políticas educativas destinadas a las comunidades indígenas en Chaco han sido estudiadas trazando una línea entre las políticas compensatorias y las políticas focalizadas. Desde esta perspectiva, se ha analizado el nivel macro de dichas políticas y señalado tensiones entre el concepto de interculturalidad y la implementación de la modalidad EIB para la población indígena. Bordegaray y Novaro (2004) analizan el surgimiento de proyectos para escuelas y docentes con alumnos indígenas y sus orígenes como programas compensatorios. Sostienen que los proyectos de EIB surgen a mediados de la década del noventa en el Ministerio de Educación de la Nación como “programas compensatorios y focalizados” (p. 105). Las autoras afirman que la compensación pone el foco en una carencia, algo que los destinatarios no tienen. Siguiendo a Tiramonti (2003), advierten acerca de los peligros de la “mistificación relativista de la diferencia” (Bordegaray & Novaro, 2004: 109). Las autoras también señalan el riesgo de legitimar la asistencia y la focalización a partir de un discurso de la diversidad que la presente como problema. Con todo, consideran necesario superar las propuestas focalizadas.

Hecht y Medina (2015), en su estudio sobre las discusiones en torno a la sanción de la Ley provincial N° 7446/14, trasladan su crítica a las acciones focalizadas hacia los discursos de reparación histórica que surgen para dar sentido a la sanción de esta ley de educación pública de gestión comunitaria indígena. Señalan que las comunidades y actores que defienden su sanción la enmarcan en un proceso de reparación histórica. Luego, las autoras manifiestan su sorpresa ante el hecho de que en una provincia que cuenta con políticas destinadas a pueblos originarios desde 1987 se siga “apuntando a un resarcimiento por las acciones del pasado, más que a un proyecto común de porvenir y futuro” (p. 36).

Las críticas de estos estudios parecen estar destinadas a que, en el nivel macro de las leyes, la EIB se destina exclusivamente a los pueblos indígenas, es decir, se realiza como una política focalizada que se originó en proyectos compensatorios.

En este trabajo, en cambio, buscaremos cambiar de perspectiva, y preguntarnos si estas políticas educativas - o al menos, parte de ellas- podrían considerarse como políticas de acción afirmativa. Para ello, analizaremos particularmente el caso de la formación de docentes indígenas, intentando establecer una relación entre políticas afirmativas y políticas lingüísticas en el campo de la educación superior.

El abordaje de acciones afirmativas en el nivel superior argentino ha cobrado interés en los últimos años (Seoane, 2006). Principalmente, se han analizado las iniciativas de las llamadas universidades convencionales para promover el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas (véanse Paladino, 2009; Rezaval, 2008; Fernández Vavrik, 2013; Ossola, 2016). Para caracterizar y establecer los límites de estas acciones, y diferenciarlas de las políticas compensatorias, seguimos la clasificación de Díaz-Romero (2005). De acuerdo con la autora, podemos caracterizar la acción afirmativa según el grupo destinatario; así, los destinatarios de una acción afirmativa pueden ser:

aquellos colectivos históricamente situados en desventaja respecto del conjunto de la sociedad donde se insertan (...), siempre que esta desventaja fuese atribuible a una discriminación basada en condiciones propias de los sujetos, como el género o la adscripción a una determinada etnia, y/o en situaciones irreversibles, como el ciclo de vida o la discapacidad. Con este criterio, la pobreza o la ruralidad, el nivel de escolaridad o la situación laboral, no serían por sí solos condición suficiente para la conformación de un grupo sujeto de acción afirmativa: no son atributos inherentes a los sujetos y se trata de situaciones susceptibles de modificación. (Díaz-Romero, 2005: 35).

La acción afirmativa consiste en un “trato preferencial” (Sabbagh, 2006: 212) por parte del Estado para propiciar la distribución de recursos hacia sectores de la sociedad que han sido postergados. Este trato desigual persigue una eventual igualdad. Así, se parte de reconocer la desigualdad y, por esto, se realizan acciones desiguales para los diferentes sectores (Fernández Vavrik, 2013: 78).

Si bien ha cobrado interés el estudio de las políticas de acción afirmativa en la educación superior argentina, estos se han enfocado en uno de sus componentes: las universidades. Sin embargo, el sistema de educación superior argentino está conformado también por institutos no universitarios. Estos, también llamados terciarios, ya desde principios del siglo XX se han encargado de formar docentes para otros niveles del sistema educativo argentino: primero, para el secundario y luego, hacia 1970, para el nivel primario (Fernández Lamarra, 2003). A este tipo de instituciones del sistema de educación superior argentino pertenece el CIFMA que forma, desde finales de 1980, docentes interculturales bilingües en la provincia de Chaco. Se trata de un terciario destinado exclusivamente a personas indígenas. Su objetivo es que estas se desempeñen como docentes en las escuelas chaqueñas con mayoría de alumnos indígenas. Debido a que desde 1987 forma personas pertenecientes a las comunidades qom, wichi y moqoit, consideramos que este terciario constituye una política de acción afirmativa pionera en el sistema de educación superior argentino.



## 1.2. Políticas lingüísticas como procesos

Siguiendo las propuestas críticas del estudio de las políticas lingüísticas (Ricento, 2000), entendemos las políticas lingüísticas como procesos que tienen múltiples niveles y diversos actores sociales. Hasta el surgimiento de estas propuestas críticas, el abordaje de dichas políticas se restringió al estudio de decisiones o intervenciones con una direccionalidad *top down* (de arriba hacia abajo). Es decir, se las pensaba como fenómenos lineales que en general consistían en la planificación e implementación de decisiones tomadas por técnicos e intervenciones promovidas, generalmente, por el Estado (Zavala et al., 2014: 30). Consideramos que el CIFMA se constituye como espacio de encuentro de estos múltiples niveles en los que se desarrollan políticas y prácticas lingüísticas vinculadas a la incorporación de las lenguas qom, wichi y moqoit al ámbito de la enseñanza formal. De modo que el presente trabajo se enmarca en el estudio de la política y planificación lingüística en la medida que se propone indagar y relacionar los múltiples niveles y actores sociales implicados en estos procesos (Ricento & Hornberger, 1996). Para explicar el cambio en las políticas lingüísticas que queremos analizar, necesitamos un enfoque etnográfico de políticas lingüísticas (McCarty, 2015) que habilite el estudio de las múltiples capas, niveles, actores y motivaciones implicados.

Así, el estudio de las políticas lingüísticas en un espacio como el CIFMA requiere que indagemos en los diferentes niveles en los que operan los actores y discursos acerca de las lenguas, su transmisión y uso. Para el análisis de la legislación, retomamos sus objetivos y destinatarios expresos, así como el proceso de *abajo hacia arriba* que, desde las comunidades, hizo posible que se aprobara la ley. En el nivel institucional, relevamos en el Plan de Estudios del profesorado los espacios de enseñanza de las lenguas qom, wichi y moqoit, el dictado de talleres de lengua qom extracurriculares así como el sistema de ingreso del terciario; y, además, tomamos los resultados de un cuestionario sociolingüístico que realizamos con sus ingresantes.

El abordaje del nivel micro se apoya en el análisis discursivo de un corpus de entrevistas individuales y grupales realizadas a estudiantes y docentes del CIFMA. Desde un punto de vista sociolingüístico, las entrevistas son consideradas aquí instancias conversacionales en las cuales entrevistadores y entrevistados co-participan en la construcción de descripciones y relatos sobre hechos presentes y pasados, toman posiciones identitarias (De Fina & King, 2011) y ponen en juego argumentos acerca de lo que se conversa. En tanto que instancias conversacionales, son actos de interacción en los cuales se construye localmente el sentido de los hechos sociales (Unamuno & Codó, 2007). De esta manera, buscamos acercarnos discursivamente al sentido que tiene la formación de docentes indígenas en el CIFMA y la presencia de estos docentes en el sistema educativo. Todo esto se complementa con el trabajo etnográfico realizado en ese espacio, que se conforma de la observación participante, notas de campo y charlas informales que sostenemos con diferentes actores de la institución desde 2012.

## 2. Breve situación sociolingüística de Chaco

La provincia de Chaco está ubicada al norte de Argentina y su actual extensión se estableció a partir de las llamadas campañas del desierto verde en las que el ejército argentino

avanzó sobre el territorio y sus habitantes con varios objetivos: ocupar la tierra, forzar a la población sobreviviente de la avanzada militar a trabajar como mano de obra barata en las plantaciones de algodón e ingenios, separarla de sus territorios ancestrales y “sedentarizarla” en un sistema de reducciones (Mapelman & Musante, 2010; Iñigo Carrera, 2010).

Actualmente, son varias las comunidades indígenas que habitan la provincia (véase cuadro 1). La legislación chaqueña reconoce como nativas a tres de ellas: moqoit, qom y wichi. Debido a esta historia violenta, la vitalidad de las lenguas y culturas de las comunidades es variada (ver cuadro 2) y está amenazada.

<b>Pueblo indígena u originario</b>	<b>Población indígena u originaria en Chaco</b>
Toba (Qom)	30.766
Wichi	4.629
Mocoví [Moqoit]	3.872
Guaraní	593
Diaguita-Calchaquí	283
Atacama	266
Quechua	159
Otros	735
Total	41.304

Cuadro 1. Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

<b>Vitalidad de tres lenguas indígenas</b>			
	Habla y/o entiende la lengua wichi en Chaco, Formosa y Salta	Habla y/o entiende la lengua qom en Chaco, Formosa y Santa Fe	Habla y/o entiende la lengua moqoit en Chaco, Formosa y Santa Fe
Porcentaje de población de cada comunidad	93,6 %	78 %	34 %

Cuadro 2. Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005

Según la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, realizada entre 2004 y 2005 y complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, a nivel nacional, el 58% de las personas qom (mayores de cinco años y autorreconocidas como tales) habla y/o entiende la lengua qom. Tal como muestra el cuadro 2, el porcentaje es mayor en las provincias de Chaco, Formosa y Santa Fe. Allí, el 78% de la población qom declara que habla y/o entiende la lengua qom. No obstante, la lengua qom, según la Unesco, se considera una lengua “claramente en peligro” (Moseley, 2010: 22). Estos son datos relevantes para pensar las diferentes situaciones sociolingüísticas que enfrentan las comunidades de la provincia. Así como la comu-



nidad wichi de Chaco cuenta con un alto porcentaje de hablantes y, con esto, más espacios de uso para la lengua wichi en la actualidad, las comunidades qom y moqoit atraviesan un proceso de “pérdida de la lengua” debido al corte en su transmisión familiar. Tanto el contexto urbano como las tensiones interétnicas vigentes en la provincia propician el abandono de las lenguas originarias por parte de los jóvenes y adultos. Todo esto hace que su uso se vea restringido y predomine la comunicación en castellano.

### **3. EI CIFMA**

#### **3.1. Antecedentes del CIFMA: La ley de las Comunidades Indígenas**

La Constitución de 1994 consolida a nivel nacional un reconocimiento de derechos clave para las comunidades indígenas, ya que establece que es deber del Estado “reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural” (art. 75, inc. 17). Además, incorpora la acción afirmativa en el artículo 75, inciso 23, según el cual el Congreso debe “legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato”.

Sin embargo, años antes y a nivel provincial, la Ley N° 3258 de las Comunidades Indígenas, sancionada en Chaco en 1987, constituyó un hito en materia de derechos de las comunidades originarias de la provincia. Esta ley está destinada a las comunidades indígenas y se centra en mejorar las condiciones para que estas accedan a ciertos recursos. El tercer artículo establece que se considerará indígena a: “todo ciudadano de las etnias aborígenes que sean nativos de la provincia, sean de origen puro o mestizo con otro tipo de raza” (art. 3). En la reglamentación de este artículo, esto se precisa más: “Entiéndase como nativos de la provincia a las etnias tobas, matacos o wichi y mocoví, que habitan el territorio provincial desde tiempo inmemorial” (Decreto N° 2749/87, art. 3). De esta forma, la legislación provincial establece quiénes serán los destinatarios de estas políticas públicas y constituye una política de acción afirmativa ya que tiene como destinatarios únicos a dichas comunidades. La ley se centra en el acceso a recursos tales como la propiedad de la tierra, recursos vinculados con mejoras económicas y con el valor del patrimonio cultural, entre otros. Esto puede verse en el primer artículo. Allí se declara que su objetivo es mejorar “las condiciones de vida de las comunidades indígenas, mediante su acceso la propiedad de la tierra y la asignación de los/ recursos necesarios para reactivar sus economías, la preservación, defensa/ y revalorización de su patrimonio cultural, su desarrollo social” (Ley 3259/87, art. 1).

La sanción de esta normativa es resultado de la demanda, redacción y seguimiento de un proyecto de ley que las comunidades qom, wichi y moqoit, junto con organizaciones sociales, llevaron adelante durante los años previos (Muñoz, 2018). Dichas comunidades comenzaron a organizarse porque, entre muchas de las problemáticas que enfrentaban día a día, señalaban que había un bajo porcentaje de personas indígenas escolarizadas (Valenzuela, 2009: 80).

En diálogo con la demanda de escolarización, el artículo 15 afirma que los establecimientos con alumnado indígena deberán impartir una “educación bicultural y bilingüe”. Mediante esta ley, las comunidades consiguieron que la Provincia reconociera, desde 1987, su derecho a la

educación en la lengua propia y que propicie las condiciones para que esta educación se lleve a cabo.

Asimismo, a partir de las asambleas de comunidades organizadas para la redacción y seguimiento de la ley, se conformó una comisión de docentes para que confeccionaran propuestas de formación de docentes indígenas inmediatamente; así, en 1987, elaboraron “los lineamientos generales del proyecto de ‘Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen’ que permitió la implementación de un curso de formación de auxiliares docentes aborígenes de dos años de duración” (Valenzuela, 2009: 84).

### 3.2. Educación intercultural bilingüe en Chaco

La ley de 1987 crea el Instituto del Aborígen Chaqueño (IDACH), que, además de tener entre sus funciones la de “evitar prácticas discriminatorias” en el ámbito laboral por parte de los empleadores (art 25, inc o), tiene la tarea de confeccionar propuestas para la enseñanza de las lenguas moqoit, qom y wichi. En su reglamentación, se establece que el IDACH deberá capacitar agentes especializados en “idioma y cultura aborígen, de acuerdo a las necesidades de las distintas etnias” (Decreto Provincial N° 2749/87). Dadas las diversas situaciones sociolingüísticas de las comunidades con respecto a las lenguas originarias y el castellano, cabe mencionar que las necesidades de las distintas etnias varían en situaciones tan diversas como, por ejemplo, demandar docentes bilingües wichi-español para que puedan dictar sus clases en la lengua que hablan mayoritariamente sus alumnos (wichi) y enseñen el español como segunda lengua o, por ejemplo, necesitar docentes bilingües qom-español que enseñen la lengua originaria que los niños qom ya no hablan.

A nivel nacional, la EIB es definida como una modalidad del sistema educativo argentino que atañe a los niveles inicial, primario y secundario, y que “garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (...) a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica” (Ley de Educación Nacional N° 26206/10, art. 52). En la misma línea, a nivel provincial la Ley de Educación establece que la EIB es la modalidad “destinada a asegurar el derecho a la educación de los pueblos indígenas en todos los niveles y modalidades” (Ley N° 6691/10, art. 87).

Así como la ley de 1987 busca garantizar la educación para estas comunidades, también forma parte de una política de distribución del empleo, ya que sienta las bases para formar personas indígenas que ocuparán cargos creados para docentes interculturales bilingües. El currículum de Educación Primaria chaqueño (2012) especifica que los profesores interculturales bilingües tienen funciones iguales a las del maestro de grado (Unamuno, 2018). En Chaco, la EIB debería implementarse en las escuelas con más del 50% de alumnos indígenas y consiste en que las instituciones sumen a estos docentes a su plantilla. Esto es importante para comprender la lucha por la distribución de los recursos, como es el caso del acceso al empleo. Entre los resultados de esta política de empleo originada en la Ley de las Comunidades, podemos señalar el hecho de que actualmente la provincia cuenta con docentes interculturales bilingües en algunas de las escuelas que deben implementar la EIB.

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA) es el primer

instituto terciario destinado a personas indígenas de la provincia y, como señalamos, surgió de las iniciativas de formación y capacitación que comenzaron a desarrollarse tras la sanción de esta normativa.

Desde sus inicios ha tenido la responsabilidad de formar personas para las diferentes necesidades de las comunidades en los niveles primario y secundario. En este sentido, podemos decir que se enmarca en una política de empleo provincial que busca formar profesionales para que ocupen cargos específicos y, así, posibilitar la distribución de recursos (cargos docentes) para grupos de la población que encontraban y encuentran su acceso obstaculizado.

### **3.3. El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen**

La primera sede del CIFMA se ubicó en el barrio Nalá de la ciudad de Presidencia Roque Sáenz Peña. Con el tiempo, se inauguraron otras sedes en la provincia: en Juan José Castelli, en El Sauzalito y, más recientemente, en Tres Isletas y Las Palmas. Durante los primeros años la institución formó auxiliares docentes aborígenes. Entre 1995 y 2000, comenzó a otorgar el título de Maestro Bilingüe Intercultural; con esto, se conformó en un terciario, bajo la Dirección de Nivel Terciario de la provincia. A partir del año 2000, dictó la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2 (Valenzuela, 2009; Unamuno, 2018) y, desde el 2015, dicta el Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria. Es decir que, desde hace más de 30 años, el CIFMA forma exclusivamente personas moqoit, qom y wichi como docentes interculturales bilingües.

A diferencia de otras sedes, el CIFMA de Sáenz Peña cuenta con un albergue en el que los estudiantes pueden residir durante el ciclo lectivo. Esto permite que las personas que viven en otras localidades de la provincia puedan trasladarse para estudiar allí. Así, año a año ingresan a esta sede estudiantes de las tres comunidades procedentes de diferentes localidades chaqueñas (Sáenz Peña, Colonia Aborigen, Miraflores, etc.).

Nuestra hipótesis es que a lo largo de los años se produjo un cambio en las políticas lingüísticas del CIFMA y esto tiene como consecuencia una redefinición del perfil del educador intercultural bilingüe. A partir de esta hipótesis, nos proponemos caracterizar y explicar este cambio en las políticas lingüísticas para poder comprender el funcionamiento y los desafíos que enfrenta una institución que, en sus orígenes, fue única en el país.

## **4. Cambios en las políticas lingüísticas del CIFMA**

### **4.1. El sistema de ingreso**

Inicialmente, el terciario sólo admitía hablantes de las lenguas originarias. Durante la etapa de formación de auxiliares, los ingresantes eran elegidos por sus comunidades de pertenencia para comenzar sus estudios. Cada comunidad recomendaba a las personas que consideraba que tenían un amplio conocimiento de la lengua y cultura originaria. El siguiente fragmento del texto “Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad [Argentina]” (Valenzuela, 2009), da cuenta del perfil de ingresante que buscaban quienes formarían a los auxiliares:

El futuro auxiliar debía ser egresado de la escuela primaria; saber hablar su lengua (aspecto que fue pensado para los estudiantes *tobas*, ya que existían jóvenes que no hablan su lengua, no para el caso de los indígenas *wichí* o *mocoví*); valorar su cultura; gustarle el trabajo con los niños y ser elegidos por su comunidad de pertenencia (85).

Consideramos que esto ha cambiado significativamente ya que, en la actualidad, para ingresar al CIFMA de Sáenz Peña, cada estudiante debe presentar un aval extendido por la comunidad que acredite su pertenencia a la comunidad moqoit, qom o wichi, según corresponda. De esto puede encargarse una comisión vecinal o una asociación comunitaria, entre otros.

Los ingresantes, entonces, ya no son elegidos y postulados por las comunidades en función de sus conocimientos culturales y lingüísticos, sino que cada ingresante presenta un aval que certifica su pertenencia étnica. Así, el criterio lingüístico se vuelve débil y cobra relevancia el criterio étnico.

En una entrevista individual, un docente del CIFMA establece una relación directa entre la consolidación del CIFMA como instituto terciario en 1995, etapa en que la institución comienza a depender de la Dirección General de Nivel Terciario, y el perfil de los ingresantes. Como puede verse en el siguiente fragmento, el docente señala una diferencia entre quienes eran los ADA y quienes ingresan al profesorado, a partir de esta diferencia surgen “problemas del no hablar la lengua”:

*Fragmento 1. Entrevista individual a docente del CIFMA*

...eran personas que hablaban la lengua y vinieron y se capacitaron dos años acá y de ahí fueron a su comunidad y empezaron a trabajar como auxiliares, atendiendo la demanda de la comunidad en su lengua. Sí eso, eso los ADA. Pero después la consolidación comienza en el 2000. Eh ahí sí ya chicos que- pero ahí también, ahí comienza por ejemplo eh empiezan los problemas del no hablar la lengua también...

## 4.2. Un nuevo perfil sociolingüístico de los ingresantes

Como se dijo, cuando esta institución comenzó a formar los primeros auxiliares docentes para que se incorporen a las escuelas con estudiantes indígenas, cada comunidad recomendaba a las personas que consideraban que debían formarse como tales. Elegían a personas con un amplio conocimiento de la lengua comunitaria. Sin embargo, a partir del cuestionario sociolingüístico que realizamos en 2018 a estudiantes del CIFMA, podemos ver que en la actualidad gran parte de los estudiantes no cuentan con un amplio conocimiento de estas lenguas.

El cuestionario sociolingüístico entregado a ingresantes busca conocer lugar de origen, experiencias de EIB que han tenido en diferentes niveles educativos, así como competencias y usos declarados de las lenguas moqoit, qom, wichi y español. Los siguientes gráficos dan cuenta de algunos resultados del cuestionario vinculados con la situación sociolingüística de los estudiantes en 2018.



Gráfico 1. Lengua primera de los estudiantes del CIFMA (elaboración propia)

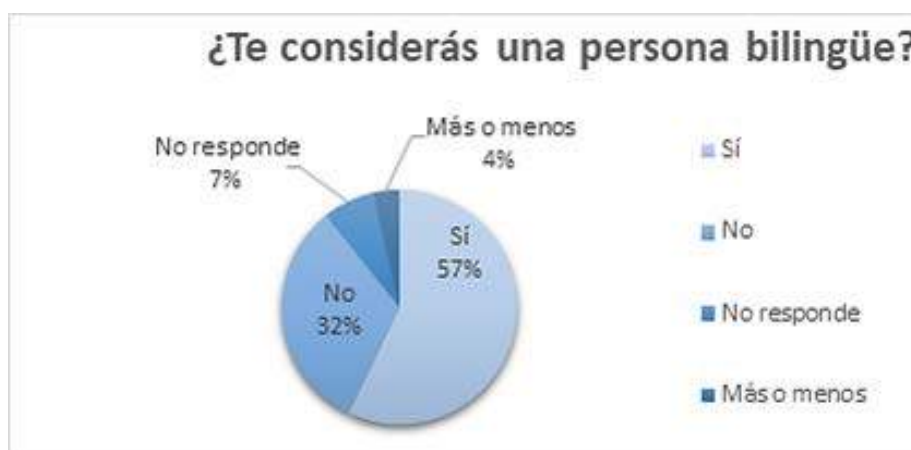


Gráfico 2. Respuestas a la pregunta “¿Te considerarás una persona bilingüe?” de los estudiantes del CIFMA (elaboración propia)

Tal como muestra el gráfico 1, la mayoría declara que su lengua primera (LI) es el español y, en la misma dirección, el gráfico 2 muestra que hay un amplio porcentaje que no se considera bilingüe. Como se dijo, el conocimiento de la lengua originaria no es un requisito para el ingreso al profesorado, por lo que allí conviven miembros de las diferentes comunidades con competencias diversas en las lenguas originarias y también en castellano.

De acuerdo con las respuestas de dichos cuestionarios, el grupo principal de estudiantes del profesorado para Nivel Primario (46%) estaba compuesto por jóvenes oriundos de Colonia Aborigin, localidad ubicada a unos 40 km de la ciudad de Sáenz Peña, el segundo grupo correspondía a estudiantes que residen en Sáenz Peña y, en menor medida, había estudiantes procedentes de Quitilipi, Miraflores, entre otras localidades. Si observamos las respuestas del grupo de Colonia, encontramos que el 100 % declaró que el español es su primera lengua. Además, en los cuestionarios expresaron que, salvo el terciario, donde utilizan el qom y el

castellano, se comunican en castellano en todos los ámbitos en los que se desenvuelven. Al calificar el manejo de las diferentes lenguas, este grupo estableció que sus competencias para “entender, hablar y traducir” en qom son entre moderadas y nulas, mientras que todas las competencias del español (leer, escribir, hablar, entender, y traducir) son buenas o muy buenas.

Es decir que, a diferencia de la primera etapa de formación a finales de 1980, en la que “saber hablar su lengua” era un requisito para formarse como auxiliares, actualmente, gran parte de los ingresantes al CIFMA comparten un perfil sociolingüístico que se caracteriza por poseer escasas competencias en la lengua de sus comunidades.

### **4.3. El CIFMA: modificaciones en las políticas lingüísticas**

Aun cuando es esta la situación sociolingüística de muchos estudiantes qom del CIFMA, el Plan de Estudios del Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria establece solo dos niveles correlativos de la lengua originaria. Esto significa que los estudiantes qom deben aprobar Lengua qom I y Lengua y Literatura qom II, entre otras materias, durante el profesorado. Esto no parece prever el ingreso de personas qom que no hablen esta lengua. Para hacer frente a esta situación, el CIFMA dicta talleres de lengua extracurriculares en los que los docentes se proponen enseñar las lenguas originarias como segundas lenguas (L2).

El terciario creó entonces un espacio para que los estudiantes que comparten este perfil sociolingüístico tengan un contacto prolongado y significativo con los recursos lingüísticos de las lenguas originarias y se preparen, durante el tiempo que los docentes consideren necesario, antes de cursar la materia Lengua Qom, Moqoit o Wichi I del Plan de Estudios.

Estos talleres constituyen una modificación clave en las políticas lingüísticas del CIFMA. En la primera etapa, la formación docente se centraba en la enseñanza, a personas hablantes de las lenguas moqoit, qom y wichi, de la escritura de lenguas originarias, la producción de materiales didácticos y la formación para investigar en sus comunidades. En cambio, en lo que podemos llamar una segunda etapa, se incorpora la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas a través de estos talleres destinados a los ingresantes con escasos conocimientos de lenguas originarias.

### **4.4. Los estudiantes: corte en la transmisión de la lengua qom**

A partir de entrevistas realizadas a estudiantes de Colonia, podemos rastrear algunas de las causas con las que estos jóvenes explican su particular situación sociolingüística. Mencionan dos ámbitos de transmisión del qom en los que se produjo una interrupción: por un lado, el ámbito familiar y, por otro, el ámbito de las instituciones educativas.

Colonia Aborigen es un asentamiento rural de más de mil habitantes que, en su mayoría, pertenecen a la comunidad qom. Ocupa el territorio en el que, desde principios y hasta mediados del s. XX, funcionó la Reducción de Napalpí, en la que se perpetró una masacre contra las comunidades indígenas. El 19 de julio de 1924 la policía y el ejército rodearon y asesinaron aproximadamente a 400 personas, principalmente miembros de las comunidades qom y moqoit, para desarticular una huelga en curso. Los habitantes de la reducción protestaban contra un decreto provincial que prohibía que salieran de las inmediaciones de la reducción y que



podrían trabajar en otros campos y provincias (Solans, 2007; Trincherro, 2009). A este hecho se lo conoce como la Masacre de Napalpí y es un evento tan trágico como relevante para comprender la transmisión familiar de la lengua qom en Colonia.

Durante una entrevista grupal a estudiantes del CIFMA oriundos de Colonia, uno de ellos, Diego, vincula el corte en la transmisión de la lengua qom con los hechos de la masacre: “allá en mi pueblo prácticamente dejaron de hablar porque por lo que sucedió, digamos, por la masacre”. En la misma entrevista, este estudiante menciona el rastillaje posterior que realizó el ejército para ultimar sobrevivientes y el temor que eso generó: “porque lo que decía de eso de los soldados o generales, que habían sido, que se deje, que si escuchan hablar en la lengua iban a matarlos, entonces por temor a eso”.

Así como mencionan la violencia estatal para explicar la “pérdida de la lengua” qom en la familia, los jóvenes de Colonia también explican su actual situación sociolingüística a partir de sus experiencias de EIB. Los estudiantes sitúan la transmisión de esta lengua casi exclusivamente en la escuela. En entrevistas, sostienen que entraron en contacto con la “lengua materna” (el qom) en la escuela primaria. Cuentan que allí aprendieron “a saludar” y “algunas palabras” gracias a la presencia de docentes bilingües y que, además, este aprendizaje se interrumpió en el nivel secundario. Es por esto que sostienen que se encuentran recuperando aquellas enseñanzas en la actualidad, en el marco de su formación terciaria. Así, la escuela primaria es el principal espacio de transmisión de la lengua qom, y la interrupción de su enseñanza ocurre en nivel secundario. Esta es la principal dificultad que los estudiantes mencionan a la hora de explicar su particular situación sociolingüística.

Entonces, el grupo más numeroso de ingresantes del CIFMA de Sáenz Peña comparte un perfil sociolingüístico común: se trata de jóvenes qom oriundos de Colonia Aborigen que se comunican principalmente en castellano, poseen escasos conocimientos de lengua qom al ingresar al CIFMA, entraron en contacto con el qom en el nivel primario y en la actualidad comienzan a utilizar el qom y el español en el terciario. Los estudiantes relacionan el corte en la transmisión de la lengua qom con la violencia que el Estado ejerció contra las comunidades en la Masacre de Napalpí y con las falencias de la EIB, ausente en el nivel secundario. De esta manera, sus escasos conocimientos de qom tienen causas externas y no se deben a elecciones individuales. Se podría decir que esperan que el CIFMA garantice una enseñanza intercultural bilingüe que no se garantizó en los niveles de escolarización previos.

#### **4.5. Los estudiantes: la recuperación lingüística y pertenencia étnica**

El desplazamiento de criterios lingüísticos para el ingreso al CIFMA hacia criterios más amplios también puede rastrearse en el proceso de *recuperación* (Romero Massobrio, 2016) en el que se enmarca el estudio de la lengua qom como segunda lengua.

Al momento de indagar acerca del corte en la transmisión de la lengua qom, Sebastián, un joven de Colonia, durante una entrevista grupal, expresa que la lengua qom “ya se perdió en la Colonia”, a lo que Jorge, uno de sus compañeros de estudio y también oriundo de esta localidad, contesta: “pero nosotros vinimos acá y tenemos vinimos, cómo sería, el CIFMA, vinimos para aprender para no perder nosotros las costumbres como los chicos que están aprendien-



do”. Desde el punto de vista de los estudiantes de Colonia, pareciera que en el CIFMA se detiene un proceso de pérdida (“para no perder”). Si volvemos sobre la respuesta de Jorge, el estudiante se inscribe en un colectivo que estudia en el CIFMA y que tiene dos finalidades: aprender y no perder. El objeto de esa pérdida son las costumbres. Esto es importante para pensar que la recuperación en el CIFMA no es meramente lingüística. Si bien durante la entrevista mis preguntas apuntan a la pérdida “de la lengua qom”, los estudiantes amplían el alcance de la pérdida y recuperación, no la restringen a una cuestión lingüística. Así, Jorge relaciona hablar la lengua con conocer las costumbres de la comunidad.

El siguiente fragmento de una entrevista individual a un estudiante de Colonia muestra el impacto que causó en el joven ingresar al CIFMA:

*Fragmento 2. Entrevista individual a estudiante del CIFMA*

Investigadora: ¿Cuándo fue que te diste cuenta que tenías que recuperarla [a la lengua qom]?

Claudio: Cuando llegué acá

Investigadora: Cuando llegaste acá

Claudio: Cuando llegué acá me di cuenta

Investigadora: ¿Si? ¿y qué sentiste, que te faltaba algo?

Claudio: Yo sentí que me faltaba todo, que estaba en un lugar equivocado, más o menos (risas)

Claudio describe sus primeras sensaciones en el terciario. En la entrevista, cuenta algo ocurrido durante su primer día de clases. Un docente comenzó a dar un discurso en qom y él se sintió incómodo porque no entendía lo que decía. Ese parece ser el momento en que Claudio consideró que tenía que recuperar la lengua. Nuevamente, la cuestión no es meramente lingüística, el qom está ligado, en este caso, a “todo”: ante la pregunta por si le “faltaba algo” él amplía el alcance y sostiene que le “faltaba *todo*”.

Los jóvenes de Colonia buscan frenar, en el CIFMA, un proceso de pérdida que no es sólo lingüístico y se inscriben en un proceso de recuperación que no se limita a lo lingüístico. Consideramos que esto se relaciona con la reafirmación de la pertenencia étnica necesaria para comenzar sus estudios, ya que, como señalamos, el sistema de ingreso al terciario consiste en presentar un aval que respalde dicha pertenencia.

#### **4.6. Los docentes: las falencias de la EIB**

En reuniones para poner en común la planificación de los talleres extracurriculares de lengua qom y la enseñanza de los niveles de lengua incluidos en el Plan de Estudios, los docentes comentaron su preocupación por enseñar “lo básico” en los talleres. El siguiente fragmento pertenece a una de las intervenciones de la primera reunión, cuando se habló de las críticas que recibe el CIFMA por permitir el ingreso de estudiantes que no hablan fluidamente las lenguas indígenas:

*Fragmento 3. Reunión de docentes e investigadores del CIFMA*

...nosotros fuimos muy criticados y somos muy criticados porque dicen el CIFMA recibe alumnos que no saben la lengua. ¿Y si no lo aprenden en el CIFMA dónde lo aprenderían? (...) Nosotros lo recibimos, es indígena, quiere estar acá, quiere formarse como docente indígena. Ahora, tenemos cinco años para que adquieran las competencias básicas para su desempeño como docente bilingüe intercultural.

Luego de reconocer ciertas críticas que el terciario recibe debido a los criterios de admisión de ingresantes (“lo recibimos, es indígena, quiere estar acá”), la docente resume el desafío que asume el CIFMA en la siguiente pregunta: “¿Y si no lo aprenden en el CIFMA dónde lo aprenderían?”. Este interrogante pone de relieve los escasos espacios en los que se enseñan las lenguas indígenas como segundas lenguas. Con su intervención, la docente parece reconocer el reclamo de los estudiantes que, en entrevistas, señalan la falta de docentes bilingües en la escuela secundaria.

En ese sentido, en el nivel superior, el CIFMA absorbe el objetivo que la EIB no alcanza en el nivel primario y secundario: garantizar el acceso a una educación que preserve y fortalezca la lengua, cultura e identidad de las comunidades indígenas.

## **5. Resultados: causas y consecuencias del cambio en las políticas lingüísticas**

Como mostramos, se produjo una modificación en el sistema de ingreso al CIFMA, ya que en la actualidad se centra en la pertenencia étnica de los estudiantes. El aval que los ingresantes deben presentar para comenzar sus estudios y el perfil sociolingüístico de un grupo importante de estudiantes del CIFMA dan cuenta del papel central que cobra la reafirmación de esta pertenencia durante su formación en el terciario, así como del desplazamiento de los criterios lingüísticos.

Este cambio operó en las políticas lingüísticas del CIFMA, específicamente, en la incorporación de espacios para la enseñanza de las lenguas originarias como segundas lenguas. A la tarea de alfabetizar en moqoit, qom y wichi, elaborar materiales didácticos bilingües y formar investigadores de sus lenguas y culturas, el terciario sumó la tarea de enseñar como L2 lenguas que eran consideradas L1 de los ingresantes. Esto puede ejemplificarse con los talleres extracurriculares de lengua qom que cursan los ingresantes de Colonia durante el inicio de su formación.

Con respecto a los sentidos que los estudiantes le dan a la enseñanza de la lengua en el nivel superior, nos enfocamos en el caso de los estudiantes de Colonia Aborigen y exploramos las causas del corte en la transmisión familiar del qom que ellos postulan. En el entorno familiar, cuentan que la lengua dejó de transmitirse debido a la historia violenta que sufrió la comunidad, específicamente, a causa de la Masacre de Napalpí. En el ámbito educativo, los estudiantes señalan que su contacto con docentes bilingües, y por ende con la EIB, se interrumpió en el nivel secundario. En ambos entornos, las causas del corte se vinculan con la pertenencia étnica, ya que son jóvenes qom que residen en un asentamiento rural marcado por la Masacre de Napalpí y son miembros de las comunidades indígenas destinatarias de la EIB en la provincia.

Desde el punto de vista de este grupo de estudiantes, también prevalecen criterios más amplios que los lingüísticos para caracterizar dos procesos clave: la pérdida y la recuperación de la lengua qom. Los estudiantes buscan detener el proceso de pérdida, que no se restringe a lo lingüístico, y, por ende, se inscriben en un proceso de recuperación más amplio que la revitalización lingüística. Este proceso de recuperación colectivo tiene lugar en el CIFMA y consideramos que se vincula con el reconocimiento de la pertenencia étnica, necesario para ingresar al terciario. Debido a que el proceso de revitalización lingüística se inscribe en otros

más amplios, este no terminará cuando egresen del CIFMA. Los egresados suelen seguir estudiando la lengua y asistiendo a talleres, entre otras actividades de capacitación continua.

En la misma línea que este grupo de estudiantes, para los docentes del CIFMA la admisión de personas indígenas también se relaciona con las falencias de la EIB en otros niveles educativos. Los docentes reconocen el derecho de los estudiantes a una educación pensada para las comunidades, y así explican la admisión de personas indígenas con escasos conocimientos de las lenguas originarias. Nuevamente, los conocimientos lingüísticos pasan a un segundo plano.

Debido a que docentes y estudiantes reconocen las falencias del sistema educativo formal para garantizar una educación tal como la demandan las comunidades desde fines de 1980, el CIFMA intenta dar respuesta a esta demanda y suma un nuevo desafío: a la tarea de formar personas para que se inserten en un sistema educativo en el que son minoría (véase Ballena, Romero Massobrio & Unamuno, 2019), el Instituto suma la de garantizar una educación intercultural bilingüe en el nivel superior. El terciario cambia sus políticas lingüísticas porque asume la tarea de garantizar una educación intercultural bilingüe a los miembros de las comunidades moqoit, qom y wichi. El movimiento desde criterios lingüísticos para admitir ingresantes hacia criterios étnicos parece estar en línea con la Ley de las Comunidades Indígenas, que establece que, de acuerdo con la pertenencia étnica de las personas, se debe garantizar el acceso a una educación bilingüe. Podemos decir que el CIFMA continúa esta política de acción afirmativa y la consolida en el nivel institucional.

El cambio en las políticas lingüísticas de esta institución también redefine el perfil del educador intercultural bilingüe. Los docentes que se formaron en el CIFMA tienen la tarea de replicar el proceso de reafirmación de la pertenencia étnica con sus alumnos en el nivel primario y secundario. El foco está puesto en la revalorización de esta pertenencia. Durante una entrevista a una docente intercultural bilingüe qom egresada del CIFMA y oriunda de Colonia, la profesional ilustra las tareas que asumen quienes tienen este nuevo perfil. Inmediatamente después de señalar que lo importante en las escuelas de Colonia es “rescatar la identidad”, la docente sostiene que es clave que los niños qom valoren “nuestra cultura, nuestra identidad, de dónde somos, de dónde venimos, nuestras raíces. Ese es el objetivo del maestro bilingüe ahora en la actualidad. Porque antes no había maestros bilingües”. Para este nuevo perfil docente el peso no estará puesto en sus competencias lingüísticas, sino en revalorizar la pertenencia a la comunidad indígena. Para ello, entran en juego otras destrezas, como la de gestionar recursos para la incorporación de aspectos culturales y lingüísticos al ámbito formal. Los docentes bilingües invitan a sus clases, por ejemplo, a referentes qom de la lengua y la cultura originaria para que compartan sus conocimientos. Podemos decir que amplían sus funciones a la de gestores de recursos bilingües. Replican en las escuelas en las que se insertan el proceso de reafirmación que vivieron en el CIFMA.

Consideramos que este corrimiento en el perfil de algunos docentes ha sido motivo de críticas hacia el CIFMA, en tanto se pone en duda su eficacia como espacio de revitalización lingüística. Sin embargo, podemos decir que esta transformación en el perfil de algunos docentes bilingües se vincula con el sistema de ingreso al CIFMA, y con el modo en que, a lo largo de los años, se ha buscado garantizar el acceso a la educación superior y, como consecuencia,

a la profesionalización docente de poblaciones tradicionalmente excluidas de estos espacios.

En suma, desde el punto de vista metodológico, estos resultados muestran que al desplazar la discusión de la EIB desde el estudio de las políticas compensatorias que devienen en políticas focalizadas hacia el terreno de la acción afirmativa, el análisis de las instituciones que “producen” la EIB se comprende de manera más adecuada. Al mover el marco de la discusión, las acciones de las instituciones y sus actores se comprenden de manera más situada, en relación con otros intereses y en una dimensión sociohistórica también más adecuada.

En el caso que describimos, esto implica descentrar los textos producidos por el Estado para dar voz a otros actores, y poder, desde allí, analizar el modo en que se interpretan y se resignifican en relación con las necesidades y los cambios de las comunidades.

## 6. Comentarios finales

Con todo, nos propusimos analizar aquellos cambios que se vienen realizando en el CIFMA desde un enfoque etnográfico para estudiar sus políticas lingüísticas. En diálogo con las críticas que despiertan estos cambios para quienes la tarea de revitalización lingüística es clave en el CIFMA, nos propusimos mostrar que este terciario asume tareas que van más allá de dicha revitalización, como lo es garantizar la EIB y el acceso al empleo, que inciden en el papel que tienen ciertas competencias lingüísticas.

Queda pendiente, para futuros trabajos, una reflexión acerca de la eficacia de la revitalización lingüística restringida a los ámbitos educativos formales. Baste retomar las ideas de López y García (2016) para señalar que los proyectos de revitalización de lenguas originarias deben conectar el ámbito educativo con el ámbito familiar. Poner en diálogo las ideas y discursos que circulan en cada uno acerca de ciertos conocimientos lingüísticos podría, por ejemplo, propiciar estos vínculos.

El CIFMA es un espacio clave de recuperación lingüística y reafirmación de la pertenencia étnica para algunos grupos, como es el caso de los jóvenes qom de Colonia, y los cambios que han operado en su formación docente se enmarcan en políticas más amplias que se proponen garantizar la educación y la distribución del empleo público, demandas muy vigentes de las comunidades indígenas en la provincia.

## 7. Bibliografía

- Ballena, C., Romero Massobrio, L. & Unamuno, V. (2019). Formación e inserción laboral de los docentes bilingües interculturales en la provincia del Chaco: proyecto “Egresados”. En Mato, D. (coord.). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*. Colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes (pp. 77-94). Tres de Febrero: EDUNTREF.
- Bordegaray, D. & Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de antropología social*, (19), 101-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7174858.pdf>

- De Fina, A. & King, K. (2011). Language problem of language conflict? Narratives of immigrant women's experiences in the US. *Discourse Studies*, 13(2), 163-188. doi: 10.1177/1461445610392135
- Díaz-Romero, P. (2005). Alcances de la acción afirmativa en la región andina y el cono sur. En Claro, M. & Seoane, V. *Acción Afirmativa. Hacia democracias inclusivas. Argentina* (pp. 23-46). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández Vavrik, G. (2013). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Revista de política educativa*, (4), 75-110.
- García Palacios, M. I., Hecht, A. C. & Enriz, N. (2015). Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate educativo contemporáneo. *Educación, lenguaje y sociedad*, 12(12), 1-25. doi: 10.19137/els-2015-121204
- Guarino, G. (2010). Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemático Aplicado a la Sociedad*, (22), 56-72. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3656339.pdf>
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(2), 129-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5504533.pdf>
- Hecht, A. C. & Medina, M. (2015). Debates en torno a la Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena en Chaco. *Praxis*, 19(2), 34-42. Recuperado de <https://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v19n2a05medina.pdf>
- Íñigo Carrera, N. (2010). *Génesis, formación y crisis del capitalismo en el Chaco, 1870-1970*. Salta: EUNSA.
- López, L. E. & García, F. (2016). The Home-School-Community Interface in Language Revitalization in Latin America and the Caribbean. En McCarty, T. & Coronel-Molina, S. *Indigenous Language Revitalization in the Americas* (pp. 116-135). Nueva York: Routledge.
- Mapelman, V. & Musante, M. (2010). Campañas militares, reducciones y masacres. Las prácticas estatales sobre los pueblos originarios del Chaco. En Bayer, O. (Coord.) y Lenton, D. (Ed.). *Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios* (pp. 105-130). Buenos Aires: RIGPI.
- McCarty, T. (2015). Ethnography in Language Planning Policy research. En Hult, F. & Johnson, D. (Eds.), *Research Methods in Language Policy and Planning. A Practical Guide*, (pp. 81-93). Chichester: John Wiley & Sons.
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro*. París: UNESCO.
- Muñoz, R. (diciembre, 2018). *El proceso de génesis de la Ley N° 3258 De Comunidades Indígenas y la creación del Instituto del Aborigen Chaqueño, en la provincia de Chaco, Argentina. 1983-1987*. Ponencia presentada en X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata,



- Ensenada. Recuperado de <https://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/x-jornadas/actas/MunozPONmesa26.pdf>
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/ Maepova*, 4(1), 57-77. Recuperado de <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8732/8118>
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (6), 81-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778731.pdf>
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Buenos Aires: FLACSO.
- Ricento, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213. doi: 10.1111/1467-9481.00111
- Ricento, T. & Hornberger, N. (1996). *Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional*. *Tesol Quarterly*, 30(3), 401-427. doi: 10.2307/3587691
- Romero Massobrio, L. (2016). Formación docente y “recuperación” de la lengua: el caso de los jóvenes Qom de Colonia Aborigen. *RIIE*, (9), 18-28. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/2388>
- Sabbagh, S. (2006). Une convergence problématique : les stratégies de légitimation de la “discrimination positive” dans l’enseignement supérieur aux États-Unis et en France. *Politix*, (73), 211-229. doi: 10.3917/pox.073.0211
- Seoane, V. (2006). Acción afirmativa: una política para garantizar el acceso y la permanencia en la educación superior. En Díaz-Romero, P. (Ed.). *Caminos para la inclusión en la Educación Superior en Chile*, (pp. 47-73). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Solans, P. (2007). *Crímenes en sangre*. Resistencia: Ediciones del Boulevard.
- Tiramonti, G. (2003). Nueva agenda para el sistema educativo. *Revista Novedades Educativas*, (154), 4-9.
- Trincheró, H. (2009). Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y el racismo de estado en la Argentina. *Runa. Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 30(1), 45-60. doi: 10.34096/runa.v30i1.850
- Unamuno, V. (2018). Formación docente para una educación bilingüe e intercultural: notas desde el Chaco. *Polifonías Revista de Educación*, (12), 56-80. Recuperado de <https://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/Unamuno.pdf>
- Unamuno, V. & Codó, E. (2007). Categorizar a través del habla: la construcción interactiva de la extranjería. *Discurso & Sociedad*, 1(1), 116-147. Recuperado de [https://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1\(1\)Unamuno-Codo.pdf](https://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1(1)Unamuno-Codo.pdf)
- Valenzuela, E. M. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Mato, D. (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: Instituto Internacional

de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IE-SALC).

Zavala, V., Mujica, L., Córdova, G. & Ardito, W. (2014). *Qichwasimirayku. Batallas por el quechua*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## 8. Documentos normativos

*Constitución de la Nación Argentina*. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 15 de diciembre de 1994.

Decreto N° 2749. *Reglamentación de la Ley de las comunidades indígenas*. Boletín Oficial de la Provincia del Chaco, Resistencia, 27 de noviembre de 1987.

Ley N° 26206. *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 14 de diciembre de 2006.

Ley N° 3258. *De las comunidades indígenas*. Boletín Oficial de la Provincia del Chaco, Resistencia, 13 de mayo de 1987.

Ley N° 6691. *Ley General de Educación de la provincia del Chaco*. Boletín Oficial de la Provincia del Chaco, Resistencia, 15 de diciembre de 2010.

**Lucía Romero Massobrio** es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Cursa actualmente la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad de Tres de Febrero y es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Dicta clases en la cátedra de Estudios Sociolingüísticos en el Profesorado en Letras de la Universidad de San Martín y se desempeña como investigadora del Centro de Estudios del Lenguaje en Sociedad (CELES) de esta casa de estudios. Su tema de investigación es la revitalización de la lengua qom y actualmente participa en diferentes proyectos vinculados con la enseñanza del qom como segunda lengua en Chaco, Argentina.





# ¿Por o para los hablantes? Revitalización del tshivenda en Sudáfrica



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



**Antonela Soledad Vaccaro**

Universidad Nacional de Tres de Febrero  
Buenos Aires, Argentina  
asvaccaro@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 14-10-2019

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 04-12-2019

## ¿Por o para los hablantes? Revitalización del tshivenda en Sudáfrica

### Resumen

Luego del Apartheid, en 1996, una nueva Constitución sudafricana amplía la lista de lenguas oficiales, adicionando nueve lenguas indígenas al inglés y el afrikáans. Como sostiene Spolsky (2009), el reconocimiento provoca el cambio de status de dialecto a lengua.

La creación del Tribunal de Lenguas (Pan South African Language Board) y otros cambios en la Constitución muestran interés por integrar a la sociedad a través de políticas lingüísticas. Tollefson (2015) afirma que la planificación lingüística es importante en la creación y continuación de sistemas de desigualdad. En este caso, la oficialización de las lenguas es usada como instrumento para la integración. En el marco del Mes del Activismo Lingüístico en Sudáfrica, en 2018, se presentó un diccionario bilingüe inglés-tshivenda. Esta política pública buscó contribuir a la oficialización del tshivenda y a su proceso de revitalización. Por su parte, un hablante de tshivenda creó una aplicación para dispositivos móviles, *Gudani TshiVenda*, para aprender la lengua, persiguiendo objetivos similares al de la política pública. El presente trabajo se enmarca en el campo de la política y planificación lingüística. Se inscribe en tradiciones de investigación cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014; Vasilachis, 2006; Festinger & Katz, 1992), más específicamente en la realización de entrevistas a miembros de PanSALB, al creador de la aplicación y en la lectura de documentos legales y publicaciones hechas por PanSALB. Se intentará comprender la lógica de ambas políticas lingüísticas y compararlas con el fin de observar qué actores y sectores estuvieron involucrados en cada una y qué aspectos de la lengua se ven implicados.

**Palabras clave:** política lingüística, revitalización, oficialización, corpus

## Wegen oder für die Sprecher? Belebung des Tshivenda in Südafrika

### Abstract

Nach der Apartheid 1996 hat die neue afrikanische Verfassung die Liste der offiziellen Sprachen — Englisch und Afrikaans — um neun eingeborene Sprachen erweitert. Laut Spolsky (2009) ermöglicht diese Anerkennung die Statusänderung von Dialekt in Amtssprache. Die Gründung der Sprachenkommission (Pan South African Language Board) und andere Veränderungen in der Verfassung zeigen Interesse an einer gesellschaftlichen Integration durch Sprachpolitik. Tollefson (2015) behauptet, dass die sprachliche Planung für die Bildung und die Fortdauer der Ungleichheitssysteme wichtig ist. In diesem Fall dient die offizielle Anerkennung der Sprachen als ein Mittel zur Integration. Im Rahmen des Monats des sprachlichen Aktivismus in Südafrika wurde 2018 ein zweisprachiges Wörterbuch Englisch-Tshivenda veröffentlicht. Diese öffentliche Politik hat zum Ziel, zur offiziellen Anerkennung des Tshivenda und seinem Belebungsprozess beizutragen. Seinerseits hat ein Tshivenda-Sprecher eine App für mobile Geräte *Gudani TshiVenda* zum Erlernen der Sprache erstellt, mit ähnlichen Zielen als die der öffentlichen Politik. Die vorliegende Arbeit ist im Bereich der Sprachpolitik und -planung eingebettet. Sie umfasst die qualitative Forschungsfelder (Hernández Sampieri et al., 2014; Vasilachis, 2006; Festinger & Katz, 1992), insbesondere die Durchführung von Interviews an die Mitglieder von PanSALB, den Ersteller der App und die Lektüre von gesetzlichen Dokumenten und Publikationen von PanSALB. Ziel ist es, die Logik beider Sprachpolitiken zu verstehen und sie zu vergleichen, um zu beobachten, welche Akteure und Bereiche jeweils teilgenommen haben und welche sprachlichen Aspekte miteinbezogen werden.

**Stichwörter:** Sprachpolitik, Belebung, offizielle Anerkennung, Korpus

### Par ou pour les locuteurs? Revitalisation du tshivenda en Afrique du Sud

#### Résumé

Après l'Apartheid, en 1996, une nouvelle Constitution sud-africaine élargit la liste des langues officielles en ajoutant neuf langues autochtones à l'anglais et l'afrikaans. Comme le soutient Spolsky (2009), la reconnaissance entraîne le changement de statut de dialecte à langue. La création du Tribunal de Langues (Pan South African Language Board) et d'autres changements de la Constitution manifestent de l'intérêt pour intégrer la société par le biais des politiques linguistiques. Tollefson (2015) affirme que la planification linguistique est importante dans la création et continuité des systèmes d'inégalité. Dans ce cas, le fait d'officialiser les langues est utilisé comme un instrument d'intégration. Dans le cadre du Mois de l'activisme linguistique en Afrique du Sud, en 2018, un dictionnaire bilingue anglais-tshivenda a été présenté. Cette politique publique visait à contribuer à l'officialisation du tshivenda et à son processus de revitalisation. De son côté, un locuteur de tshivenda créa une application pour les appareils portables, *Gudani TshiVenda*, pour apprendre la langue poursuivant des objectifs similaires à ceux de la politique publique. Ce travail s'encadre dans le champ de la politique et la planification linguistique. Des traditions de recherche y sont inscrites (Hernández Sampieri et al., 2014; Vasilachis, 2006 ; Festinger & Katz, 1992), plus spécifiquement en réalisant des interviews aux membres de PanSALB, au créateur de l'application et dans la lecture des documents légaux et des publications faites par Pansalb. On essaiera de comprendre la logique des deux politiques linguistiques et de les comparer afin d'observer quels acteurs et secteurs y ont été impliqués et quels aspects de la langue y sont impliqués.

**Mots clés:** politique linguistique, revitalisation, officialiser, corpus

### Da o per i parlanti? Rivitalizzazione dello tshivenda in Sudafrica

#### Riassunto

Dopo l'Apartheid, nel 1996, una nuova Costituzione sudafricana amplia la lista delle lingue ufficiali, aggiungendo nuove lingue indigene oltre all'inglese e all'afrikaans. Come sostiene Spolsky (2009), il riconoscimento provoca un mutamento di status dal dialetto alla lingua. La creazione del Tribunale delle Lingue, Pan South African Language Board, e altre modificazioni nella Costituzione mostrano interesse per l'integrazione sociale attraverso queste politiche linguistiche. Tollefson (2015) afferma che la pianificazione linguistica sia importante per la creazione e continuità del sistema di disuguaglianza. In questo caso, l'ufficializzazione delle lingue è usata come strumento per l'integrazione. Nel quadro del Mese dell'Attivismo Linguistico nel Sudafrica, nel 2018, si presentò un dizionario bilingue inglese-tshivenda. Questa politica pubblica cercò di contribuire all'ufficializzazione dello tshivenda e al suo processo di rivitalizzazione. Poi, un parlante dello tshivenda creò un'applicazione per dispositivi mobili, *Gudani TshiVenda*, per imparare la lingua, seguendo obiettivi affini a quelli della politica pubblica. Il presente lavoro si inquadra nel campo della politica e della pianificazione linguistica. Si iscrive tra le tradizioni della ricerca qualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014; Vasilachis, 2006; Festinger & Katz, 1992), più specificamente nella realizzazione di interviste ai membri della PanSALB, al creatore dell'applicazione e nella lettura dei documenti legali e delle pubblicazioni realizzate dal PanSALB. Si cercherà di comprendere la logica di entrambe le politiche linguistiche e compararle con la finalità di osservare quali attori e settori sono stati coinvolti in ognuna e quali aspetti della lingua sono implicati.

**Parole chiave:** politica linguistica, rivitalizzazione, ufficializzazione, corpus

### By or for the speakers? Revitalization the Tshivenda language in South Africa

#### Abstract

After the end of the Apartheid system, in 1996, a new South African Constitution expanded the list of official languages, adding nine indigenous languages to English and Afrikaans. As Spolsky (2009) states, recognition causes the change of status from dialect to language. The creation of the Pan South African Language Board and other changes in the Constitution show interest in integrating society through language policies. Tollefson (2015) argues that language planning is important in the creation and continuation of systems of inequality. In this case, the officialization of languages is used as an instrument for integration. In the context of Language Activism Month in South Africa in 2018, an English-Tshivenda bilingual dictionary was presented. This public policy sought to contribute to the officialization of Tshivenda and to its revitalization process. For his part, a Tshivenda speaker created an application for mobile devices, *Gudani TshiVenda*, to learn the language, which pursues objectives similar to those of public policy. This work is framed in the field of language policy and planning. It is part of qualitative research traditions (Hernández Sampieri et al., 2014; Vasilachis, 2006; Festinger & Katz, 1992), more specifically, in that we have conducted interviews with members of PanSALB and the creator of the mobile application, and in the reading of legal documents and publications made by PanSALB. An attempt will be made to understand the logic of both language policies and compare them in order to observe which actors and sectors were involved in each one, and which aspects of the language are involved.

**Keywords:** Linguistic policy, revitalization, officialization, corpus

### Por ou para os falantes? Revitalização de tshivenda na África do Sul

#### Resumo

Após o Apartheid, em 1996, uma nova Constituição sul-africana expandiu a lista de línguas oficiais, adicionando nove línguas indígenas ao inglês e ao afrikaans. Como Spolsky (2009) argumenta, o reconhecimento causa a mudança de status do dialeto a língua. A criação do Tribunal de Línguas (Conselho Pan-Africano das Línguas) e outras mudanças na Constituição mostram interesse em integrar a sociedade através de políticas linguísticas. Tollefson (2015) afirma que o planejamento linguístico é importante na criação e continuidade de sistemas de desigualdade. Neste caso, a oficialização das línguas é utilizada como instrumento de integração. No âmbito do Mês do Ativismo Linguístico na África do Sul, em 2018, foi apresentado um dicionário bilingue inglês-tshivenda. Essa política pública buscou contribuir para a oficialização da tshivenda e seu processo de revitalização. Por outro lado, um palestrante do Tshivenda criou uma aplicação para dispositivos móveis, o *Gudani TshiVenda*, para aprender a língua, buscando objetivos semelhantes aos de políticas públicas. Este trabalho está enquadrado no campo da política e planejamento linguístico. Faz parte das tradições de pesquisa qualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014; Vasilachis, 2006; Festinger & Katz, 1992), mais especificamente na realização de entrevistas com membros do PanSALB, a o criador da aplicação e na leitura de documentos jurídicos e publicações feitas pelo PanSALB. Será feita uma tentativa de compreender a lógica de ambas as políticas linguísticas e compará-las a fim de observar quais atores e setores estiveram envolvidos em cada uma e quais aspectos da língua estão implicados.

**Palavras-chave:** política linguística, revitalização, oficialização, corpus

## Introducción

El presente trabajo se sitúa dentro del campo de la política lingüística y tiene como objetivo comparar dos tipos de políticas lingüísticas que se han implementado en Sudáfrica luego del fin del Apartheid. Se tratarán una política impulsada por el Estado (*top down*) a través del Tribunal de Lenguas Sudafricanas (Pan South African Language Board, PanSALB, de ahora en más), es decir, una política pública, y otra impulsada por un individuo (*bottom up*) para su comunidad y sin apoyo estatal. La primera consiste en la confección y presentación de un diccionario oficial bilingüe tshivenda-inglés (Tshikota, 2015) y la segunda en una aplicación para dispositivos electrónicos llamada *Gudani TshiVenda*, que permite aprender la lengua tshivenda. A partir de estos dos casos, se estudiará el proceso de revitalización de esta lengua, oficializada junto con otras nueve lenguas tras el fin del Apartheid. Se buscará observar, en ambos tipos de políticas, qué actores y sectores estuvieron involucrados y qué aspectos de la lengua se ven implicados.

## Marco teórico

Al momento de la selección del marco teórico utilizado para la elaboración de este trabajo, se tuvieron en cuenta dos ejes. Uno de ellos está relacionado con autores clásicos del campo de la política y la planificación lingüísticas. Para pensar el impacto de las políticas mencionadas en esta investigación en el campo educativo, Cooper (1989) establece una conexión entre el sistema educativo y la planificación lingüística. El autor echa luz sobre la función que posee dicho sistema para reproducir o reducir desigualdades sociales. Por otro lado, Kaplan y Baldauf (1997) proponen las categorías *top down* y *bottom up* que dan cuenta de dos maneras de pensar las políticas basándose en quiénes son los actores que las impulsan y participan en la toma de decisiones. Una política *bottom up*, según los autores, garantiza mayor participación de quienes serán los futuros destinatarios de la política. En cambio, el enfoque *top down* es más bien una imposición y no contempla instancias de consulta con los destinatarios. Calvet (1997) y Spolsky (2009) ayudan a comprender cómo el Estado colabora o no con el estatus, el corpus y la planificación de las lenguas debido a que los autores otorgan a este actor un poder que suele ser invisible, pero que legitima relaciones de poder que a su vez generan valoraciones sociales y lingüísticas. Woolard (1998) y Tollefson (2015) plantean la desigualdad y la opresión como factores que causan y devienen de las políticas lingüísticas. Tener en cuenta lo propuesto por los autores resulta esencial para comprender la dimensión ideológica de las políticas. Es por eso que estos autores son relevantes a la hora de pensar las lenguas indígenas y sus procesos de revitalización.

El otro eje guarda relación con autores de origen sudafricano que estudian la realidad lingüística de su entorno y reflexionan sobre ella. Beukes (2004) pone el foco en la importancia de dar a conocer y visibilizar las acciones políticas sobre las lenguas. La autora sostiene que, de esa manera, las políticas logran mayor impacto ya que, al obtener popularidad, su alcance y acceso se optimiza. Alexander (2007) y Musitha y Tshibalo (2016) estudian la política lingüística en Sudáfrica teniendo en cuenta el anglocentrismo y el imperialismo lingüístico como conceptos que contribuyen a comprender la colonización de las mentes y marcan esto último como impedimento para que las lenguas indígenas avancen. Ngcobo y Nomdebevana

(2010) plantean una visión crítica respecto de la creación de terminología en otros casos de revitalización de lenguas, que resulta adecuada para la temática de este trabajo. Los autores proponen que la terminología se desarrolle de manera participativa junto con los hablantes de las lenguas. Por su parte, Motsaathebe (2011) da cuenta de las desigualdades lingüísticas a nivel material y simbólico en certámenes literarios, que permiten ver el lugar que ocupan las lenguas indígenas en el mundo editorial. Esto puede ser conectado con cuán importante es que el Estado decida invertir en publicaciones en estas lenguas a modo de revertir esas desigualdades.

La selección de estos dos ejes como centrales se debe a la necesidad de hacer un análisis que no tenga una sola mirada del fenómeno. Además, ambos ejes se complementan y se pueden establecer conexiones entre los autores. La inclusión de académicos de países que no son considerados centrales tiene raíces en la idea de descolonizar la mente e incorporar voces diversas, entendiendo el análisis aquí propuesto dentro de un marco crítico decolonial.

## Metodología

El trabajo se enmarca en tradiciones de investigación cualitativa (Hernández Sampieri et al., 2014) y dentro de un diseño flexible que, según Vasilachis (2006), le da al investigador el derecho de hacer modificaciones, desde la pregunta problema hasta las técnicas de recolección de datos. Un diseño de este tipo permite estar abierto a situaciones nuevas e inesperadas, así como desarrollar sensibilidad y creatividad para aprehender nuevos aspectos que puedan ser relevantes.

La elección de una mirada cualitativa radica en la posibilidad que brinda de explorar el fenómeno teniendo en cuenta el contexto y su implicancia. Además, Vasilachis (2006) propone que la metodología cualitativa da espacio a la interacción y permite descubrir la perspectiva de quienes se ven afectados por el fenómeno.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas mediante correo electrónico y redes sociales y a través de la lectura de legislación lingüística y educativa. Las entrevistas fueron de tipo abierto porque permitieron una comunicación personalizada, flexible y abierta a desviaciones que aportaron perspectivas interesantes. Las comunicaciones con los actores se dieron en inglés, ya que, en este caso, es la lengua común a todos los involucrados. Cabe destacar que el intercambio de mensajes no fue fluido, debido a que no siempre se recibió una respuesta inmediata a los correos electrónicos.

Se realizó una entrevista a partir de un muestreo intencional a los miembros del Tribunal de Lenguas Sudafricanas (PanSALB) y sus miembros proveyeron información de calidad para la evolución del proyecto. Ellos tienen una visión actualizada de los avances en materia de legislación lingüística, puesto que son quienes están a cargo de velar por los derechos lingüísticos de los ciudadanos. Los avances mencionados, que serán desarrollados con mayor detalle en otro apartado, tienen que ver con la oficialización de nueve lenguas indígenas y la confección de una colección de diccionarios bilingües. Dentro de esa colección, se encuentra el diccionario bilingüe inglés-tshivenda, objeto de estudio de esta investigación. También se estableció contacto vía internet con el creador de una aplicación para dispositivos móviles llamada

*Gudani TshiVenda* [Aprendé tshivenda], que tiene como objetivo enseñar una de las lenguas con menor cantidad de hablantes de Sudáfrica. El propósito del intercambio con Mmbara, el creador de la *app*, fue conocer la motivación detrás de la aplicación para así compararla con el proyecto de revitalización de lenguas impulsado desde el Estado a través de PanSALB. Los entrevistados fueron informados sobre el proyecto, su alcance y el fin del trabajo.

Asimismo, se trabajó con la Constitución de la República de Sudáfrica de 1996, que establece en su artículo sexto todo lo que concierne a las lenguas. Este artículo, que cuenta con cinco incisos, otorga estatus oficial a lenguas indígenas, reconoce su estado minorizado y le encomienda al Estado la misión de promoverlas a partir de su puesta en uso en sectores gubernamentales. El artículo también decreta la creación del Tribunal de Lenguas. Otros documentos consultados fueron los informes oficiales que realiza periódicamente el Tribunal, a través de los cuales se dan a conocer programas y campañas de activismo. Todo ese contenido se encuentra accesible en línea en su página web o redes sociales.

El análisis documental permitió una aproximación al marco legal general. Esto fue útil para ponerlo en diálogo con los datos obtenidos en las entrevistas e intentar comprender la lógica de las políticas y su aplicación. También permitió elaborar una línea de tiempo para organizar los eventos y pensar los cambios. La desventaja de la lectura de documentos es que no es una técnica naturalista; es decir, no permite ver diferentes realidades, ya que no siempre lo que se legisla es aplicado. Sin embargo, comparar la legislación con la práctica enriquece la investigación.

### Contexto socio-histórico y lingüístico en Sudáfrica

Hasta el año 1994, Sudáfrica estaba bajo el régimen del Apartheid, en el que se segregaba a la población según su color de piel y su procedencia. Esto implicaba una gran desigualdad social entre los blancos y los no blancos, ya que no solo se segregaba a los negros, sino también a quienes no correspondían por completo a la descripción de la “raza blanca”. Los negros eran despojados de sus territorios, y sus culturas eran consideradas inferiores; por lo tanto, no tenían los mismos derechos que los blancos. Por ejemplo, no podían realizar las mismas actividades, como usar los mismos asientos en espacios públicos ni tampoco acceder a los mismos puestos laborales.

Luego de décadas de lucha, protestas, conflictos y negociaciones, cae el régimen del Apartheid y se sanciona una nueva Constitución en el año 1996. Entre otros cambios, en ella se establece que la segregación deja de ser la norma. En la Constitución, se da estatus oficial a nueve lenguas indígenas (zulú, xhosa, pedi, tswana, sotho, tsonga, swati, tshivenda y ndebele), que habían sido invisibilizadas y discriminadas, puesto que solo eran oficiales el inglés y el afrikáans. Estas dos últimas habían sido las lenguas de los colonizadores siglos atrás. En la actualidad, las nueve lenguas indígenas mencionadas anteriormente, junto con el inglés y el afrikáans, continúan siendo oficiales.

A pesar de la oficialización de las lenguas originarias, las lenguas coloniales (en especial el inglés) gozan de mayor prestigio y son usadas e impuestas como *linguas francas*, lenguas internacionales y del comercio. A continuación, se detalla la cantidad de hablantes de cada lengua oficial y el porcentaje correspondiente con respecto a la población total:



Lengua	Porcentaje	Hablantes L1 en millones	Hablantes L2 en millones
Ndebele	2,1%	1.1	1.4
TshiVenda	2,4%	1.2	1.7
Swati	2,5%	1.3	2.4
Tsonga	4,5%	2.3	3.4
Sotho	7,6%	3.8	7.9
Tswana	8%	4.1	7.7
Pedi	9,1%	4.6	9.1
Inglés	9,6%	4.9	11
Afrikaans	13,5%	6.9	10.3
Xhosa	16%	8.1	11
Zulú	22,7%	11.6	15.7

Fuente: Alexander, M. (18 de julio de 2018)

Los números dejan ver que, si bien las lenguas coloniales cuentan con gran cantidad de hablantes, la sumatoria de hablantes de todas las lenguas originarias es mayor a la del inglés y el afrikáans. Sin embargo, generalmente, las lenguas que aún priman en el ámbito laboral, académico y legal son las coloniales.

Calvet (1997) señala que la necesidad de legislar sobre lenguas pone en evidencia algún aspecto problemático sobre las lenguas, como lo puede ser su estatus. Sudáfrica es un claro ejemplo de ello: en el inciso segundo del artículo 6 de la Constitución se reconoce el uso y estado disminuido en el que se encontraban las lenguas indígenas durante el Apartheid y se establece que el Estado debe accionar para elevar su estatus y avanzar con su uso. En los incisos tercero y cuarto se menciona el rol de los gobiernos provinciales y municipales. Estos pueden hacer uso de cualquiera de las lenguas oficiales sin dejar de tener en cuenta el uso, practicidad y preferencia de los habitantes de cada área. El inciso cuarto, en particular, deja asentado que todas las lenguas deberán gozar de igual trato y estatus. Debido a estas modificaciones, Beukes (2004) considera que la Constitución de Sudáfrica es una de las más avanzadas del continente en materia de derechos lingüísticos.

A partir de la oficialización de las lenguas, se busca que se garantice y se promueva el acceso a más de una lengua en las escuelas y también que los documentos oficiales y procesos judiciales estén disponibles en todas las lenguas oficiales, o al menos en las lenguas que sean más relevantes en cada región del país. Esto representa un cambio significativo con respecto a la opresión institucionalizada que sufrían los pueblos indígenas y sus lenguas durante el Apartheid. Un ejemplo lo constituye la llamada Ley de Educación Bantú, de 1953, que creó un sistema educativo paralelo para quienes no eran blancos, en el que el presupuesto, las asignaturas y las lenguas de instrucción eran diferentes del sistema educativo de los blancos. En esta ley se determinó que las lenguas indígenas iban a ser usadas para la instrucción durante los primeros años de educación primaria hasta el comienzo del nivel secundario. En ese nivel, la enseñanza era en inglés y/o afrikáans, por lo que quienes no hablaban esas lenguas en sus



hogares o las habían aprendido por fuera de la escuela no podían acceder al nivel medio, superior ni universitario. En caso de lograrlo, estaban en clara desventaja con respecto a quienes sí tenían dominio de esas lenguas y esa desventaja persistía frente al mundo laboral o académico. Esta ley junto con otras que restringían los derechos cívicos y políticos de gran parte de la población fueron el marco legal para la segregación por parte del Estado hasta 1994.

En el año 1995 se creó PanSALB, un Tribunal de Lenguas Sudafricanas compuesto por profesionales (traductores, intérpretes y profesores) de las lenguas oficiales, profesionales del campo de la política lingüística, la legislación lingüística y otros campos con conocimiento de la situación lingüística en Sudáfrica. Según su página web (véase <http://pansalb.org/>) y lo establecido por la Constitución Nacional, este organismo gubernamental tiene como función defender los derechos lingüísticos de la población, garantizar y promover el acceso y uso de todas las lenguas oficiales para así fomentar el multilingüismo. Además, tiene injerencia en la redacción y el tratamiento de legislación referida a las lenguas en cualquier sector o nivel gubernamental. Una de sus acciones más recientes fue la publicación de diccionarios bilingües que se comentará en el siguiente apartado.

### **Política lingüística pública top down: Diccionario bilingüe oficial tshivenda-inglés**

La creación de PanSALB en 1995 y los cambios en la Constitución de la República de Sudáfrica del año 1996 dan cuenta de un interés político por integrar a la sociedad, que se encontraba fragmentada por el régimen político de la segregación. Este intento de integración pone en primera plana la importancia que se le otorga a las lenguas. La oficialización y el impulso de uso buscan generar un impacto positivo sobre la identidad y la cultura de los pueblos que habían sido marginalizados. A este tipo de políticas que son generadas por autoridades con poca o nula consulta a los usuarios de las lenguas se las denomina *top down* (Kaplan & Baldauf, 1997)

En el marco del Día Internacional de la Lengua Materna (celebrado el 21 de febrero de cada año desde el 2000, impulsado por UNESCO), en 2017 PanSALB declaró al mes de febrero como el Mes del Activismo Lingüístico en Sudáfrica. Este tribunal consideró que Sudáfrica cuenta con una vasta diversidad cultural y lingüística, por lo que un solo día para celebrar no era suficiente. Durante ese mes, año a año, se llevan a cabo diferentes actividades y eventos que se viralizan a partir de las redes sociales y el uso de *hashtags*, además de los medios tradicionales de comunicación. El propósito de esas actividades y eventos es visibilizar las lenguas con menor cantidad de hablantes y fomentar su desarrollo y uso, además de celebrar la diversidad cultural y el multilingüismo. Otro fin es generar un espacio de reflexión sobre el uso de todas las lenguas oficiales en Sudáfrica. La iniciativa es reciente e innovadora, ya que promueve un aspecto cultural que fue reprimido de manera sistemática. Es claro que revertir esa situación requiere de compromiso y voluntad política. La popularidad del Mes del Activismo Lingüístico y sus actividades es un aspecto para mejorar, según comentó Terence Ball, asesor de implementación de políticas lingüísticas en las unidades de lexicografía y miembro de PanSALB, en uno de los intercambios realizados para esta investigación.

Durante el Mes del Activismo Lingüístico, en febrero de 2018, se llevaron a cabo varios eventos. Entre ellos, se cuentan la presentación de diccionarios monolingües y bilingües de

algunas de las once lenguas oficiales, así como también la comercialización de libros de ficción y no ficción. Si bien ya existían libros y diccionarios bilingües en las diferentes lenguas, la presentación tenía como objetivo presentar ese tipo de material con estatus de oficiales de la República.

Meses más tarde, en mayo de 2018, se presentó el primer catálogo de diccionarios oficiales de todas las lenguas, que contaban con el aval del gobierno de Sudáfrica y de los organismos responsables de promover y facilitar el acceso a todas las lenguas oficiales. Estos diccionarios fueron confeccionados por las unidades de lexicografía de diferentes universidades del país, que trabajan en conjunto con PanSALB. A partir de esta acción, la oficialización de las lenguas en la Carta Magna comienza a tener políticas un tanto más concretas para su desarrollo y avance.

La lengua tshivenda es una de las consideradas bantúes, es decir, una de las lenguas de los pueblos indígenas del África subsahariana. El tshivenda también se conoce como venda o lu-venda y es una de las lenguas con menor cantidad de hablantes: aproximadamente poco más del 2% de la población sudafricana, es decir, alrededor de un millón de personas que habitan la región norte del país en la provincia de Limpopo. Solo supera al ndebele, que cuenta con un 1,6% de hablantes.

El diccionario bilingüe de esta lengua fue realizado por la Unidad de Lexicografía Tshivenda, que integra PanSALB, y la Universidad de Venda. Según aparece en los datos de publicación, el diccionario “fue hecho para llevar a cabo el plan de desarrollo de la lengua tshivenda tal como lo estipula la Constitución” [traducción propia] (Tshikota, 2015).

Los diccionarios y materiales afines son publicados por SA Heritage Publishers, editorial que está vinculada al Tribunal. Esta busca promover la cultura originaria de Sudáfrica a partir de la publicación de libros con relatos históricos de los pueblos africanos. El eslogan de esta editorial: “Asegurando el futuro de nuestro pasado” echa luz sobre la política y misión que persigue.

### **Política lingüística *bottom up*: *Gudani Tshivenda***

Así como el Estado tomó un rol activo en el proceso de revitalización de lenguas indígenas, dentro de las comunidades, también ha habido iniciativas autogestionadas con el mismo fin. A este tipo de políticas en las que la comunidad puede tomar decisiones se las denomina *bottom up* (Kaplan 1989 en Kaplan & Baldauf 1997).

En 2016 se lanzó una aplicación para aprender tshivenda en las tiendas de aplicaciones para *smartphones* y dispositivos electrónicos similares. Esta fue llevada a cabo por una persona de la comunidad de hablantes debido a un interés personal y sin ayuda económica del Estado. A través del intercambio de mensajes por redes sociales, Dzumbu Mmbara, el creador de la aplicación, brindó información acerca de esta herramienta llamada *Gudani TshiVenda*.

Según su creador, la aplicación nace después de observar que cada vez hay menos niños que hablan tshivenda y que, en su opinión, no parecería haber interés por aprenderlo. El aparente desinterés que menciona Mmbara se debe a que la mayoría elige hablar inglés y enseñar inglés

a sus hijos por el prestigio social asociado a esa lengua y la condena social hacia los hablantes de lenguas indígenas. Si bien esa condena social no tiene el mismo peso que durante el Apartheid, ciertas representaciones lingüísticas persisten. Según Arnoux y Del Valle (2010), las representaciones lingüísticas son evaluaciones sociales que se hacen sobre los hablantes de las lenguas. Dichas evaluaciones conllevan una dimensión ideológica que está validada por relaciones de poder que estructuran un sistema que asigna valores a los usos de la lengua. El inglés y el afrikáans, aunque este último en menor medida por estar directamente relacionado con el Apartheid, están asociados a la idea de avance y progreso en términos sociales y económicos. Las lenguas indígenas, por otro lado, se asocian con el atraso social, cultural, económico y hasta intelectual. Estas representaciones, según Alexander (2007), dan cuenta de la colonización de las mentes, ya que a las lenguas que poseen conexión con el pasado colonial se les guarda mayor respeto y se las valora. Otra observación del creador de la aplicación fue que esos niños que no sabían tshivenda poseían, en su gran mayoría, algún dispositivo electrónico y que lo usaban con mucha frecuencia. Es por eso que debido a su profesión de programador y desarrollador de *software* decidió invertir parte de su tiempo en generar algo que contribuyera al avance de su lengua. Ese interés particular está conectado con una historia familiar ligada a las lenguas: su madre es docente en una escuela primaria y los sábados participa en una escuela que enseña tshivenda a la comunidad. Además, Mmbara escribe poemas en tshivenda e inglés tal como lo hacían algunos de sus ancestros. En la actualidad, *Gudani Tshivenda* está fuera de las tiendas de aplicaciones debido a dificultades económicas para mantenerla actualizada, pero, según Mmbara, pronto será relanzada. Sin embargo, la página web de la aplicación, que tiene un formato similar, continúa activa (véase <https://learnvenda.co.za/>).

La aplicación *Gudani TshiVenda* originalmente tiene las instrucciones en inglés para que pueda ser consumida por mayor cantidad de gente y tiene diferentes secciones de áreas léxicas para aprender tshivenda. Su interfaz es intuitiva y sencilla: se selecciona una categoría y se abre un listado de palabras con su traducción y sus correspondientes archivos de audio para poder escuchar la pronunciación.

El proceso de creación de la aplicación, según Mmbara, contó con la participación activa de la comunidad. Para acceder a traducciones de algunas palabras, Mmbara consultó con los hablantes e incluyó sus aportes al corpus de la *app*. También les pidió a los hablantes que se grabaran leyendo las palabras para utilizar esos audios como modelos de pronunciación. Todo esto da cuenta de la autogestión y del interés de contribuir a la revitalización de la lengua por parte del creador de la aplicación.

Una de las preguntas de la entrevista realizada a Mmbara buscaba comprender el proceso de creación de terminología, por ejemplo, la del campo de la tecnología, que tal vez no se encontraba en el corpus del tshivenda. Mmbara explicó que al principio eso resultó problemático, pero que, luego, para crear algunas palabras, se basó en un artículo publicado por la Universidad de Venda al que accedió por internet. Del artículo no recordaba detalles para ser citado, pero comentó que siguió la metodología propuesta allí para modernizar e intelectualizar la lengua. Esta tenía como técnica la consulta a varios hablantes para pensar los nuevos términos en conjunto.

Mmbara comentó también que la aplicación es la primera fase de un proyecto más amplio y abarcativo que tiene en mente para los próximos años. Su intención es crear una plataforma de intercambio entre usuarios para que se puedan comunicar en tshivenda y manifestó su deseo de organizar competencias de escritura en dicha lengua. Por el momento, ninguno de estos proyectos ha sido llevado a cabo. Años atrás, a través de un grupo de Facebook creado para la aplicación, Mmbara fomentaba el uso de grupos de WhatsApp para que los usuarios de *Gudani TshiVenda* se comunicasen entre ellos, usaran la lengua y también debatieran sobre ella.

Según las estadísticas que lleva Mmbara, la mayoría de los usuarios de la aplicación son sudafricanos, pero no hablantes de tshivenda. También hay personas de otros países de África, Europa y América del Norte.

Por otra parte, cabe señalar que Mmbara tiene una visión crítica del trabajo que realiza PanSALB. Según el desarrollador, las leyes vigentes son acertadas. Sin embargo, considera que el Tribunal no pareciera hacer lo suficiente para llevarlas a la práctica. Principalmente, según expresó, a la hora de ayudar a las lenguas con menor cantidad de hablantes, como es el caso del tshivenda. Mmbara manifestó su disconformidad por la difusión desigual que reciben las lenguas y usó al zulú como ejemplo. El creador de *Gudani Tshivenda* sostiene que a las lenguas con mayor cantidad de hablantes se les otorga más atención por ser más rentables. Es por eso que Mmbara entiende que la legislación no es llevada a la práctica correctamente.

## Análisis

Se tomará al diccionario oficial bilingüe tshivenda-inglés (Tshikota, 2015) como uno de los objetos de análisis. El otro objeto será la aplicación *Gudani TshiVenda*. Se buscará comprender la lógica de las políticas lingüísticas que fomenta la creación del diccionario y la aplicación. Se observará en qué sectores y niveles se ubican, quiénes son los actores y qué aspectos de la lengua son afectados mediante la comparación de estos dos tipos de política.

En uno de los intercambios vía correo electrónico, PanSALB envió de manera gratuita una copia digital del diccionario antes mencionado. La copia electrónica del diccionario no contaba con la tapa y contratapa, por lo que quedarán fuera del análisis. El diccionario contiene una introducción con instrucciones de uso en la que se explican las abreviaturas y referencias que son usadas. Esas explicaciones se encuentran primero en tshivenda y luego en inglés. La primera parte del diccionario es tshivenda-inglés, y la segunda, inglés-tshivenda. Sin embargo, los datos de la publicación y su edición (fecha, *copyright*, etc.) solo están en inglés. Esto puede deberse a que la cantidad de habitantes que habla inglés es mayor a la que habla tshivenda, y a que el inglés es usado como lengua de comunicación con mayor frecuencia. Además, el inglés cuenta con más presencia en el mercado comercial, lo cual podría facilitar la venta de más ejemplares del diccionario tanto dentro del país como fuera de él.

Según Sibusiso Nkosi, integrante de PanSALB, este diccionario y los otros no son distribuidos de manera gratuita en las escuelas, sino que son vendidos a cada Departamento de Educación Provincial para así seguir financiando estas campañas. Por el momento, no son de uso obligatorio en las escuelas, ni los docentes obtienen un ejemplar para su trabajo. Es llamativo que, para la realización de este trabajo, la copia digital fuera ofrecida y enviada con rapidez a

pesar de que no se comercialice en ese soporte. Por un lado, eso muestra interés por parte de los miembros de PanSALB de dar a conocer sus acciones y publicaciones, pero por otro lado se ve una falta de planificación de estrategias que permitan hacer públicas y de conocimiento masivo sus acciones. Con respecto a la distribución, también es importante señalar que, cuando se les preguntó a los miembros del Tribunal acerca de la cantidad de ventas de ejemplares de los diccionarios, ellos dijeron que aún no había registros. Además, comentaron que el impedimento principal para la distribución, comercialización y concreción de otros proyectos era la falta de presupuesto.

La creación de los diccionarios oficiales bilingües es una acción que puede ser ubicada en varios niveles. Se puede hablar de un alcance a nivel nacional a través de PanSALB ya que este organismo depende del Gobierno de la República de Sudáfrica y debe encargarse de la promoción de todas las lenguas oficiales que se hablen en el territorio. A su vez, impacta a nivel regional ya que cada región se caracteriza por tener lenguas que las identifican y hacen a su cultura. La decisión de cada una de las provincias de comprar los diccionarios y distribuirlos está supeditada al interés de cada escuela de adoptarlos como medida institucional. En uno de los varios intercambios vía correo electrónico, Terence Ball, miembro de PanSALB, dijo que uno de los proyectos a futuro de PanSALB es articular la distribución con el Departamento de Educación de la RSA para que los diccionarios tengan mayor llegada.

El sector que se ve mayormente afectado por esta política lingüística es, claramente, el educativo. Esto es así ya que quienes están a cargo de la realización de los diccionarios son las Unidades de Lexicografía, que están relacionadas con las universidades de las diferentes regiones de Sudáfrica. Además, el fin último de la creación de estos diccionarios a nivel comercial es venderlos a los Departamentos Provinciales de Educación para que puedan ser usados como material de clase. Sin embargo, los diccionarios también pueden generar un impacto en otros sectores. La creación de un diccionario refleja la estandarización y deja registro de una lengua. Al existir ese registro, las traducciones entre las lenguas son más factibles y eso puede colaborar a que servicios de salud y otros relacionados con procedimientos judiciales puedan llevarse a cabo en diferentes lenguas, tal como lo estipula la Constitución.

Esta política lingüística tiene como actor central al Estado, debido a su rol principal en la promoción y el desarrollo de todas las lenguas oficiales. Eso se efectiviza a través de organismos como PanSALB y las Unidades de Lexicografía. No obstante, los hablantes de estas lenguas no son actores de esta política lingüística. Al tratarse de una política de tipo *top down*, los hablantes no tienen un rol activo sino uno más pasivo, por no ser partícipes del proceso de elaboración de los diccionarios. Calvet (1997) describe estas acciones como *in vitro* ya que son los lingüistas, académicos y políticos quienes analizan, estudian, toman decisiones y ejecutan las políticas. En este tipo de políticas no hay lugar para la gestión con los pueblos.

Los diccionarios afectan diferentes aspectos de la lengua. En primer lugar, su estatus. La creación de diccionarios contribuye a darle valor oficial a la lengua y colabora con la visibilización de las lenguas con menor cantidad de hablantes. Además de esto, se les otorga un valor simbólico similar al de otras lenguas con más hablantes y más uso. En segundo lugar, el corpus también se ve afectado, ya que para la creación de un diccionario es preciso llegar a un inven-



tario de palabras mediante una estandarización. Ahora bien, el riesgo de la estandarización es ignorar variedades dentro de la misma lengua, modismos intrarregionales e ítems léxicos o expresiones coloquiales. Por último, la adquisición de las lenguas se ve afectada en igual medida. A partir de la obligatoriedad de la enseñanza de dos lenguas en la escuela, los diccionarios pueden cumplir un rol importante si son usados como material bibliográfico o de consulta. De esta manera, los diccionarios pueden contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La aplicación *Gudani TshiVenda* tiene algunos puntos de convergencia con la lógica del diccionario. Ambas políticas tienen como objetivo generar un impacto en la lengua tshivenda aunque hayan sido impulsadas de maneras diferentes. La aplicación, tal como el diccionario, utiliza el inglés como lengua principal a la hora de presentar los datos de creación, detalles e instrucciones de uso. El motivo por el cual prima el inglés para estas funciones es que esa lengua permite que muchas más personas accedan al producto, tanto al diccionario como a la *app*. De hecho, eso es lo que sucede con *Gudani TshiVenda*: al estar diseñada en inglés muchas personas de diferentes países y continentes la utilizan.

*Gudani TshiVenda* puede tener un impacto en la adquisición de la lengua, ya que es una herramienta útil para el proceso de aprendizaje. Al tener una interfaz amigable, puede ser más llamativa e intuitiva que un diccionario para las generaciones más jóvenes. Además, es importante señalar los costos. Al no ser una aplicación de pago, permite que cualquier persona pueda usarla, a diferencia del diccionario, que no puede ser adquirido gratuitamente. El segundo aspecto que diferencia la aplicación del diccionario es la ubicuidad. Una vez descargada en el dispositivo, esta puede ser utilizada en cualquier momento y lugar, ya que no ocupa lugar físico, como sí lo hace un diccionario. Finalmente, cabe destacar también lo enriquecedor que es, a la hora de aprender una lengua, poder escuchar la pronunciación de las palabras. Esta no es una opción en un diccionario en formato papel por sí solo.

Una de las mayores diferencias entre el diccionario y la aplicación es la posibilidad de impactar en la modificación del corpus de manera más interactiva. Esto es así debido a que la aplicación puede estar en constante modificación; el diccionario, en cambio, una vez impreso fosiliza al léxico y expresiones contenidas en él. La aplicación permite ser actualizada periódicamente y da lugar a un proceso de revitalización más dinámico y colaborativo por la posibilidad de mayor participación de los usuarios.

Por otra parte, *Gudani TshiVenda* tiene impacto en menos sectores que los diccionarios, ya que es menos formal y, en alguna medida, menos estandarizada. Sin embargo, se puede decir que contribuye al avance del estatus de la lengua porque le da la posibilidad de ser aprendida o conocida en diferentes continentes. Para que el estatus de las lenguas se modifique es preciso que los hablantes puedan comunicarse en su lengua y no solo con miembros de la comunidad. Por lo que, en ese aspecto, *Gudani TshiVenda* está un paso adelante del diccionario por permitir interacción entre usuarios.

Ambas políticas cuentan con la misma dificultad económica para crecer y hacerse masivas o, al menos, populares. Una manera posible de tener mayor alcance puede ser la de articular estas iniciativas con otros proyectos más grandes o con instituciones educativas ya sean del sistema formal o informal.



A diferencia de la política llevada a cabo por el Estado, la aplicación *Gudani TshiVenda* fue impulsada por un individuo de la comunidad para la comunidad. Este aspecto es interesante, ya que puede otorgar a la herramienta y al proceso de revitalización de la lengua un factor que apela a lo emocional, a la idea de promover la cultura de la comunidad por y para ella. El tinte colaborativo que conlleva *Gudani TshiVenda* aporta a generar un sentimiento de pertenencia, y eso puede impactar en las representaciones sociales que se construyan de la lengua indígena. Generar una valoración positiva de una lengua resulta en empoderar a sus hablantes como sujetos. Ese empoderamiento tiene consecuencias no solo en lo lingüístico o cultural, sino también en lo político. Esto último es una de las ventajas más grandes de las políticas *bottom up*, aunque exista la creencia de que no tienen el mismo impacto que las de tipo *top down*.

## Discusión

Con respecto a lo último mencionado en el apartado anterior, Kaplan y Baldauf (1997) señalan que no es la falta de teorías sobre políticas *bottom up* lo que explica que haya menos políticas de este tipo, sino la creencia y costumbre de una planificación y ejecución de políticas *top down* (y no exclusivamente en materia de lenguas).

Tollefson (2015) sostiene que la planificación lingüística juega un rol importante en la creación y continuación de sistemas de desigualdad y esto puede verse ejemplificado en el caso de Sudáfrica. Antes de 1994, quienes no hablaban inglés o afrikáans quedaban por fuera del sistema educativo, laboral y comercial. Además de eso, las lenguas coloniales eran usadas en los medios de comunicación oficiales y otros servicios como salud y justicia. De esta manera, se obstaculizaba el acceso de ciertos pueblos a la cultura y a servicios básicos, poniéndolos en desventaja con respecto de la población blanca en cuestiones laborales y de movilidad social, sin mencionar la desigualdad en materia de derechos humanos. Es por esto que tanto las políticas *top down* como *bottom up* son necesarias para el avance de las lenguas que han sido minorizadas y la consecuente reivindicación de sus hablantes como ciudadanos plenos. Lo ideal, como señala Calvet (1997), es que se adapte y utilice *in vitro* lo que sucede espontáneamente *in vivo*, es decir lo gestionado por la gente a partir de la práctica.

Spolsky (2009) plantea que un dialecto se convierte en una lengua cuando es reconocida como tal. Este reconocimiento guarda relación con las reformas ya mencionadas y con la promoción de las lenguas. La política de creación de diccionarios oficiales materializa de manera incipiente las reformas y comienza a hacerlas más viables y reales, en un principio. El hecho de que todas las lenguas tengan un diccionario oficial e impulsado desde el Estado las equipara únicamente en ese aspecto, es decir, de manera simbólica, ya que la publicación de un diccionario, sin dudas, no garantiza que las lenguas sean tratadas de la misma manera. Las comunidades no precisan de un aval estatal para gestionar sus propias herramientas de revitalización, como el caso de *Gudani TshiVenda*. No obstante, el Estado debe ser un actor central en lo que respecta el impulso de las lenguas a través de legislación y financiación de proyectos generados no solo por organismos oficiales, sino también por agentes de la comunidad de las lenguas indígenas. Alexander (2007) sostiene que la planificación lingüística puede ser considerada como un poder invisible que debe involucrar a los hablantes de las lenguas. De esa forma, podría cerrarse la brecha que existe entre la legislación y la realidad de las lenguas indígenas.

Los diccionarios podrían ser el comienzo de un intento de revitalizar aquellas lenguas que, al tener pocos hablantes, corren riesgo de caer en desuso. Al documentar una lengua, a pesar de que su estandarización puede no resultar positiva por homogeneizar variedades, se asegura que queden registros de una cultura para, a partir de eso, continuar el proceso de enseñanza- aprendizaje de esas lenguas. El proceso de revitalización avanzará en tanto y en cuanto se generen más políticas. Por ejemplo, proyectos que involucren a la comunidad y no sólo a académicos y lingüistas probablemente favorezcan el proceso de intelectualización de las lenguas ya que, como Ngcobo y Nomdebenava (2010) sugieren, el desarrollo de nueva terminología debe estar basado en el uso cotidiano de la lengua.

Cooper (1989) menciona la importancia del sistema escolar en la planificación de adquisición de una lengua. Por eso, el uso del sistema educativo para llegar a la igualdad lingüística permite reflexionar sobre el valor que se da a lo escrito y estandarizado. En el caso analizado, el diccionario es una herramienta altamente estandarizada que puede ser de uso escolar. Si estos diccionarios llegasen, en un futuro, a repartirse en establecimientos educativos de forma masiva, la política lingüística de oficialización se vería en un estadio más avanzado que el actual. Más allá de su posible uso escolar, vale reflexionar sobre el lugar que ocupan las publicaciones de libros o materiales en lenguas indígenas. Beukes (2004) afirma que las estrategias de marketing para las lenguas indígenas son escasas, y hasta estarían en desventaja en comparación con las lenguas coloniales u otras lenguas indígenas que poseen mayor cantidad de hablantes. Además, la autora señala la importancia de que el público general tenga noción y conocimiento de las publicaciones que se realicen en lenguas indígenas para que puedan apreciarlas y valorarlas, ya que considera posible que la falta de éxito se deba al desconocimiento general de las acciones que se realizan. Respecto de la publicación de libros o material en lenguas indígenas, Motsaathebe (2011) da cuenta de las inequidades entre lenguas en las premiaciones que se realizan en certámenes literarios a nivel regional y nacional. Según el autor, hay menos categorías y ternas para autores u obras en lenguas indígenas y en las que sí existen, los premios son considerablemente inferiores en términos económicos. Estas situaciones contribuyen a que las editoriales no estén dispuestas a publicar en lenguas originarias.

A lo largo de este trabajo se ha hablado de conceptos como estandarización y desigualdad. Woolard (1998: 18) sostiene que “Los movimientos para salvar lenguas minoritarias, irónicamente, están estructurados frecuentemente, de todos modos, alrededor de las mismas nociones de lenguaje heredadas que han llevado a su opresión y/o supresión”. Esto está vinculado con las representaciones lingüísticas asociadas a cada lengua. Las lenguas que han sido minorizadas históricamente reciben un trato diferencial que reafirma su condición de minorizada. Es esa condición la que impulsa la creación de los diccionarios y la obligatoriedad de su enseñanza. Woolard (1988: 18) también señala que “los activistas de las lenguas minoritarias a menudo se encuentran a sí mismos imponiendo estándares, elevando formas y usos escritos y sancionando negativamente la variabilidad con el fin de demostrar la realidad, validez e integridad de sus lenguas”. Esto que remarca la autora, se podría generar en el afán prescriptivo de una normativa impuesta a las lenguas indígenas por un Otro. Ese es un riesgo de solo ejecutar políticas *top down* o *in vitro*.

## Reflexiones finales

Hasta mediados de los años noventa, las lenguas en Sudáfrica estuvieron sujetas a discreción de la minoría dominante. Luego de largas luchas, la situación social y política comenzó a cambiar y, como consecuencia, modificó el tratamiento hacia las lenguas de los pueblos. No obstante, de una forma u otra las ideas y representaciones que evocan las lenguas habladas por los pueblos indígenas continuaron siendo las mismas: siguieron siendo consideradas inferiores, de menor valor e importancia. Es por ello que el intento de promover los derechos lingüísticos y el multilingüismo tuvo que ser impulsado desde el Estado. Es el Estado quien debe trabajar para intentar cambiar esas representaciones a partir de otorgarles un estatus de legitimidad a las lenguas de aquellos pueblos oprimidos.

A partir de la creación de diccionarios oficiales de las lenguas se busca impulsar el estatus de todas a un mismo nivel, tal como lo establece la Constitución. Sin embargo, la falta de fondos para la distribución hace que no se logre garantizar el acceso a esos diccionarios, por lo que parecería ser una política no del todo acabada. Lo mismo sucede con las políticas lingüísticas que son impulsadas desde la comunidad, como la aplicación *Gudani TshiVenda*. Ninguna de las dos políticas cuenta con el presupuesto necesario para completar etapas posteriores, ya sea la distribución, la promoción o la articulación con otros organismos gubernamentales.

El análisis del diccionario deja ver que el hecho de que sea bilingüe tshivenda-inglés y no tshivenda-otra(s) lengua(s), sigue haciendo que la lengua dominante sea la misma que se usaba para oprimir, la lengua colonial predominante: el inglés. Por lo que, si bien el intento de elevar el estatus puede ser considerado real, también se sigue legitimando la diferencia entre lenguas dominantes (inglés en primer lugar y luego afrikáans) y lenguas minorizadas. Además, todos los datos comerciales referidos al diccionario se encuentran en inglés, validando una vez más una jerarquía mayor para el inglés con respecto a las lenguas indígenas. Es similar lo que ocurre con la aplicación y el uso del inglés para hacerla accesible y amigable a un mercado más amplio. En ambos casos se pone de manifiesto el valor comercial e internacional que tiene el inglés frente a otras lenguas.

Es indudable el intento de revitalización a través de los diccionarios debido a registrar y, de alguna manera, perpetuar la existencia de las lenguas a través de lo escrito, a pesar de los riesgos que la estandarización a partir de lo escrito conlleva. Esto podría darse de manera distinta con proyectos independientes como *Gudani TshiVenda* por la posibilidad de ser editada y actualizada periódicamente. Además de la frecuencia de actualización, una política que involucra a su pueblo, no solo como objeto de análisis, sino también como agente activo en la planificación y toma de decisiones, permite que se pueda mantener y revitalizar la lengua y la cultura. Es más, habilita a los hablantes a habitar su lengua y su cultura. El empoderamiento de las comunidades como actoras y no solo como receptoras también contribuye a elevar el estatus de las lenguas indígenas.

Independientemente de las políticas, ya sean públicas o de autogestión, lo que no escapa a ninguna es la colonización ideológica y la creencia popular de que las lenguas europeas abren puertas (Musitha & Tshibo, 2016). Estas creencias van en detrimento de la popularidad y la

valoración de poseer repertorios lingüísticos más amplios, entendidos como un conjunto de elementos y habilidades lingüísticas que posee un hablante dentro de su comunidad, tal como propuso Gumperz (1964). Por lo tanto, es allí adonde se tiene que dirigir la atención. Los procesos de revitalización son más profundos que la mera creación de un instrumento como un diccionario o una aplicación. Las políticas deben tener como objetivo elevar el estatus no solo mediante una publicación, sino otorgando equidad entre las lenguas y comenzando por otorgar equidad a sus pueblos.

## Bibliografía

- Alexander, M. (18 de julio de 2018). The 11 languages of South Africa. En *South Africa Gateway* [Sitio web]. Recuperado de <https://southafrica-info.com/arts-culture/11-languages-south-africa/>
- Alexander, N. (2007). The Role of African Universities in the Intellectualisation of African Languages. *JHEA/RESA*, 5(1), 29-44.
- Arnoux, E. & Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo [Edición especial]. *Spanish in Context*, 7(1), 1-24. doi: 10.1075/sic.7.1
- Beukes, A. M. (mayo de 2004). The First Ten Years of Democracy: Language Policy in South Africa. Ponencia presentada en el Congreso Linguapax X-Forum Universal de las Culturas, Barcelona, España.
- Calvet, J. L. (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial
- Constitución de la República de Sudáfrica*. (1996). Recuperado de <https://www.gov.za/documents/constitution-republic-south-africa-1996>
- Cooper, R. (1997 [1989]). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Festinger, L. & Katz, D. (1992). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-53.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Kaplan, R. B. & Baldauf, R. B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ngcobo, M. N. & Nomdebevana, N. (2010). The Role of Spoken Language Corpora in the Intellectualisation of Indigenous Languages in South Africa. *Alternation*, 17(1), 186-206.
- Motsaathebe, G. (2011). Book Publishing in Indigenous Languages in South Africa: Challenges and Opportunities. *Indilinga. African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 10(1), 115-127.

- Musitha, M. E. & Tshibalo, L. (2016). The Politics of Language in South African Institutions of Higher Learning. *European Journal of Research in Social Sciences*, 4(6), 1-11.
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge, Nueva York: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. (2015). Historical-Structural Analysis. En Hult, F. & Johnson, D. C. (Eds.), *Research methods in language policy and planning: a practical guide* (pp. 140-151). Nueva Jersey: Blackwell.
- Tshikota, S. L. (2015). *English-Tshivenda Bilingual Dictionary*. South Africa: SA Heritage Publishers.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Woolard, K. A. (1998). Introduction. Language Ideology as a Field of Inquiry. En Schieffelin, B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. (Eds.), *Language Ideologies. Practice and Theory* (pp. 3-47). Nueva York, Oxford: Oxford University Press [traducción de Mariana Rodríguez para la Cátedra de Etnolingüística, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Supervisión técnica y revisión de Florencia Ciccone].

**Antonela Soledad Vaccaro** es Profesora en Inglés para Nivel Medio y Superior. (ISP Dr. Joaquín V. González). Cursa la Maestría en Gestión de Lenguas dictada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero y la Especialización en Fonética inglesa en el ISP Dr. Joaquín V. González. Se desempeña como docente de lengua extranjera inglesa en escuelas públicas de la CABA y dicta Fonología I y II en el Traductorado en Inglés y Profesorado respectivamente en la ENSLV Sofía E. B. de Spangenberg. Su tema de investigación está relacionado con las políticas lingüísticas post Apartheid en Sudáfrica







# Representaciones del español en la sección de español del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Ana Laura Brown

Universidad de Tres de Febrero  
Buenos Aires, Argentina  
[analaura.brown@gmail.com](mailto:analaura.brown@gmail.com)



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



Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 14-02-2020

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 09-04-2020

## Representaciones del español en la sección de español del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

### Resumen

En esta investigación nos proponemos analizar las representaciones del español en las pruebas de español del *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) durante el período 2010-2019 a partir del marco teórico del *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Nuestros objetivos son, por un lado, contextualizar la introducción del examen, entendiéndola como una política lingüística del estado brasileño (Spolsky, 2017) vinculada a la entrada en vigencia de la ley de obligatoriedad de oferta del español en las escuelas (Ley 11161) y sostenida a pesar de su derogación, con gran convocatoria de estudiantes que optan por rendir el examen en español. Por otro, analizar las representaciones que el examen vehiculiza, teniendo en cuenta su escala y alcance.

Siguiendo una metodología de análisis de contenido (Bardin, 1977), en primer lugar, contextualizamos la situación de las lenguas extranjeras y en particular del español en la legislación educativa brasileña y desarrollamos la introducción y reforma del examen ENEM. En segundo lugar, analizamos las representaciones sociolingüísticas (Bein, 2005) relevadas en el examen. Nos centramos en las representaciones de qué es saber leer en español para la vida, las representaciones de las lenguas en general y de la diversidad lingüística. El análisis muestra que se promueve una idea de intercomprensión y diversidad cultural que aparece más tematizada que ejemplificada en los textos propuestos para la lectura en el examen.

**Palabras clave:** ENEM, representaciones, español

## Die Darstellungen des Spanischen im Spanisch-Bereich der Prüfung Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

### Abstract

Anhand dieser Forschung möchten wir die Darstellungen des Spanischen in den Prüfungen der spanischen Sprache bei der *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) im Zeitraum von 2010-2019 auf der Grundlage des theoretischen Rahmens über *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006) analysieren. Unsere Ziele sind zum einen, die Einführung der Prüfung zu kontextualisieren, indem wir sie als eine Sprachpolitik des brasilianischen Staates (Spolsky, 2017) verstehen, die mit dem Inkrafttreten des Gesetzes über das obligatorische Angebot von Spanisch in Schulen (Gesetz 11161) verbunden ist und trotz seiner Aufhebung aufrechterhalten wird, wobei eine große Anzahl von Schülern die Prüfung auf Spanisch ablegen möchte. Zum anderen, die Darstellungen, die die Prüfung vermittelt, unter Berücksichtigung ihres Umfangs und ihrer Reichweite zu analysieren. Durch die Methode der Inhaltsanalyse (Bardin, 1977) wird die Situation der Fremdsprachen insbesondere des Spanischen in dem brasilianischen Bildungsgesetz kontextbezogen betrachtet. Außerdem werden die Einführung und die Verbesserung der Prüfung ENEM dargelegt. An zweiter Stelle werden die soziolinguistischen Darstellungen (Bein, 2005) interpretiert, die in der Prüfung beobachtet wurden. Wir fokussieren auf die Darstellungen dessen, was es für das Leben bedeutet, auf Spanisch lesen zu können, auf die Darstellungen von Sprachen im Allgemeinen und von sprachlicher Vielfalt. Die Analyse zeigt, dass eine Idee der Interkomprehension und kultureller Vielfalt gefördert wird, die in den Lesetexten der Prüfung vielmehr thematisiert als durch Beispiele belegt wird.

**Stichwörter:** ENEM, Darstellung, Spanisch

### Représentations de l'espagnol dans la section d'espagnol de l'Examen Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

#### Résumé

Dans cette recherche, nous nous proposons d'analyser les représentations de l'espagnol dans les épreuves d'espagnol de l'Examen Nacional de Ensino Médio (ENEM) au cours de la période 2010-2019 à partir du cadre théorique du *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Nos objectifs sont, d'un côté, de contextualiser l'introduction de l'examen, en la considérant comme une politique linguistique de l'État brésilien (Spolsky, 2017) liée à l'entrée en vigueur de la loi d'obligation d'offre de l'espagnol dans les écoles (Loi 11161) et soutenue, malgré son abrogation, par un grand nombre d'étudiants qui choisissent de passer l'examen en espagnol. D'un autre côté, analyser les représentations que l'examen véhicule, compte tenu de son ampleur et de sa portée. En suivant une méthodologie d'analyse de contenu (Bardin, 1977), tout d'abord nous avons placé dans son contexte la situation des langues étrangères et en particulier celle de l'espagnol dans la législation éducative brésilienne et nous développons l'introduction et la réforme de l'examen ENEM. Ensuite, nous avons analysé les représentations sociolinguistiques (Bein, 2005) relevées dans l'examen. Nous nous concentrons sur les représentations de ce que c'est de savoir lire en espagnol pour la vie, les représentations des langues en général et de la diversité linguistique. L'analyse montre qu'une idée d'intercompréhension et de diversité culturelle est promue et qui apparaît plus thématisée qu'illustrée dans les textes proposés pour la lecture à l'examen.

**Mots clés:** ENEM, représentations, espagnol

### Rappresentazioni dello spagnolo nella sessione di spagnolo del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

#### Riassunto

In questa ricerca ci proponiamo di analizzare le rappresentazioni dello spagnolo nelle prove di spagnolo dell'Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) durante il periodo 2010-2019, a partire dal quadro teorico del *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). I nostri obiettivi sono, da una parte, porre in contesto l'introduzione dell'esame, comprendendolo come una politica linguistica dello stato brasiliano (Spolsky, 2017), legato all'entrata in vigore della legge di obbligatorietà di offerta dello spagnolo nelle scuole (Ley 11161) e appoggiata, nonostante la sua deroga, dal grande numero di studenti che optano per sostenere l'esame di spagnolo; dall'altra, analizzare le rappresentazioni che l'esame collega, prendendo in considerazione la sua scala e portata. Seguendo una metodologia dell'analisi di contenuto (Bardin, 1977), in primo luogo, abbiamo posto in contesto la situazione delle lingue straniere e, in particolare, dello spagnolo nella legislazione educativa brasiliana e abbiamo sviluppato l'introduzione e la riforma dell'esame ENEM. In secondo luogo, abbiamo analizzato le rappresentazioni sociolinguistiche (Bein, 2005) che sono apparse nell'esame. Ci siamo concentrati sulle rappresentazioni di che cosa sia saper leggere in spagnolo per la vita, le rappresentazioni delle lingue in generale e della diversità linguistica. L'analisi mostra che si promuove un'idea di intercomprensione e di diversità culturale, che appare più tematizzata che esemplificata nei testi proposti per la lettura nell'esame.

**Parole chiave:** ENEM, rappresentazioni, spagnolo

### Representations of Spanish in the Spanish section of the Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

#### Abstract

In this research work we intend to analyse the representations of Spanish in the Spanish tests of the *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) during the period 2010-2019, based on the theoretical framework of *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Our objectives are, on the one hand, to contextualize the introduction of the exam - seen as a linguistic policy of the Brazilian state (Spolsky, 2017) -, which is linked to the entry into force of the Act of compulsory inclusion of Spanish in school curricula (11161 Act) and has been sustained despite its abolition, with a large number of students who choose to take the exam in Spanish. On the other hand, we seek to analyse the representations conveyed by the exam, taking into account their scale and scope. Following a content analysis methodology (Bardin, 1977), we first contextualize the situation of foreign languages, in particular, Spanish in the Brazilian educational legislation, and develop the introduction and reform of the ENEM exam. Second, we analyse the sociolinguistic representations (Bein, 2005) surveyed in the exam. We focus on the representations of the meaning attributed to the knowledge of reading skills in Spanish for people's life, the representations of languages in general and linguistic diversity. The analysis shows that, in the texts proposed for reading in the exam, an idea of intercomprehension and cultural diversity is promoted as a topic rather than as an example.

**Keywords:** ENEM, representations, Spanish

### Representações do espanhol na seção espanhola do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

#### Resumo

Nesta pesquisa, pretendemos analisar as representações do espanhol nas provas de espanhol do *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) durante o período 2010-2019 a partir do quadro teórico do *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Nossos objetivos são, por um lado, contextualizar a introdução do exame, entendendo-a como uma política linguística do Estado brasileiro (Spolsky, 2017) vinculada à entrada em vigor da lei da obrigatoriedade do espanhol nas escolas (Lei 11.161) e mantida apesar da sua revogação, com um grande número de alunos que optam por fazer o exame em espanhol. Por outro lado, analisar as representações que o exame veicula, levando em consideração sua escala e abrangência. Seguindo uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977), primeiramente contextualizamos a situação das línguas estrangeiras e em particular do espanhol na legislação educacional brasileira e desenvolvemos a introdução e reforma do exame ENEM. Em segundo lugar, analisamos as representações sociolinguísticas (Bein, 2005) levantadas no exame. Centramos-nos nas representações do que é saber ler em espanhol para a vida, nas representações das línguas em geral e na diversidade linguística. A análise mostra que se promove uma ideia de intercompreensão e diversidade cultural que aparece mais temática do que exemplificada nos textos propostos para leitura no exame.

**Palavras-chave:** ENEM, representações, espanhol

## I. Las políticas lingüísticas brasileñas en torno a las lenguas escolares (1996-2006)

En el período 1996-2006, el Estado brasileño introdujo una serie de políticas educativas y lingüísticas de gran trascendencia. En primer lugar, podemos mencionar la promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (en adelante, LDB 96). Esta norma establece la descentralización normativa de los niveles educativos: los municipios pasan a estar a cargo de la educación infantil (equivalente al nivel inicial y primario argentinos), la escuela media pasó a ser responsabilidad de los Estados y la educación superior, del Gobierno Federal (Ribeiro Durham, 2010). Además, propone una organización curricular por grandes áreas de conocimiento y prevé mecanismos de evaluación de la calidad educativa en los diferentes niveles.

En cuanto a las lenguas, la LDB 96 propone una *língua estrangeira moderna* obligatoria, elegida por la comunidad y una segunda lengua optativa. La comunidad escolar pasa a tener un rol en las decisiones, en función de las necesidades y posibilidades de cada institución. Es bajo esta ley que en 2005 se promulga la Ley N° 11161, también conocida como “la ley del español”.

Rodrigues (2010) sostiene que el hecho de establecer la obligatoriedad de la oferta de enseñanza es compatible con la formulación de la LDB 96: una de esas dos lenguas que se ofrecen debe ser español y la otra queda a elección de la comunidad. Rodrigues señala que muchas propuestas legislativas previas no avanzaron por ser incompatibles con las diferentes formulaciones sobre lengua extranjera que establecieron las sucesivas LDB. La oferta obligatoria y el dictado facultativo se presentaron de esta forma, como una vía para poder compatibilizar con la legislación educativa vigente.

Entre la promulgación de la LDB 96 y la entrada en vigencia de la ley 11161, fueron publicados tres lineamientos curriculares: los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (MEB, 2000), los *PCNEM +* (2002) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) –en adelante, PCNEM, PCNEM+ y OCEM respectivamente-. Los dos primeros documentos describen el enfoque pedagógico que esta ley proponía: una ruptura con una enseñanza basada en disciplinas, más acorde con la población de las escuelas brasileñas y sus objetivos y organizada en torno a la educación para las competencias y habilidades. Se propone que la escuela media estaba centrada en la preparación de exámenes para el ingreso universitario, pero que la mayor parte de la población escolar no proseguía estudios universitarios. Es misión de esta reforma educativa adecuar la escuela a su población.

En consonancia con documentos y lineamientos educativos internacionales de la época, (Banco Mundial, 1995; Delors, 1996) se propone que las habilidades y competencias preparan para la vida, ya que forman ciudadanos que pueden afrontar y resolver problemas a partir de sus conocimientos. Estos se organizan en grandes áreas que reúnen disciplinas antes separadas y enseñadas de forma autónoma. En el caso de las lenguas (tanto el portugués como lengua primera escolar, como las lenguas extranjeras) quedan agrupadas en el área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Encontramos aquí una representación semiológica, instrumental y estructuralista de la lengua. Es semiológica porque según esta propuesta, las áreas que agrupa

la gran área de conocimiento (*Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte y de Informática*) son todos sistemas de signos; es estructuralista, porque hereda de esta escuela teórica el concepto de sistemas de códigos y decodificación; es instrumentalista, porque el objetivo es ampliar las posibilidades de comunicación de los estudiantes, preparándolos para la vida y no ya para la aprobación de un examen de ingreso universitario. En estos documentos se propone una metodología común para las lenguas extranjeras y no se reconoce particularidad alguna en su aprendizaje por parte de lusohablantes, excepto por la inclusión de algunos ejemplos ilustrativos de las propuestas.

En 2006, a un año de la promulgación de la ley del español, pero cuatro antes de su implementación, se publica un documento curricular que discute este modelo de lengua y, en particular, dedica un capítulo entero a las cuestiones específicas del aprendizaje de español por lusohablantes: se trata de las OCEM. Sin embargo, este enfoque, como veremos enseguida, no se ve reflejado en las pruebas ENEM.

## 2. Introducción y reforma del examen ENEM

En 1998, el Estado brasileño introdujo un examen para medir la calidad académica de la enseñanza media. Se trata del ENEM (*Exame Nacional de Ensino Médio*), una prueba individual, no obligatoria, basada en la idea de evaluar habilidades para resolver problemas. De esta manera, el examen se alinea con el enfoque pedagógico de la LDB 1996. Originalmente fue pensado para medir las capacidades resultantes de la escolarización media: fue la primera vez que Brasil generó una medida de evaluación de la calidad educativa y, por otro lado, se alineó de este modo con las recomendaciones internacionales sobre educar para la vida. En el momento de su introducción, el examen no contaba con una sección para evaluar lenguas extranjeras.

En el documento de creación del examen (*Portaria N° 438/98*) se señala que los cuatro objetivos para su creación son: dar a los candidatos una medida de autoevaluación de sus habilidades para el ingreso universitario o su inserción en el mercado laboral; crear una referencia nacional del nivel de las habilidades de los egresados de la enseñanza media en el país; fortalecer subsidios para el ingreso universitario y constituirse un medio de selección para la universidad. Este último punto es crucial, ya que constituye una intervención fuerte sobre el tradicional sistema de ingreso universitario: los exámenes *vestibulares*, controlados por cada una de las universidades. En este sentido, la acción de introducción del examen confluye con la reforma pedagógica propuesta por la LDB.

Históricamente, el acceso a la educación superior ha sido muy restringido en Brasil y los *vestibulares* constituyen un rito de pasaje de fuerte peso social. Da Silva Xavier Barrios (2014) señala que se trata de una antigua herramienta de exclusión social: existen, con diferentes formatos, desde 1915. En la década del sesenta hubo una ampliación del acceso universitario, debida principalmente al aumento de la movilidad social que ejercía presión sobre el sistema universitario. La primera *Lei de Diretrizes* (N° 4924/61) unificó los exámenes por región y tipo de curso y en 1965 comenzaron a utilizarse métodos objetivos de evaluación como el *multiple choice*. Spolsky denomina este periodo la era de la industrialización de los exámenes (Spolsky, 2017). El siguiente momento en el que se asiste a un cambio en el sistema es con la LDB de 1996.

El acceso a la educación superior en Brasil se caracteriza por el poco acceso de los estudiantes provenientes de la red pública de enseñanza y el claro predominio en la obtención de vacantes por parte de aquellos estudiantes que hayan asistido a escuelas privadas y/o a cursos específicos de preparación de examen, denominados *cursinhos*. La introducción del ENEM supuso una intervención fuerte en varios aspectos: como política pública se trató de una primera medida hacia la centralización del proceso de acceso universitario en manos del Estado. En términos técnicos, se opuso un modelo de examen diferente al de los *vestibulares*.

Según Tavares Santos (2011), el objetivo de la introducción del examen en una primera instancia fue intervenir el currículo de la escuela media y direccionar hacia una enseñanza acorde con lo planteado en la LDB: mucho más centrada en habilidades.

Los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva introdujeron dos cambios importantes en el sistema del ENEM. En primer lugar, en 2004 lo asocian a un programa de becas para cursar en universidades privadas, el PROUNI; esto hace que aumente significativamente el número de inscriptos. Con la progresiva adopción del examen como forma de acceso por muchas de las universidades federales, este número creció aún más: en su primera edición, en 1998, el examen contó con 157.221 estudiantes; en 2019, lo rindieron 5.095.388 personas. En segundo lugar, en 2009 se le cambia la matriz y se incluye la evaluación de lenguas extranjeras: los estudiantes pueden optar por rendir inglés o español. El examen pasa de ser una única prueba con 63 ítems a 4 pruebas, con 45 cada una.

Podemos considerar a este examen como de alta relevancia (Scaramucci, 2004) ya que es rendido por millones de estudiantes y utilizado como uno de los medios de ingreso a la universidad brasileña. En este sentido, el examen se constituye una herramienta de políticas lingüísticas, y un vehículo muy efectivo de las representaciones del Estado con respecto a qué es saber una lengua. Esto cobra particular importancia si tomamos en cuenta que la ley del español fue derogada en 2016 (primero por la *Medida Provisória* N° 746/16 y luego, por la Ley N° 13415/17), pero que la posibilidad de rendir la prueba de español continúa y que es la opción de más de la mitad de los estudiantes que la rinden.



Cantidad de inscriptos según la lengua elegida para rendir. Fuente: INEP, 2019b



### 3. Opciones teóricas y metodológicas

Desde la perspectiva del análisis crítico de exámenes (*critical language testing*), el acto de evaluar nunca es neutral, sino producto y agente de agendas culturales, sociales, políticas, educativas e ideológicas que moldean las vidas de los participantes, profesores y aprendices (Shohamy, 1996: 332). Por esta razón es posible leer su introducción y su relación con las medidas que lo acompañaron como una política lingüística sobre la lengua y su enseñanza (Spolsky, 2017). A su vez, podemos entenderlos como vehículos que difunden y reproducen representaciones sociolingüísticas.

Bein (2005) las define como constructos ideológicos interpuestos entre la praxis lingüística real y la conciencia social de esa praxis. Es por ello que nos proponemos observar las representaciones que identificamos en los exámenes, a los que consideramos un mecanismo de intervención glotopolítica. En particular, abordaremos la relación entre lo enunciado en las leyes y lineamientos, lo propuesto como constructo del examen y los exámenes en sí mismos. Identificaremos las representaciones en las elecciones de los textos fuente propuestos para la lectura: sus géneros discursivos, sus procedencias y sus temas. Siguiendo a Bachman y Palmer (1996: 21) denominamos constructo a “la definición específica de una habilidad que provee la base a un test o tarea de un test y a los sistemas de asignación de puntaje derivados de esa tarea” (nuestra traducción). De esta manera, un constructo es una base de interpretación de los datos obtenidos en un examen, en función de la definición de lo que se quiere evaluar.

Arnoux (2016) sugiere que la integración regional depende de la construcción de una sensibilidad colectiva y que hay que actuar sobre las representaciones sociolingüísticas de los ciudadanos, para conformar un imaginario colectivo que sostenga el ejercicio de una nueva ciudadanía (Arnoux 2016: 21). Encontramos que los exámenes ENEM son un vehículo de transmisión y afirmación de representaciones sociolingüísticas y que podría ser un medio para incidir en estas.

### 4. Representaciones en el examen

#### 4.1. Descripción general de los exámenes y metodología de abordaje

En primer lugar, realizaremos una descripción general de los exámenes y de la metodología con la que los abordamos. A continuación, daremos cuenta de las representaciones relevadas a partir de dos ejes: representaciones de saber leer en español y representaciones tanto del español como de las lenguas en general.

Como primer paso exploratorio, acudimos al análisis documental (Bardin, 1977) para identificar las regularidades en el corpus. Detectamos que este se distribuye prácticamente en partes iguales entre dos tipos de práctica de lectura: comprensión puntual y global. En una segunda etapa del análisis, caracterizamos las representaciones de las lenguas en general y de la lengua española en particular. Estas categorías surgen del análisis de los temas de los textos propuestos por los redactores del examen.

Los ítems de examen son producidos por profesores redactores que envían sus propuestas al INEP. Este conforma un banco de ítems que evalúa según criterios prefijados y luego, los



combina según su dificultad en diferentes ediciones del examen, siguiendo la Teoría de Respuesta al Ítem.<sup>1</sup> Esta permite, a través de un análisis estadístico, graduar esa dificultad. En la *Guía de elaboração e revisão de itens* (INEP, 2010) encontramos una serie de criterios que especifican cómo debe ser formalmente el ítem (extensión, modo de redacción de las opciones) pero no se brindan pautas sobre los temas a tratar. Esto nos indica que las elecciones de los textos y sus temáticas son una fuente para abordar las representaciones sociolingüísticas de las lenguas y del español en particular que ponen en juego los redactores al elaborar los ítems. Es así como el Estado fija las habilidades a evaluar en la lengua, mientras que los redactores eligen los temas que funcionarán como contexto para hacerlo.

El examen cuenta con una sección de lenguas extranjeras compuesta de cinco actividades cuya respuesta es de opción múltiple. El corpus relevado presenta una gran homogeneidad en ese sentido: se trata de un examen estandarizado para evaluar lectura, por lo que encontramos secuencias repetidas en la presentación de los ítems de examen.

Analizamos veinte exámenes de español, correspondientes a las ediciones 2010 a 2019 del ENEM (véase INEP, 2019a); un total de cien ítems de examen. Cada año, el examen tiene como mínimo dos protocolos diferentes, que se identifican por colores denominados *cadernos*; analizamos dos por año (en adelante los consignaremos como ENEM 2010, *Amarelo*, por ejemplo). Todos los exámenes, así como las claves de respuestas, se obtuvieron del sitio web del organismo que los produce (INEP, *Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*).

Es importante destacar que este corpus circula en forma total o parcial en las aulas de las escuelas y los cursos de preparación de los exámenes (Tavares de Sousa, 2017); por lo tanto, leer los exámenes en su conjunto es pertinente, no solo a fines analíticos, sino también para comprender cómo las representaciones siguen circulando, independientemente del año en el que haya sido producido el protocolo de examen.

Todos los ítems presentan la misma estructura: un *input* que puede ser un texto breve, una viñeta humorística o un cartel publicitario; un breve texto introductorio en portugués que contextualiza el texto fuente y la pregunta. A continuación se presentan cinco opciones, de las cuales el estudiante debe seleccionar la que considere más adecuada.

Para los fines del análisis entenderemos cada ítem como una unidad: textos, introducciones, pregunta y opciones dependen para su interpretación unos de otros. Tanto la consigna introductoria como las opciones están en portugués.

---

<sup>1</sup> Los exámenes elaborados a partir de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) presentan algunos problemas psicométricos en cuanto a su confiabilidad. Las puntuaciones no son invariantes respecto del instrumento utilizado, es decir, tres tests diferentes darán resultados diferentes (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2008: 213). En cambio, la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se basa en otros modelos estadísticos que permiten que la dificultad esté acorde con la muestra, permitiendo seleccionar a los mejores candidatos con un único test. Este modelo asegura estadísticamente que un aumento en la mejora de las notas se debe a una mejora de los candidatos y no es el reflejo de una prueba más fácil (Da Silva Xavier Barrios, 2014). El ENEM era elaborado hasta 2009 a partir de la TCT y luego de esa fecha comenzó a utilizarse TRI.

Los textos ofrecidos son breves –con un mínimo de una frase en el caso de los carteles publicitarios– y un máximo de cuatro párrafos en el caso de textos informativos (aproximadamente 300 palabras). Gráficamente se presentan siempre de la misma forma y únicamente con dos paratextos: fuente y título. El primero de estos aparece en todos los casos: se indica de dónde fueron extraídos y muchas veces se aclara que fueron adaptados. Este paratexto es clave para pensar las fuentes materiales y geográficas de los textos, más allá del tema que el texto presente. Con respecto al título, muchas veces se lo omite aunque en los textos originales lo tenga. A veces, esto se aprovecha luego como pregunta: elegir de entre las opciones una que pueda funcionar como título del texto. A continuación, mostramos un ejemplo de este tipo de tarea.

**Questão 94**

Dejar de fumar engorda, pero seguir haciéndolo, también. Esa es la conclusión a la que han llegado investigadores de la Universidad de Navarra que han hecho un seguimiento de 7.565 personas durante 50 meses. Los datos "se han ajustado por edad, sexo, índice de masa corporal inicial y estilo de vida", ha explicado el director del ensayo, Javier Basterra-Gortari, por lo que "el único factor que queda es el tabaquismo". El estudio se ha publicado en la Revista Española de Cardiología.

"El tabaco es un anorexígeno [quita el apetito], y por eso las personas que dejan de fumar engordan", añade Basterra-Gortari. Eso hace mucho más relevante el hallazgo del estudio. Puesto en orden, los que más peso ganan son los que dejan de fumar, luego, los que siguen haciéndolo, y, por último, los que nunca han fumado, indica el investigador. "Por eso lo mejor para mantener una vida saludable es no fumar nunca", añade.

BENITO, E. Disponível em: <http://www.elpais.com/articulo/sociedad>. Acesso em: 23 abr. 2010 (fragmento).

O texto jornalístico caracteriza-se basicamente por apresentar informações a respeito dos mais variados assuntos, e seu título antecipa o tema que será tratado. Tomando como base o fragmento, qual proposição identifica o tema central e poderia ser usada como título?

A Estilo de vida interfere no ganho de peso.  
 B Estudo mostra expectativa de vida dos fumantes.  
 C Pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas.  
 D Fumantes engordam mais que não fumantes.  
 E Tabagismo como fator de emagrecimento.

#### ENEM 2010, Azul

La ausencia de otros paratextos atenta contra la identificación de ciertos géneros, por ejemplo, cartas de lectores. Sin embargo, la clasificación genérica suele estar presente en los textos introductorios a las preguntas que muchas veces reponen también el autor, el origen geográfico, el género y el tema del texto.

Analizamos los ítems de examen caracterizando las siguientes categorías: género del texto fuente, operación de lectura requerida, tema abordado, país o región tematizada, fuente y país de origen de la fuente. Esta información nos permite ver cuáles son los géneros discursivos más frecuentes y qué operaciones de lectura se requieren. A partir de este análisis reconstruimos una representación de la idea de lectura para la vida.

## 4.2. Representaciones de saber español

Identificamos dos grandes operaciones sobre los textos dentro de las cuales categorizamos algunos procedimientos específicos. El 58% de los ítems requiere identificación de información puntual, mientras que el 42% restante requiere comprensión global de los textos fuente.

### 4.2.a. Comprensión puntual

En 58 de los 100 ítems analizados se requiere el reconocimiento de información puntual en el texto a partir de la contextualización en portugués que proporciona el texto introductorio. Ahora bien, dentro de esta operación general, encontramos diferentes modalidades: la variación está en cómo están construidas las opciones o bien, el elemento sobre el cual se puntualiza. En la mayoría de los casos se pregunta por información específica a partir de la paráfrasis en portugués de algún segmento del texto. En este grupo de ítems encontramos once que directamente traducen al portugués en forma literal o casi literal estos segmentos. Veamos a continuación un ejemplo de esta modalidad.

QUESTÃO 92

**Bienvenido a Brasília**

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), da la bienvenida a los participantes de la 34ª Sesión del Comité del Patrimonio Mundial, encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Respaldo por la Convención del Patrimonio Mundial, de 1972, el Comité reúne en su 34ª sesión más de 180 delegaciones nacionales para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial, con base en los análisis del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), del Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y la Restauración del Patrimonio Cultural (ICCROM) y de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

Disponível em: <http://www.34thc.brasil2010.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2010.

O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. Entre as tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, destaca-se a

- A participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.
- B realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial.
- C organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro.
- D discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.**
- E estruturação da próxima reunião do Comitê do

### ENEM 2011 Amarelo

El siguiente texto es informativo y cumple también la función pragmática de saludar, en nombre del estado brasileño, a los visitantes por una reunión internacional sobre patrimonio. El texto introductorio en portugués resume el texto fuente y la pregunta es sobre información específica: una de las tareas de la reunión. La opción es la traducción, prácticamente literal, de la frase original en el texto fuente: “para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial” / “discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais”. Encontramos aquí una representación de proximidad que la traducción literal acentúa. Por otra parte, este tipo de operación se alinea con la concepción de que las lenguas (y sus tecnologías) son sistemas semióticos intercambiables, tal como surge de los PCNEM y PCNEM+ y de la denominación de área en la LDB 96.

## Questão 02

**Millennials: Así es la generación que ya no recuerda cómo era el mundo sin Internet**

Algunos los llaman generación Y, otros "Millennials", generación del milenio o incluso "Echo Boomers".

Nacieron y crecieron en una era de rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, y casi no recuerdan cómo era el mundo sin Internet.

Son idealistas, impacientes y están bien preparados académicamente. Muchos de ellos han tenido oportunidad de viajar por el mundo a una edad temprana, de estudiar en las mejores universidades y de trabajar en empresas multinacionales y extranjeras.

La generación Y se compone de este tipo de personas que quieren todo a la vez. No están dispuestos a soportar un trabajo poco interesante y rutinario, no quieren dejar las cosas buenas para luego. Lo que sí quieren es dejar su huella en la historia, vivir una vida interesante, formar parte de algo grande, crecer y desarrollarse, cambiar el mundo que les rodea, y no solo ganar dinero.

Disponível em: <https://actualidad.rt.com>. Acesso em: 4 dez. 2018.

O texto aponta características e interesses da "Geração Y". Nele, a expressão *dejar su huella* refere-se a um dos desejos dessa geração, que é o de

- A conhecer diferentes lugares.
- B fazer a diferença no mundo.
- C aproveitar todas as oportunidades.
- D obter uma formação acadêmica de excelência.
- E conquistar boas colocações no mundo do trabalho.

## ENEM 2019 Azul

En el siguiente ejemplo observamos la pregunta por información puntual a partir de una expresión en contexto, otra de las formas de evaluación frecuentes. El texto informativo presenta las características de los *millennials*. El texto introductorio contextualiza el tema y pregunta específicamente por el sentido de la expresión "dejar huella", en el sentido habitual de la expresión.

## 4.2.b. Comprensión global

La otra mitad de los ítems del corpus se distribuye en diferentes operaciones que, en su mayoría, apuntan a la comprensión global del texto fuente y su vinculación con conceptos que se introducen en los textos introductorios. Veamos algunos ejemplos.

## QUESTÃO 05

Mayo

15

*Que mañana no sea otro nombre de hoy*

En el año 2011, miles de jóvenes, despojados de sus casas y de sus empleos, ocuparon las plazas y las calles de varias ciudades de España.

Y la indignación se difundió. La buena salud resultó más contagiosa que las pestes, y las voces de los *indignados* atravesaron las fronteras dibujadas en los mapas. Así resonaron en el mundo:

*Nos dijeron "¡a la puta calle!", y aquí estamos.*

*Apaga la tele y enciende la calle.*

*La llaman crisis, pero es estafa.*

*No falta dinero: sobran ladrones.*

*Los mercados gobiernan. Yo no los voté.*

*Ellos toman decisiones por nosotros, sin nosotros.*

*Se alquila esclavo económico.*

*Estoy buscando mis derechos. ¿Alguien los ha visto?*

*Si no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir.*

GALIANO, E. Los hijos de los días. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

Ao elencar algumas frases proferidas durante protestos na Espanha, o enunciador transcreve, de forma direta, as reivindicações dos manifestantes para

- A provocá-los de forma velada.
- B dar voz ao movimento popular.
- C fomentar o engajamento do leitor.
- D favorecer o diálogo entre governo e sociedade.
- E instaurar dúvidas sobre a legitimidade da causa.

## ENEM 2018 Azul



En este texto de prosa poética se presenta el movimiento de los indignados en España en 2011 y se transcriben algunas de sus consignas. El texto introductorio pregunta por la función de esa transcripción. La pregunta es de índole metadiscursiva y de comprensión global del texto. Lo mismo sucede en el siguiente ejemplo, en el que se pregunta por una campaña de salud pública.

El siguiente texto instructivo indica qué hacer para prevenir la reproducción de mosquitos, posibles portadores del virus del dengue. El texto introductor contextualiza el problema y lo vincula a Brasil “Os programas de prevenção à dengue não estão restritos a cidades brasileiras”. De esta forma, observamos que el tema se presenta desde la perspectiva de la comparación con Brasil. Es el único ejemplo en el corpus en el que se aclara la zona de América donde está el país: se señala que se trata de “El Salvador, país da América Central”. Finalmente se pregunta por la función del texto “instruir o leitor sobre como impedir a formação de criadouros de mosquitos”. Para resolver este ítem no es necesario comprender el texto instructivo.

QUESTÃO 95

**NO LE DEMOS  
AGUA AL DENGUE**



Tapar bien los recipientes donde guardamos el agua para nuestro consumo (1).  
Lavar periódicamente las pilas y en caso de almacenar el agua utilizar bolsa metálica (2).  
Eliminar de nuestro hogar cualquier objeto inservible: botellas, latas o flautas donde se acumula agua (3).  
Cambiar el agua del bebedero de los animales diariamente (4).  
Limpiar canaletas y evitar cualquier agua estancada (5).  
Cambiar el agua de los floreros cada tres días (6).

Os programas de prevenção à dengue não estão restritos a cidades brasileiras. No material elaborado sobre esse tema pelo Ministério da Saúde de El Salvador, país da América Central, objetiva-se

- 1 apresentar a sequência de ações necessárias à prevenção da doença.
- 2 instruir o leitor sobre como impedir a formação de criadouros do mosquito.
- 3 descrever como se dá a proliferação do *Aedes aegypti* em El Salvador.
- 4 convencer o leitor sobre a necessidade do tratamento da doença.
- 5 relatar experiências sobre como lidar com a multiplicação do *Aedes aegypti*.

MINISTERIO DE SALUD EL SALVADOR  
El gobierno con sentido humano

### ENEM 2015 Cinza

Observamos, de esta forma, que la representación de leer español para la vida es instrumental; se evalúa a partir de la lectura de breves textos informativos, argumentativos, literarios, así como carteles de campañas y viñetas con el fin de reconocer información general y puntual. La representación de la lengua es como sistema semiótico, tal como se presentaba en los PCNEM y PCNEM+; puede ser intercambiable por otra lengua en forma total o parcial. Jakobson (1986) establece tres maneras de interpretar los signos verbales: intralingüística, es decir, por traducción a otros signos de la misma lengua; interlingüística, a través de la traducción a otra lengua, e intersemiótica, a partir de su traducción a cualquier otro sistema de símbolos. Estas tres categorías describen las operaciones pedidas en el examen: para leer e interpretar viñetas, es necesario realizar operaciones intersemióticas; para dar cuenta de la comprensión de otros géneros, se les ofrece a los estudiantes opciones que parten de la

traducción interlingüística. Muchas veces, por el rol del texto introductorio de las preguntas, prácticamente se opera sobre la traducción intralingüística. La elección de opciones múltiples como metodología de examen refuerza la noción de objetividad para la evaluación y la idea de la posibilidad de equivalencia e intercambio, ya que la operación básica es comparar y reconocer una formulación como la más adecuada.

Si tomamos en cuenta la propuesta de Celada (2002) sobre la representación del español como lengua “tramposa”, frecuentemente reforzada por un enfoque pedagógico centrado en las diferencias (por ejemplo, en los falsos cognados, como lo analiza Pacheco Vita, 2005), observamos que los exámenes presentan una posición opuesta. El foco de la evaluación siempre se pone en las funciones de los textos o de los géneros discursivos, no así en las formas gramaticales o las palabras aisladas, excepto en algunos pocos casos en los que en realidad se pregunta por la función de la forma, por ejemplo, el uso de una primera persona plural, en contexto. Al mismo tiempo este tipo de ejercicios elude cualquier posibilidad de malentendido comunicativo entre español y portugués, así como cualquier mezcla que en la oralidad es frecuente y esperable: el portuñol, por ejemplo. De esta manera, la evaluación de la lectura permite imaginar una lengua clara y objetivamente intercambiable con el portugués, en la que se puede leer prácticamente sin tener la experiencia de estar leyendo una lengua extranjera.

### 4.3. Representaciones de las lenguas y de su valor social

Diez de los ítems analizados proponen un texto fuente en el cual se tematiza el valor de la lengua española o de las lenguas en general. Estos ítems aparecen en 7 de los 10 años analizados; en la edición de 2015 el tema aparece con fuerza: 3 de los 10 textos de esta categoría pertenecen a ediciones de ese año.

Aparecen cinco cuestiones centrales en estos textos: el valor de la diversidad lingüística en general, las lenguas originarias en Paraguay y en Perú en los espacios de la escuela y de la ciudad respectivamente, el valor de la enseñanza escolar de diferentes lenguas, la cuestión de las variedades del español y el español en el mundo.

Con respecto a la representación de la diversidad lingüística en general, esta aparece en uno de los ítems a partir de una noticia de divulgación científica.

#### QUESTÃO 91

Las lenguas existen para comunicarse y para mantener la diversidad cultural de las sociedades. Perder una lengua es perder parte del patrimonio cultural de los pueblos, de ahí que un proyecto de colaboración on-line se haya puesto como meta la protección de la diversidad lingüística mundial.

Según los expertos, en 2100 solo se hablará la mitad de las lenguas que siguen vivas en la actualidad, de ahí la importancia de esta iniciativa.

En el mundo existen más de 3 000 idiomas en peligro de extinción, pero la tecnología puede impulsar su utilización y conservación. Gracias a la digitalización de documentos, grabación de vídeos y audio en alta calidad, y a la capacidad de compartirlos con el resto del mundo se espera que muchas lenguas que solo hablan o escriben unas miles de personas no caigan en el olvido y estén avocadas a la desaparición.

Es el caso de la ya extinguida lengua Miami-Illinois, que hablaban comunidades de indios americanos en el actual Medio Oeste de Estados Unidos y cuyos últimos parlantes murieron en la década de los 1960. Años más tarde un ciudadano de la tribu Miami de Oklahoma aprendió la lengua a través de manuscritos y ahora trata de revitalizar el idioma a base de archivos de audio, relatos. Se trata de solo un ejemplo, pero puede servir como muestra de otros muchos trabajos y del uso de la tecnología y la red con fines lingüísticos.

Disponível em: [www.muyinterante.es](http://www.muyinterante.es). Acesso em: 22 jul. 2012 (adaptado).

Mais que uma forma de comunicação, o idioma de um povo é a marca de sua cultura. Nesse sentido, o texto informa sobre o(a)

- A) uso da tecnologia como ferramenta para a conservação de línguas em vias de extinção.
- B) importância da valorização da língua oral para a conservação da cultura de um povo.
- C) forma como a língua Miami-Illinois sobreviveu à ameaça de extinção.
- D) evolução natural das línguas, suas adaptações e seu possível desaparecimento.
- E) tendência à substituição dos meios de comunicação tradicionais por ferramentas digitais.

ENEM 2015 Cinza



El texto informativo explica los usos de la tecnología para la revitalización y resguardo de dicha diversidad. El texto introductorio hace una afirmación que reformula parcialmente la del texto fuente: mientras que este dice “Las lenguas existen para comunicarse y para mantener la diversidad cultural de las sociedades”, en el texto introductorio se afirma “Mais que uma forma de comunicação, o idioma de um povo é a marca de sua cultura”. En el primer caso, las funciones atribuidas a las lenguas (comunicarse y mantener la diversidad) están en un plano de igualdad; ambos verbos unidos por la conjunción aditiva así lo presentan. En el texto introductorio se prioriza sintáctica e informativamente el ser “marca de sua cultura”. La respuesta correcta sintetiza el tema del texto “uso da tecnologia como ferramenta para a conservação de línguas em vias de extinção”. Volveremos sobre la cuestión de la “marca de cultura” al analizar las representaciones sobre los países latinoamericanos.

Observamos aquí cómo el texto introductorio en portugués construye un foco de atención y presenta una voz propia del examen; de alguna manera, editorializa los textos fuente.

La preservación y la valoración de las lenguas indígenas también aparecen tematizadas en un texto sobre Lima: “Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena”, y en un texto sin título sobre la poesía contemporánea en quechua. A su vez, la cuestión de las lenguas en la escuela es abordada en dos textos: en uno sobre el bilingüismo en la escuela paraguaya y en otro sobre la enseñanza integrada de lenguas en Catalunya. En ambos se subraya el valor de la promoción de la diversidad y de saber lenguas.

Finalmente, queremos detenernos en la representación del español y de sus variedades. Para ellos, tomaremos como ejemplo dos textos.

**QUESTÃO 93**

**El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuesta**

La inexistencia de un imperio colonial español contemporáneo en África subsahariana durante los siglos XIX y XX es la causa de la ausencia actual de la lengua española en ese espacio como seña lingüística, con la excepción del Estado ecuatoguineano. En consecuencia, la lengua española es, en ese subcontinente, un idioma muy poco conocido y promovido. Por otro lado, la importante presencia colonial portuguesa en África tuvo como consecuencia el nacimiento de cinco Estados oficialmente lusófonos. Convendrá, en esos países del África subsahariana, la promoción del español a partir de la afinidad con el portugués, lengua consolidada ya en ese espacio.

DURÁNTEZ PRADOS, F. A. Disponível em: www.realinstitutoelcano.org. Acesso em: 20 jan. 2012 (adaptado).

No artigo, após um esboço sobre a presença do espanhol na África subsaariana, propõe-se

- A projetar o espanhol no território africano lusófono.
- B reforçar o ensino do espanhol na Guiné Equatorial.
- C substituir o português pelo espanhol em cinco Estados.
- D amparar a promoção da fusão entre línguas próximas.
- E desenvolver o conhecimento sobre o português da África.

ENEM 2012 Cinza

**Pensar la lengua del siglo XXI**

Aceptada la dicotomía entre “español general” académico y “español periférico” americano, la capacidad financiera de la Real Academia, apoyada por la corona y las grandes empresas transnacionales españolas, no promueve la conservación de la unidad, sino la unificación del español, dirigida e impuesta desde España (la Fundación Español Urgente: Fundeu). Unidad y unificación no son lo mismo: la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua, riqueza suprema de nuestras culturas nacionales; la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales, que nutren al ser humano y son tan importantes como la diversidad biológica de la Tierra.

Culturas nacionales: desde que nacieron los primeros criollos, mestizos y mulatos en el continente hispanoamericano, las diferencias de colonización, las improntas que dejaron en las nacientes sociedades americanas los pueblo aborígenes, la explotación de las riquezas naturales, las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española. Después de las independencias, cuando se instituyeron nuestras naciones, bajo diferentes influencias, ya francesas, ya inglesas; cuando los inmigrantes italianos, sobre todo, dieron su pauta a Argentina, Uruguay o Venezuela, esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente. Así, el español actual de España no es sino una más de las lenguas nacionales del mundo hispánico. El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que otro. La lengua del siglo XXI es, por eso, una lengua *plurioétnica*.

LAVÍN, L. P. Disponível em: www.revistaespaol.uskln.com. Acesso em: 25 fev. 2013.

O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como função apontar que

- A as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.
- B as variedades do espanhol têm igual relevância lingüística e cultural.
- C a unidade lingüística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.
- D a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.
- E a unificação da língua enriquece a competência lingüística dos falantes.

ENEM 2013 Amarelo

En el ítem de la izquierda, el texto explicativo-argumentativo presenta una serie de posicionamientos glotopolíticos: en África no se habla español porque no existió presencia colonial española allí; sin embargo, Portugal sí fue potencia colonizadora en África. El texto propone “la promoción del español a partir de la afinidad con el portugués”. Por otro lado, la diversidad de las variedades del español aparece tematizada a partir de un texto de Luis Fernando Lara –autor del *Diccionario del Español de México*<sup>2</sup>–. Se enuncia en este fragmento la categoría de lengua pluricéntrica y se señala la “marca de su cultura” diferenciada entre los distintos pueblos que componen América Latina, como veíamos más arriba con el texto sobre diversidad lingüística. La inclusión de este texto tematiza la relación entre variedades. El posicionamiento de Lara es diferente del propugnado por las instituciones españolas: se oponen aquí una visión más tradicional de pluricentrismo y una piramidal (Hamel, noviembre de 2004) en la que se conserva un lugar de privilegio para las instituciones españolas.

Esta discusión tiene como base el proyecto del panhispanismo, vigente desde el III Congreso Internacional de la Lengua Española de 2004, que promueve el reconocimiento de una norma pluricéntrica. Según del Valle (2007), el panhispanismo se aparta de la estructura tradicional del nacionalismo lingüístico que relaciona identidad cultural compartida, lengua común y territorio para sostener la idea de “unidad en la diversidad”: la lengua pasa a ser el suelo de un espacio compartido. Frente a esto el examen, por un lado, incluye textos que provienen de distintos países en los que se habla español y, por el otro, tematiza la cuestión de las variedades a partir de este texto.

Sin embargo, los textos en general no presentan diferentes variedades del español de forma marcada: la prosa informativa domina en general y el espacio de enunciación donde se explicita una marca más local son algunas expresiones idiomáticas en los textos literarios. Lagares (2013) propone que lo que garantiza la formación de una unidad lingüística en las representaciones de los hablantes de español es el acceso a diferentes variedades, tanto próximas como distantes (2013: 399). En el examen, los estudiantes tienen acceso a textos de diferentes procedencias, pero estos presentan una lengua homogénea y accesible: la representación de unidad se da por la posibilidad de leer esa selección de textos, que a su vez desdibuja las diferencias entre las variedades.

Por otro lado, encontramos, a partir del texto sobre el español en África subsahariana, la enunciación del proyecto de la iberofonía (González Velasco, 2019), que promueve la integración de un espacio lingüístico portugués-español basado en la intercomprensión. El examen pone en juego esta representación constantemente, a partir del tipo de lectura que propone, que favorece la representación de transparencia y facilidad. En síntesis, aunque en apariencia

---

<sup>2</sup> Lauría (2013) menciona que en el diccionario coordinado por Lara (*Diccionario del Español de México*, 2010) la lengua española se concibe como lengua nacional de los mexicanos, sin contrastarla con otros usos hispánicos, aunque sin negar, naturalmente, el gran patrimonio lingüístico común de las regiones hispanohablantes (Lauría 2013: 22). Este diccionario contribuye a la construcción del pluricentrismo del español.

se propone diversidad y se la tematiza, en la práctica se propone una representación de homogeneidad de las variedades del español entre sí y, a su vez, con el portugués a través de la evaluación de la lectura con estas metodologías.

## 5. Conclusiones

En esta investigación revisamos las políticas lingüísticas de Brasil con respecto al español y el lugar que esta lengua tiene en el examen ENEM. Con ese objetivo analizamos las representaciones de qué es saber leer en español para la vida, representaciones de la lengua y la diversidad lingüística y representaciones sociales de lo latinoamericano y lo global.

Encontramos que las operaciones de lectura –tanto de comprensión global o puntual– se encuentran muy apoyadas por los textos introductorios en portugués o bien, en algunos casos, por opciones que constituyen la traducción prácticamente literal del texto fuente. Al mismo tiempo, los textos introductorios constituyen una voz editorial del examen que señala sobre qué se hace foco, definen el género discursivo o introducen información nueva.

En cuanto a la cuestión de las variedades, observamos que a partir de los textos elegidos para el examen se promueve discursivamente una idea de diversidad lingüística y cultural. En cuanto a la lengua en particular y lo que se propone hacer con ella, se promueve la idea de intercomprensión. Vinculamos esta cuestión con los proyectos del panhispanismo, por un lado, y de la iberofonía, por otro.

Si pensamos el examen como la voz del Estado sobre la concepción del español entendemos que se propone una labor de difusión de la lengua: familiarizar a los estudiantes con la lengua a partir de la proximidad lingüística, lo que tiene como consecuencia el fomento de una representación de transparencia al punto de la posibilidad de concebir ambas lenguas prácticamente como intercambiables e intercomprensibles.

En un contexto en el que se derogó la Ley N° 11161, y en que los profesores de diferentes estados brasileños luchan por la continuidad de la oferta de enseñanza a través del movimiento *Fica Espanhol*, resulta insoslayable observar que más de la mitad de los candidatos del examen eligen rendir la prueba en esta lengua. Este dato convierte a los exámenes en una política lingüística *de facto* que se constituye federal y sostenida en el tiempo, pero también habla de la fuerza y alcance de las representaciones de las que dimos cuenta a través del estudio del examen.

Tener en cuenta la realidad material del examen como vehículo que refuerza y perpetúa representaciones sociolingüísticas sobre el español es de especial relevancia para comprender la relación entre las políticas lingüísticas y educativas promovidas por el Estado brasileño, sus continuidades y rupturas.

## 6. Bibliografía

Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23(38), 18-42. doi: 10.12957/matraga.2016.20196

- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Internacional de reconstrucción y fomento. Recuperado de: <https://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior-0Box2150A1995001.pdf>
- Bein, R. (2005). Las lenguas como fetiche. En Panesi, J. & Santos, S. *Actas del Congreso Internacional "Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística"*. Buenos Aires: FFyL-UBA, edición digital s.n.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Celada, M. (2002). *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- Da Silva Xavier Barrios, A. (2014). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(85), 1057-1090.
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En del Valle, J. (Coord.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 31-56). Madrid: Vervuert.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. Recuperado de [https://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](https://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- González Velasco, P. (2019). Gilberto Freyre: una visión brasileña de la comunidad bilingüe panibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 15-34. doi: 10.35362/rie8113533
- Hamel, R. (noviembre, 2004). *Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional de la lengua española, Rosario, Argentina. Recuperado de [https://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel\\_r.htm](https://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm)
- Jakobson, R. (1986). *Ensayos de lingüística general*. México D.F.: Planeta Agostini.
- Lagares, X. (2013). O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 385-408. doi: 10.1590/S0103-18132013000200009
- Lauría, D. (2013). Consideraciones glotopolíticas en torno a los diccionarios escolares de español. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5(5), 7-47.
- Mc Namara, T. & Roever, C. (2006). *Language testing: the social dimension*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Ribeiro Durham, E (2010). A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. *Novos Estudos*, (88), 153-179.
- Pacheco Vita, C. (2005). *A opacidade da supposta transparência: quando "amigos" funcionam como "falsos amigos"* (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de San Pablo. Recuperado de: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007160214/publico/TESE\\_CLAUDIA\\_PACHECO\\_VITA.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007160214/publico/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA.pdf)



- Rodrigues, F. (2010). *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- Scaramucci, M.V.R. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas: o estado do arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 43(2), 203-226. doi: 10.1590/S0103-18132004000200002
- Shohamy, E. (1996). Critical language testing and beyond, *Studies in Educational Evaluation*, 24:(4), 331-345.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Nueva York: Routledge.
- Spolsky, B. (2017). Language testing and language management. En Fulcher, G & Davidson, F. (Eds.). *The Routledge handbook of language testing* (pp. 495-505). Londres: Routledge.
- Tavares de Sousa, S. (2017). A redação do ENEM e sua influência no ensino: uma questão de política linguística. En Bein, R. et al. (Coords). *Homenaje a Elvira Arnoux- Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo II, Glotopolítica*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Tavares Santos, J. (2011). Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar Em Revista*, (40), 195–205. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf>
- Tonimbeni, S., Pérez, E. & Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.

## 6.1. Leyes y documentos

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2010) *Guia de elaboração de revisão de itens* (Vol. I). S.l.: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs\\_enem/guia\\_elaboracao\\_revisao\\_itens\\_2012.pdf](https://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019a). *ENEM, provas e gabaritos*. Recuperado de <https://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019b). *ENEM press kits*. Recuperado de <https://inep.gov.br/central-de-conteudo/press-kits>
- Ley N° 4024. *Lei de Diretrizes e Base de 1961*. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 20 de diciembre de 1961. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>
- Ley N° 9394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 20 de diciembre de 1996. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Ley N° 11161. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 5 de agosto de 2005. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)
- Ley N° 13415. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 16 de febrero de 2017. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)

*Medida Provisória* N° 746. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 22 de septiembre de 2016. Recuperado de [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)

Ministerio de Educación de Brasil (MEB). (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Recuperado de [https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/l4\\_24.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/l4_24.pdf)

Ministerio de Educación de Brasil (MEB). (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio +. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

Ministerio de Educación de Brasil (MEB). (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias (Volúmen I)*. Brasilia: Ministerio de Educación. Recuperado de [https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

*Portaria* N° 438. Ministerio de Educación de Brasil, 28 de mayo de 1998. Recuperado de [https://www.editoramagister.com/doc\\_348638\\_Portaria\\_n%C2%BA\\_438\\_de\\_28\\_de\\_maio\\_de\\_1998.aspx](https://www.editoramagister.com/doc_348638_Portaria_n%C2%BA_438_de_28_de_maio_de_1998.aspx)

## 7. Anexo

A- Distribución de los ítems, según requieran reconocimiento de información puntual o global.

	Cantidad de ítems
<b>Operaciones de comprensión puntual</b>	<b>58</b>
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: paráfrasis	27
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: traducción	11
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: mecanismo de la lengua	2
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: expresión en contexto	8
Reconocimiento de una posición argumentativa en el texto fuente	10
<b>Operaciones de comprensión global</b>	<b>42</b>
Reconocimiento de una interpretación sobre el texto fuente	12
Reconocimiento de la función social y metadiscursiva del texto fuente	12
Reconocimiento del tema del texto fuente	11
Reconocimiento de una relación texto introductorio-texto fuente	4
Reconocimiento de una síntesis del texto fuente	3
	100

Elaboración propia a partir del corpus ENEM 2010-2019



## B. Representaciones de las lenguas y de su valor. Items que tematizan la lengua.

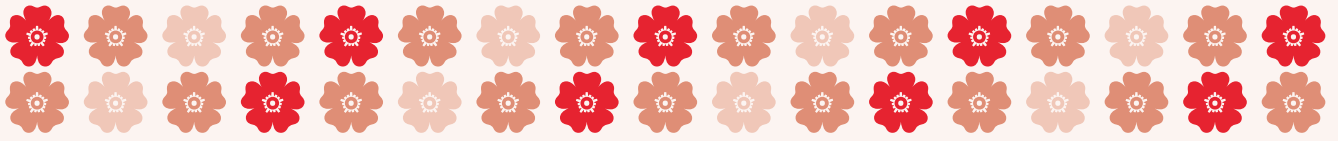
Examen	Tema	Región tematizada	Fuente	País origen
ENEM 2010 a	Enseñanza de guaraní en las escuelas de Paraguay	Paraguay	Universidad alemana	Alemania
ENEM 2010 a	Alternancia de inglés y español con fines publicitarios	Publicidad internacional	Glamour	México
ENEM 2012 cinza	Español en África subsahariana	África	Sitio de Elcano	España
ENEM 2013 amarelo	Pensar la lengua del siglo XXII	Mundo hispano	Lara	México
ENEM 2015 amar	El español en los diálogos del cine estadounidense	EE UU	Agencia de divulgación científica	España
ENEM 2015 cinza	Revitalización lingüística	Global	Muy Interesante	España
ENEM 2015 cinza	Escribir en lenguas andina originarias	América Latina	Sitio de lengua quechua	NI
ENEM 2016 amar	Diversidad lingüística en Lima	Perú	El Comercio	Perú
ENEM 2018 azul A	Diversidad lingüística en el aula	España	Generalitat	España
ENEM 2019 azul B	Modo de hablar de los españoles	España	La Rioja	España

Elaboración propia a partir del corpus ENEM 2010-2019

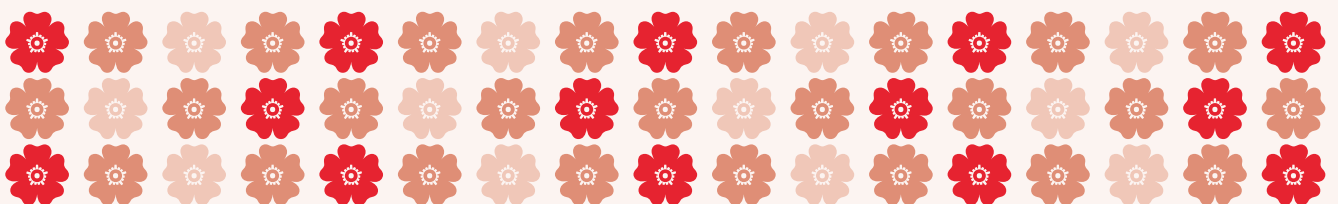
**Ana Brown** es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Cursa actualmente la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad de Tres de Febrero. Dicta clases en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el área de enseñanza de habilidades académicas y Español como Lengua Segunda y Extranjera y de evaluación de lenguas en el Postítulo Interculturalidad y enseñanza como Lengua Segunda y Extranjera del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Su tema de investigación es el uso de los exámenes de lengua como política lingüística y actualmente participa en diferentes proyectos sobre el tema.







# RESEÑAS





Un conversatorio con **DANIEL SUÁREZ**

# FORMACIÓN DOCENTE Y REGISTRO NARRATIVO

## Primera Parte del Ciclo de conversatorios en **FORMACIÓN DOCENTE**

*Por Elizabeth Carrizo*

**DGES Salta 29-05-2020:** El doctor Daniel Suárez dio el primer conversatorio en el ciclo de formación docente con una ponencia acerca de la importancia, en tiempos de ASPO, del registro narrativo en la formación para pensar nuevas formas de educar en tiempos post pandemia. Posterior a la exposición de ideas, se posibilitó el rico intercambio de los participantes, locales, nacionales e internacionales.



La Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Salta (DGES), como una propuesta de formación mediada por tecnologías debido al contexto de emergencia sanitaria, organizó un ciclo de conversatorios con referentes académicos para los profesores y estudiantes del nivel.

El 29 de mayo a las 19 horas, inició la primera parte del ciclo antes mencionado, con un conversatorio coordinado por la Lic. Nilda del Valle Lozano de la Provincia de Jujuy, cuyo invitado fue el Dr. Daniel Suárez, quien compartió la ponencia “Formación Docente y Registro Narrativo”, con un enfoque que resulta importante no solo para repensar la docencia promoviendo la reflexión acerca de lo que sabemos desde nuestras prácticas docentes sino también para comenzar a vislumbrar nuevos escenarios pedagógicos post pandemia. El encuentro, cuyo desarrollo estaba previsto en dos horas, se extendió durante tres horas de intercambio y reflexiones sobre los nuevos escenarios y la significancia de la ruptura del tiempo y el espacio como ejes de la escuela que conocimos.

La DGES invitó a ser parte de su proyecto de capacitación on line por considerarlo uno de los referentes más sobresalientes del área de la documentación e investigación narrativa en la formación docente. Durante el conversatorio, recuperó la proximidad característica de los intercambios orales cara a cara, lo que le permitió una conversación sobre la escuela y la formación docente hoy, en tiempos de pandemia, con la calidez y la calidad que caracteriza al Dr. Daniel Suárez, llevando a todos los participantes a reflexionar profundamente acerca del lugar del docente en escenarios tan inciertos en tiempos de ASPO.

Su propuesta en este encuentro sincrónico remoto –para el que se usó el servicio de videoconferencias de Zoom, transmitiéndolo a la vez por el canal de You Tube, sitio web con

la capacidad de compartir el video e incluir, por ende, participantes del interior provincial, de otras provincias argentinas y de otros países– partió del siguiente epígrafe:

Contemporáneo es aquel que tiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no la luz, sino la oscuridad. Todos los tiempos son para quien experimenta la contemporaneidad, oscuros. Contemporáneo es aquel que sabe ver en la oscuridad, y que es capaz de escribir mojado la pluma en las tinieblas de la oscuridad. Contemporáneo es también aquel que dividiendo e interpolando el tiempo es capaz de transformarlo y ponerlo en relación con los demás tiempos. De leer de forma inédita la historia y de citarla según una necesidad que no proviene de ninguna manera de su atributo, sino de una exigencia a la que él no puede responder (Agamben, 2008).

El Doctor considera que es muy oportuna esta cita para estos tiempos de pandemia y covid 19 que todos los docentes están atravesando. De esta manera, invita a la experiencia reflexiva de habitar un tiempo, de habitar un espacio y de habitar una sociabilidad, junto con otros en el tiempo. Todo esto implica pensar los tiempos del covid 19 en un tiempo, un espacio y una sociabilidad alterada, trastocada, atravesada, conmovida. Estas experiencias son vitales para con otros. Son componentes fundamentales de nuestra experiencia con el dispositivo escolar. Hasta antes del covid, la experiencia educativa era un tiempo regulado, controlado, acotado (comienza y termina), planificado por el curriculum, pero toda esta experiencia del tiempo escolar que nos formó y por la cual aprendimos a ser docentes, se ha visto totalmente alterada. La visión contemporánea del tiempo escolar es otra. Ahora los tiempos se mezclan, el tiempo de la escuela y el tiempo del hogar se mezclan cotidianamente. Lo podemos advertir en nuestras vidas cotidianas en tiempos de covid. Aparece una nueva oscuridad sobre la cual mojar nuestra tinta.



Video

Sostiene que también los ritmos aparecen alterados en tiempos intensificados, cuando sentimos que se nos ha arrebatado el tiempo: ¿Dónde ha quedado el recreo? Me veo trabajando con



alumnos en fines de semana o en el 25 de mayo. El tiempo lineal, planificado, me ha sido arrebatado, pero también me ha sido arrebatado el tiempo por fuera de la escuela. Los relatos escolares de los que disponemos, que hemos heredado, que nos han formado, construyen sus intrigas en aquella otra configuración perdida o interrumpida. Nos dan pocas palabras, nos cuentan pocas historias aquellos relatos en estos nuevos tiempos que demandan construir en la novísima experiencia de las prácticas docentes. ¿Cómo habitamos la escuela, la universidad o en los institutos de formación docente? No vamos a la escuela, metemos la escuela en nuestras casas.

Tiempo y espacio son dos dispositivos fundamentales de la escuela y el tiempo escolar, antes del covid 19. Es un tiempo regulado por diversas normas, por el curriculum, y controlado por la mirada burocrática de los cuerpos, cuerpos que ahora están desperdigados en una red, no habitando el mismo espacio. Así que se trataba de un tiempo acotado cuando la experiencia del tiem-

Daniel Suárez se doctoró por la Universidad de Buenos Aires con la tesis *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes (2009)* –calificada con 10 (sobresaliente) y recomendada para publicación– y llevó a cabo numerosos trabajos de investigación, destacándose como director de tesis de grado y de postgrado, y reunió numerosos antecedentes en extensión universitaria, transferencia y consultorías, nacionales e internacionales. Es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, CONICET, e investigador principal del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina.

En cuanto a su práctica docente, es Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, a cargo de tres asignaturas: *Materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos / Educación II, Análisis de los sistemas de educación formal y no formal (Ciclo de Formación General)*, y *Seminario Problemas y corrientes contemporáneas de teoría de la educación I “Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina” (Seminario Obligatorio del Ciclo de Formación Focalizada: Teorías de la Educación / Materia Obligatoria del Ciclo de Formación Orientada: Pedagogía)*.

Es, además, Coordinador del Área Interdisciplinaria de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras y miembro Titular por el Claustro de Profesores en la Junta Departamental de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras; miembro Titular del Comité Académico del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras; miembro de la Comisión Técnica Asesora N°2 Ciencias Sociales, Evaluación de proyectos de investigación y de becas de investigación de la Programación UBACyT, Secretaría de Ciencia y Técnica; miembro del Comité Académico y Profesor Titular Nacional de la Maestría en Educación Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Secretaría de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras; Director de la colección de libros *Narrativas, (Auto)biografías y Educación*, coeditada por la Facultad de Filosofía y Letras-UBA y CLACSO; y colaborador en otras universidades nacionales e internacionales en temas vinculados con la documentación narrativa.

No solo participó en congresos, jornadas, foros y seminarios diversos nacionales e internacionales, sino que publicó libros, capítulos en libros, números monográficos y dossiers de revistas científicas, ocupándose también de la coordinación editorial de varias publicaciones de la especialidad. Es miembro de los comités científicos de diversas revistas académicas: *Le sujet dans la Cité*, *Revue internationale de recherche biographique*, *Centre de recherche interuniversitaire EXPERICE*, Universidad de Paris 13/Nord y Universidad de Paris 8, Paris, Francia; *Encuentro educativo*, *Revista de Investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de Cuyo; *Investigación Cualitativa*, Asociación Internacional de Investigación Cualitativa (IAQI); *Alteridad*, *Revista de Educación*, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador; *Revista Nodos y Nudos*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia; *Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade*, Universidade do Estado da Bahia, Salvador da Bahia, Brasil; *Revista Educação em Questão*, Universidade Federal de Rio do Norte, Natal, Brasil; *Trayectorias Universitarias*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina; *Revista Estudios de Lenguas*, Universidad Nacional de Salta, Argentina; *Revista e-Mosaicos*, Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Brasil.

po escolar nos formó puesto que en ella aprendimos a ser docentes, aprendiendo a manejar ese tiempo escolar. Y somos docentes en la medida en que aprendemos a habitar ese tiempo escolar. Todo esto se ha visto totalmente alterado. Nos sentimos perdidos en nuestras propias casas, no entendemos la nueva experiencia territorial que se presenta confusa.

La estructura escolar también se encuentra conmovida, alterada en tiempos de covid. De planos y maquetas que nos conmovían de la escuela, hoy debemos construir planos y redes que se entremezclan, que rompen aquella división fundante de la escuela que nos ha constituido. Hoy la escuela no es un edificio, es una red que se entreteje en internet, que se teje de manera sinuosa y diferente a como se hacía antes.

Por ende, si todo está trastocado, también lo están nuestras formas de vincular a los actores escolares. Aparecen novísimos patrones de interacción con los alumnos ya que no estamos presentes y habitamos desde diferentes tiempos, de modo que nuestro vínculo está mediado por otros medios. Pero también se ha alterado nuestra relación con padres y hermanos de los estudiantes, con otros docentes y con las autoridades. Conocemos otras cosas de ellos y ellos conocen otras cosas nuestras.

La experiencia escolar del tiempo, del espacio, de la sociabilidad y el encuentro con el otro se ha modificado. La nueva contemporaneidad, aunque sea provisoria, se ha trastocado, atravesada por el dolor de lo que significa la pandemia hoy.

Construir narrativas hoy nos permite alejarnos y poder visitar lo que nos está pasando y la provisoriedad de la contemporaneidad y la nueva modernidad. Hay quienes plantean, no solamente para la escuela sino para la vida en general postpandemia, una nueva normalidad. Daniel Suárez lo pondría entre comillas, ya que es una nueva oscuridad en la que mojar nuestra lapicera para seguir escribiendo. Es una oportunidad para repensar aquella escuela a partir de la imposibilidad de nombrar nuestra experiencia actual, contemporánea. Nos permite pensar a partir de la distancia los sentidos y significados respecto de la escuela que podemos construir, buceando, tratando de encontrar nuevas palabras y nuevas historias que sí nos permitan entender la nueva configuración del espacio y del tiempo que hoy estamos viviendo.

¿Cómo será la escuela postpandemia? Será, sin lugar a dudas, una nueva experiencia, fundamentalmente porque ya nosotros no seremos los mismos. Nos va a permitir pensar en aquella escuela que dejamos y que, cuando regresemos, ya no será la misma. En este sentido, los relatos de experiencias y las narrativas pedagógicas en general nos permiten reconstruir la memoria de la escuela. Nos muestran y nos dan a pensar sobre lo vivido, lo que nos conmovió, lo que nos transformó.

La propuesta, entonces, fue conversar sobre cómo construir nuevos relatos en este tiempo de covid 19, de extrañamiento, de soledad, invitándonos también a que vivamos este tiempo de contemporaneidad como una oportunidad para escribir una novísima condición contemporánea de nuestra experiencia en la docencia en los tiempos que hoy nos toca vivir: Imagínense si los 74 participantes de este conversatorio en este zoom y los otros tantos en el canal de YouTube escribiéramos nuestros relatos pedagógicos sobre experiencia escolar de nuestras prácticas docentes en la pandemia y conversáramos sobre ese corpus de 74 o 75 escrituras narrativas. No solo tendríamos una memoria pedagógica de estos momentos sino

que podríamos indagar, preguntarnos, movilizarnos en torno acerca de cómo significamos y atribuimos sentido a lo que estamos viviendo, padeciendo y pensando. Necesitamos nuevas palabras y otras palabras, historias para contar la experiencia de habitar tiempos, espacios y relaciones trastocadas.

Y, también, para tener la oportunidad de pensar nuestra propia identidad profesional docente a partir de esta interpelación, para que esa oscuridad que nos habita y esa incertidumbre que nos atraviesa se puedan transformar en palabra y tal vez en un saber de experiencia que quizá luego podamos retomar para pensar al final otra escuela posible, otra escuela que tal vez ahora añoramos, ¿quién no quiere volver a la escuela? Pero, al mismo tiempo, esa escuela, hoy, requiere ser pensada en esta oportunidad para ser transformada, para ser re proyectada, para ser nuevamente interpelada pero ahora por nosotros, a partir de esta experiencia, de esta nueva contemporaneidad, de este trastocamiento que nos sacude.

Además de la docencia salteña, participaron profesores y estudiantes de otras provincias argentinas: Corrientes (Goya, por ejemplo), La Pampa, Córdoba, Buenos Aires (Mar del Plata), CABA (IFD “María Auxiliadora”) y de otros países: México (Tijuana, Baja California), Brasil (Santa Luzia, Minas Gerais, Río de Janeiro, UNEB, PPGEDUC, Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS/Ba) y Uruguay.





Un encuentro íntimo con **CARLOS SKLIAR**

## **HACER ESCUELA: ESTAR, QUEDARSE Y HACER COSAS JUNTOS**

**Segunda Parte del Ciclo de conversatorios en FORMACIÓN DOCENTE**

*Por Elizabeth Carrizo*

DGES Salta 24-11-2020: El doctor Carlos Skliar dio continuidad al ciclo de conversatorios en formación docente con una ponencia acerca del trabajo docente en tiempos de pandemia y cómo hacer frente al trabajo en la incertidumbre del ASPO, a la que siguió un interesante intercambio con los participantes.



La Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Salta (DGES), como una propuesta de formación mediada por tecnologías debido al contexto de emergencia sanitaria que no permite encuentros presenciales, organizó un ciclo de conversatorios con referentes académicos para los profesores y estudiantes del nivel.

El 12 de agosto a las 19 horas, inició la segunda parte del ciclo antes mencionado, con la ponencia Hacer escuela: estar, quedarse y hacer cosa juntos del Dr. Carlos Skliar, desde un enfoque que resulta importante no solo para repensar la docencia promoviendo la reflexión acerca de lo que sabemos desde nuestras prácticas docentes sino también para comenzar a vislumbrar nuevos escenarios pedagógicos postpandemia. El encuentro, cuyo desarrollo estaba previsto en dos horas, se extendió aproximadamente media hora más en función del interés suscitado entre los asistentes por las ideas de Carlos Skliar sobre el conocimiento y por la pasión que el disertante pone en cada encuentro.

La DGES invitó a Carlos Skliar a ser parte de su proyecto de capacitación on line por considerarlo uno de los referentes más sobresalientes del área de la formación docente y usó, para este encuentro sincrónico remoto, el servicio de videoconferencias de Zoom, transmitiéndolo a la vez por el canal de YouTube, sitio web con la capacidad de compartir el video e incluir, por ende, participantes del interior provincial, de otras provincias argentinas y de otros países. Durante el conversatorio, Skliar recuperó la proximidad característica de los intercambios orales cara a cara, lo que le permitió una conversación sobre la escuela y la formación docente hoy, en tiempos de pandemia, con la calidez y la calidad que lo caracteriza, llevando a todos los participantes a reflexionar profundamente en el lugar del docente en escenarios tan inciertos en tiempos de ASPO.

La experiencia instaló grandes expectativas, por un lado, respecto de poder conversar cara a cara con el Dr. Carlos Skliar, una de las ventajas del asilamiento, pero, por otro, de poder

generar un encuentro, buscando tiempo en ese no tiempo, para reflexionar sobre la tarea docente, o en términos del disertante: una forma de buscar la forma de hacer educación, planteada desde un desdoblamiento entre lo coyuntural y lo que vendrá, o mejor dicho, entre lo que fue y lo que será en un futuro. Fue entretejiendo, entonces, la conversación entre su pleno conocimiento de un hecho al que no renuncia, la complejidad de la educación, y su convicción, desde ese lugar, de la necesidad de dar una mano para pensar juntos en un futuro que ya está, que está presente en una realidad que aún como docentes no hemos podido materializar. De modo que planteó el conversatorio en tres ejes.



Video

En primer lugar, hizo hincapié en dar clases pero en formas generosas y no mezquinas, en donar clases, indagando sobre los bordes de dar clases. El interrogante le permitió imaginar todo lo que rodeaba, bordeaba, se presentaba alrededor de dar una clase. El expositor sostuvo que la parte más bella de la docencia es elaborar lo que se tiene para dar, consistente en el ejercicio de la lectura y la preparación de la actividad, en definitiva, esa parte reside en la vitalidad del profesor, el cual comienza su artesanía, su trabajo personal, en el momento en que se pregunta, y formula una pregunta que viene del mundo, de nosotros. El dar clases es presencialidad, implica la presencia del otro, desde donde uno elabora la artesanía de la actividad. Tiene que ver con una conversación precedente y con una narrativa precedente. Otra de las bellas tareas de educador es la sedimentación de lo que va ocurriendo, que a su vez nos indica, nos sugiere formas de sedimentar lo que va ocurriendo.

Llegar a la clase supone una enorme cantidad de detalles finísimos que producen eso que llamamos una suerte de presencia, el momento en que nos presentamos delante de otros, porque hemos elaborado la toma de la palabra para otros. Es por eso que gran parte de la incomodidad en este tiempo de pandemia tiene que ver con el cómo muchos imaginamos la tarea, y cómo se ha perdido el hacer clases. Sentimos impotencia pero Skliar plantea algo muy



importante y que debemos tener en claro: las instituciones nunca se dan por hechas. El hacer escuela no es hacerla de una vez y para siempre, porque la historicidad nos muestra que se mueve. Si conectamos esta afirmación con el título de este encuentro, implicamos que la tarea es pensar cómo estamos al interior de ese tiempo y lugar llamado escuela.

En segundo lugar, señaló que la relación de fuerzas entre las instituciones educativas y las industrias culturales de entretenimiento produce una descompensación que no se termina de resolver, pues estas industrias les piden crear a las escuelas un mundo que ellas no crean. Habría que generar una igualdad de condiciones para un fluido conectado durante la pandemia para sostener una forma de hacer escuela. Tal vez se puede enseñar pero ¿ese enseñar significa hacer escuela? Aunque es comprensible que en este entorno se haga durante un tiempo, debemos tomar el recaudo de que no permanezca porque ahí sí deberemos levantar la voz por igualdad y democracia en el acceso.

Uno de los modos de hacer escuela tiene que ver con el estar, con las formas de quedarse y las formas de hacer cosas, para visualizar proyectos educativos donde lo que miremos, miremos con cierta tensión en su observación, cierta sistematicidad. Con esas combinaciones, puede generarse un proyecto que puede ser, o se contradice en sí mismo, o navega en aguas completamente revueltas. Hacer escuela es siempre desde la comunidad, todo li-

Carlos Skliar, Doctor en Fonología con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana, realizó estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Es, además, investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, CONICET, e investigador principal del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina.

Fue coordinador del Área de Educación de FLACSO Argentina en el período 2008-2011. Actualmente, coordina los cursos de posgrado Pedagogías de las diferencias, Entre cuerpos y miradas y Escrituras: creatividad humana y comunicación (junto a Violeta Serrano García) en la Sede Argentina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ha dictado cursos de grado y de posgrado en diferentes universidades del país, de la región, y fuera del continente.

Ha sido profesor visitante en diferentes instituciones del extranjero y es miembro editor y consultor de más de 50 revistas nacionales e internacionales en el área de la educación, la filosofía y la literatura. Es, también, Vice-presidente en ejercicio de PEN / Argentina (Poetas, ensayistas, narradores).

Publicó numerosos libros, entre los últimos, *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado* (Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011, Tercer premio nacional de ensayo); *La escritura. De la pronunciación a la travesía* (Bogotá, Babel Editora, 2012); *Experiencias con la palabra* (Río de Janeiro, Wak Editora, 2012); *Desobedecer a linguagem: Educar* (Belo Horizonte, Editora Autentica, 2014); *Ensinar enquanto travessia* (Bahía, EDUFBA, 2014); *Pedagogías de las diferencias* (Buenos Aires, Noveduc, 2017); *A escuta das diferenças* (Porto Alegre, Mediação, 2018); *¿Se puede enseñar a vivir? La educación como comunidad y conversación* (Montevideo, Camus, 2018); y *Como un tren sobre el abismo* (Madrid, Vaso Roto, 2019). Es director de las colecciones *Educación: otros lenguajes* (Miño y Dávila, con Jorge Larrosa), *Pensar la educación* (Homo Sapiens, con Andrea Brito) y *Filosofía de la Educación* (Homo Sapiens).

Publicó, asimismo, libros de poemas, *Primera Conjunción* (1981, Ediciones Eidan), *Hilos después* (Mármol-Izquierdo, Buenos Aires, 2009) y *Voz apenas* (Ediciones del Dock, Buenos Aires, 2011); de microrrelatos, *No tienen prisa las palabras* (Candaya, Barcelona, 2012) y *Hablar con desconocidos* (Candaya, Barcelona, 2014); de ensayos literarios y filosóficos, *Escribir, tan solos* (Mármara, Madrid, 2017) y *La inútil lectura* (Waldhuter, Buenos Aires, 2019 y Mármara, Madrid, 2019). Tradujo del italiano el libro de Alda Merini *La otra verdad. Diario de una diversa* (Mármara, Madrid, 2019).

mitado en un tiempo y un lugar. Las instituciones, entonces, son instituciones en conversación. Por eso, las escuelas, en estos momentos, deben sostener la conversación, porque sin ella no habría forma de sostener la escuela.

Skliar sostiene que el hacer escuela tiene que ver con hacer conversación. Pero también ese tiempo no tiene que ni puede ser tiempo ocupado como si se tratara de un tiempo de fábrica, utilitario, de provecho, de beneficio en el mal sentido de estas palabras. Este tiempo tiene que ser libre, liberado, para conversar y hacer cosas juntos pues no hay otra forma de reducir la desigualdad en términos educativos. Esto supone la experiencia de tener tiempo, aún sin tenerlo, de que tengamos la idea de que lo tenemos, de Crear tiempo dentro del tiempo cronológico y de que podamos hacer cosas fuera de la idea de productividad y consumo, para lo cual están las escuelas: para hacer ciertas cosas que de otra forma no se harían.

El disertante se/nos plantea una pregunta insomne, que lo/nos tiene en estado de vigilia: ¿son las instituciones educativas fieles laderas de los mandatos de una época determinada, que deciden cuáles son los atributos de la época desde lugares fuera de las instituciones educativas? Esta pregunta duele y, al mismo tiempo, conmueve profundamente al expositor.

En tercer lugar, defendió que hay que tomar una decisión, vinculada a tener en cuenta el esfuerzo que ponemos al escucharnos, de elaborar, de estar acá y preguntarnos ¿cómo cabe la exigencia del rendimiento en la experiencia emancipatoria? Se hace el gesto de la inclusión, de quien sea, pero instalando una absurda lógica de dar, por un lado, la bienvenida y la hospitalidad pero, por el otro, la exigencia del rendimiento.

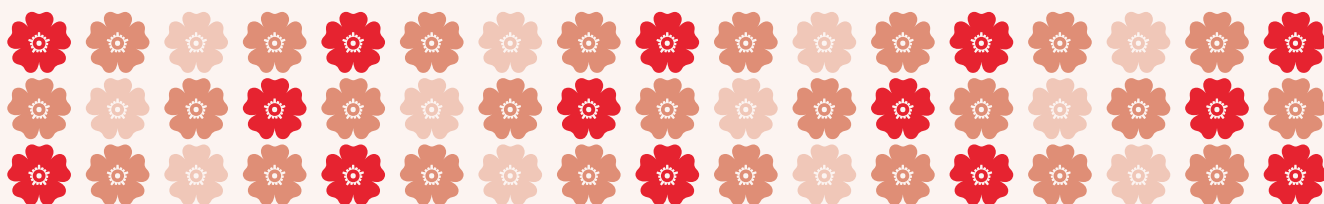
Hacer escuela tiene que ver con dejar, de alguna manera, la pregunta de si cabe otro camino de que hagamos escuela a como reflejo de los dictados de una época. Hacer algo distinto de lo que está dado. Y de algún modo deja ese hacer escuela en el estar, en hacer cosas, justamente no de reflejo o espejo de la época sino, en todo caso, críticamente y preguntándonos en relación a esos aspectos de rebelión para pensar aquellas ideas de algunos filósofos respecto de la escuela, que tiene sentido en un carácter evitativo (de guerras, de pandemias, por el cuidado del mundo), es decir tiene sentido si evita tragedias, si previene con el cuidado del mundo mientras la época es claramente destructiva. Hay algo que es flagrante en la escuela: se le pide que cuide el mundo, en la demanda de Theodor Adorno, como prevención, para evitar un nuevo campo de concentración, para evitar el aniquilamiento, pero también, en términos de Hannah Arendt, para dejar un mundo mejor para los que vendrán.

Vivimos una lógica perversa: en el descuido del mundo, hacer escuela en función de cuidar el mundo, porque así se cuidan las vidas mientras que descuidándolo se producen masacres. Es decir que, cuando hacemos escuela, estamos atentos al mundo pero mirando sus formas destructivas. Estamos atentos a ellas pero no las aceptamos como formando parte de que el mundo sea así y nos resignamos. La escuela no habla de esa manera, esperamos que la escuela no converse de esa manera.





# AGENDA ACADÉMICA








MI SABIDURIA VIENE DE ESTA TIERRA

BIBLIOTECA ELECTRÓNICA  
UNSa

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

La Biblioteca Electrónica de la Universidad Nacional de Salta es un portal implementado para ampliar y mejorar los desarrollos iniciados individualmente por parte de las distintas Unidades de Información, con el fin de obtener herramientas cooperativas que permitan transitar el camino hacia la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Salta. Facilita el acceso al conocimiento registrado dentro y fuera del ámbito de la Institución, a la comunidad universitaria y al público en general.

<http://www.unsa.edu.ar/biblio/institucional/index.htm>



PORTAL DE REVISTAS  
ACADÉMICAS Y CIENTÍFICAS  
de la UNSa

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

El Portal de Revistas Académicas y Científicas es el sitio que aloja las publicaciones científicas y técnicas de la Universidad Nacional de Salta.

Docentes e investigadores pueden registrarse en la/las revista/s de su interés para recibir notificaciones y otros datos de interés.

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



# Cuadernos de Humanidades



*Mi sabiduría viene de esta tierra*

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

<http://humani.unsa.edu.ar/cdh/index.php/CDH>



Cuadernos de Humanidades es una publicación destinada a la difusión de investigaciones y artículos del área de Humanidades y Ciencias Sociales. Nació en 1989 como una revista anual e impresa; desde 2017 se publica también su versión digital y a partir de 2019 es semestral y solo digital. Todas las colaboraciones son sometidas a evaluación externa. La comisión de evaluadores está constituida por docentes e investigadores reconocidos por su nivel académico en nuestro país y en el extranjero. Los trabajos deben ser inéditos y sus autores se comprometen a no presentarlos simultáneamente en otra publicación.

Los autores son responsables del contenido de sus contribuciones, de la exactitud de las citas, de la incorporación de las fuentes, así como del derecho jurídico de publicar el material propuesto. El autor conservará derecho de publicación de sus artículos dando previo aviso a los Cuadernos de Humanidades, dejando constancia de la circunstancia de su publicación original. Los lectores podrán tomar los materiales de la publicación de los Cuadernos de Humanidades siempre que se deje constancia de la fuente original consultada.



## TRAMAS / MAEPOVA

REVISTA DEL CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino)

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>



La Revista del CISEN Tramas/ Maepova, es una publicación semestral -enero/julio-, de carácter científico y humanístico del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino de la Universidad Nacional de Salta (UNSa). La organización administrativa y científica está a cargo del Comité Editorial, responsable de la gestión y edición de la revista, y cuenta con un Comité Científico externo estable como referente académico.



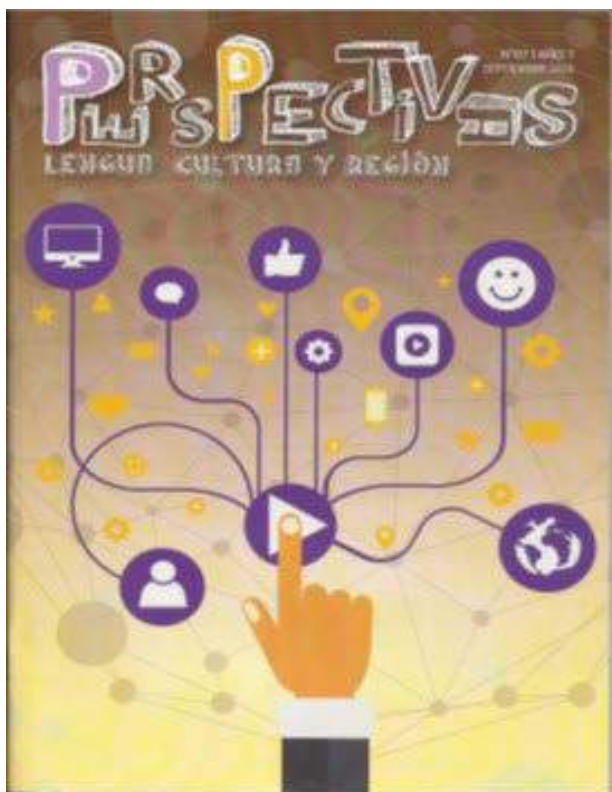
El sistema de arbitraje y evaluación científica de las colaboraciones es bajo el sistema doble ciego, a cargo de especialistas en las áreas y/o temáticas de los artículos postulados. La misma tiene como misión la edición, evaluación y difusión de artículos, resultado de investigaciones del Cisen y en colaboración con otros Centros e Institutos de Investigación del país y del extranjero. También se darán a conocer trabajos de Extensión y de Voluntariado Universitario y estudios especializados de diferentes temáticas de actualidad en el área de las Humanidades y Ciencias Sociales.

Trama/ Maepova busca difundir las prácticas y saberes locales, regionales y latinoamericanos, por ello su publicación se realiza en lenguas que representan de alguna manera la diversidad cultural propia de nuestras sociedades, optando por el castellano, portugués y guaraní. Pero también, al ser una publicación científica, se traducen los resúmenes al inglés, dado la necesidad de ampliar el alcance.

Convocatoria permanente para la sección artículos. Llamado a la postulación de artículos en portugués y español para comunicar procesos y resultados de investigaciones y experiencias en el amplio campo de las ciencias sociales.

## REVISTA PERSPECTIVAS. LENGUA, CULTURA Y REGIÓN

<http://hum.unsa.edu.ar/institutocortazar/index.php/revistas/revista-perspectivas>



Perspectivas. Lengua, cultura y región es la concreción de un antiguo anhelo compartido por docentes e investigadores que desarrollan sus prácticas académicas en Proyectos de Investigación destinados a examinar la prensa salteña desde sus orígenes, y avalados por el Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta. Concebida en el Instituto de Folklore y Literatura Regional “Augusto Raúl Cortazar” de la Facultad de Humanidades dependiente de esa casa de altos estudios, la revista se difunde desde 2011. Persigue, entre otros, dos propósitos fundamentales: a) comunicar los avances o resultados de las indagaciones que se desarrollan en el ámbito universitario y b) propiciar el intercambio académico con investigadores de la provincia, de la región (NOA) y del país, interesados

por el estudio de expresiones periodísticas, literarias, lingüísticas, folklóricas y antropológicas. Si bien se divulga inicialmente en soporte papel, con el volumen n° 4 se incorpora la forma digital que se retoma con la difusión correspondiente al número 8. Se trata de una publicación periódica que se ajusta lógicamente a las exigencias propias del ámbito académico, lo que no impide que se constituya en un espacio que favorezca la proyección al medio, es decir que permita la divulgación de estudios que se concretan en círculos no académicos. En este sentido, interesa subrayar que Perspectivas. Lengua, cultura y región posee un Comité de Lectura cuya función consiste en evaluar los artículos para su posterior publicación, lo que se concreta con la máxima reserva. Este Comité está integrado por investigadores de renombre local, regional, nacional e internacional, especialistas en las temáticas consideradas en cada uno de los números de la revista. Se conforma, así, un espacio que, sin duda, favorece la instauración de vínculos de reciprocidad entre docentes-investigadores preocupados por problemáticas socioculturales idénticas o similares, lo que contribuye con el desarrollo de las prácticas investigativas y propicia la organización y ejecución de actividades académicas conjuntas.

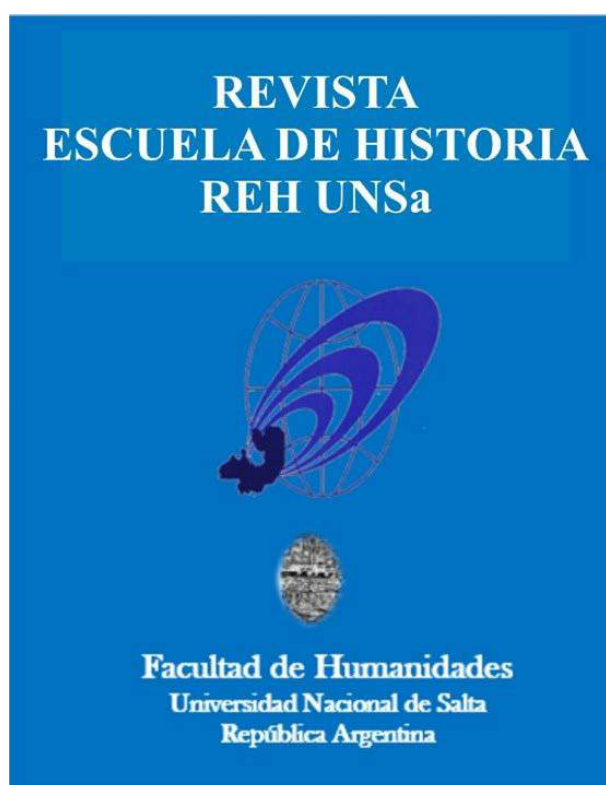


**Instituto de Folklore y Literatura Regional  
“Dr. Augusto Raúl Cortazar”**





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



**REVISTA ESCUELA DE HISTORIA**  
**Av. Bolivia 5150 (4400), Salta,**  
**República Argentina.**  
**TE: ++54(387) 425 5560**  
**Fax 425 5458**

Es una publicación semestral de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta para contribuir a la divulgación del conocimiento histórico.

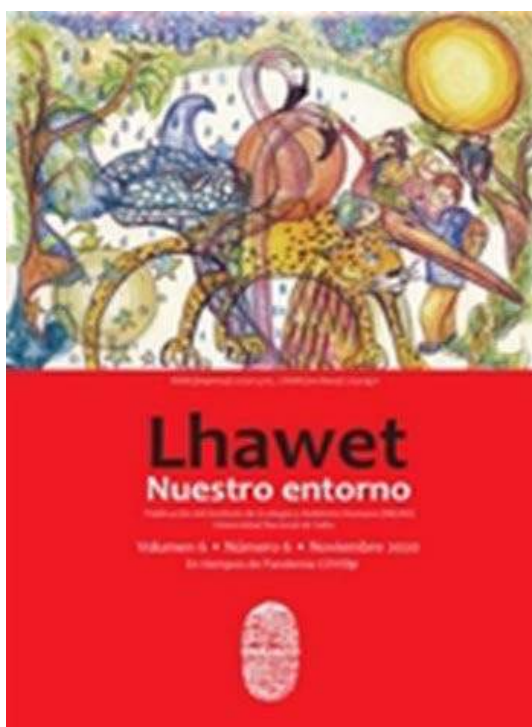
Esta revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente la investigación al público, lo cual fomenta un mayor intercambio de conocimiento global.



REVISTA **LHAWET**



<http://portalderevistas.unsa.edu.ar/ojs/index.php/Lhawet>  
[revista.lhawet@gmail.com](mailto:revista.lhawet@gmail.com)



**Lhawet** significa en lengua wichí “**nuestro entorno**”.

Esta nueva publicación busca abordar los problemas ambientales locales, con una mirada profunda y múltiple, donde naturaleza, culturas y sociedades interaccionan para lograr perspectivas integradoras de las diferentes realidades y complejidades locales y/o regionales que ponen en peligro la biodiversidad natural y cultural.

Nuestro entorno, se propone propiciar espacios de encuentro, desde el **INEAH (Instituto de Ecología y Ambiente Humano)** de la Universidad Nacional de Salta, entre investigadores, docentes y estudiantes que se dedican al estudio de los vínculos entre la sociedad y la naturaleza a nivel local y/o regional –de manera no excluyente–, haciendo propio, uno de los principios fundantes de nuestra universidad: mi sabiduría proviene de esta tierra. En este sentido la propuesta es re-significar el conocimiento científico a partir del diálogo con otros saberes y realidades locales.

**INEAH (Instituto de Ecología y Ambiente Humano)** de la Universidad Nacional de Salta

<http://ineah.unsa.edu.ar/>



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS



ESTUDIOS DE LENGUAS

 <https://www.facebook.com/INILun>  
 [inil.unsa@gmail.com](mailto:inil.unsa@gmail.com)

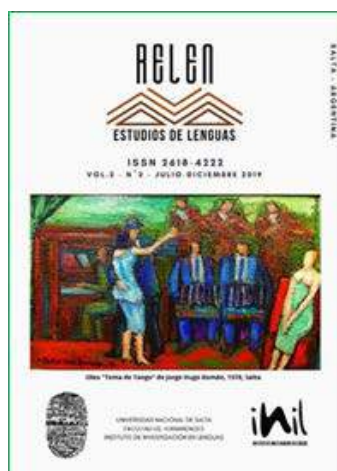
 <https://relen.net.ar>  
 [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)



**Vol 1, No 1 (2018)**



**Vol 2, No 1 (2019)**



**Vol 2, No 2 (2019)**



**Vol 3, No 1 (2020)**

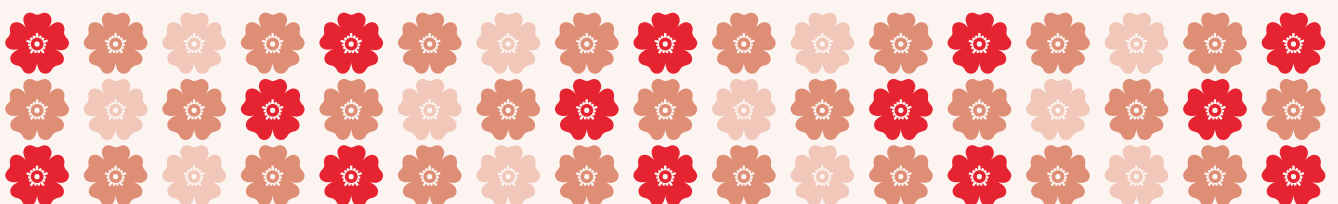






# ACERCA DE RELEN

**Descripción de la revista**  
**Consignas y normas de redacción**  
**Fichas de evaluación de artículos**  
**Declaración de buenas prácticas**  
**Declaración de originalidad**





## DESCRIPCIÓN DE LA REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS

La Revista Estudios de Lenguas –RELEN, es una publicación periódica online plurilingüe de acceso abierto del Instituto de Investigación en Lenguas<sup>1</sup>.

RELEN constituye un medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en la enseñanza de lenguas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional.

La Revista acepta artículos, dossiers, estudios, reseñas y entrevistas en alemán, francés, inglés, italiano, portugués y español. Se priorizará la publicación de trabajos inéditos y originales que reflejen rigor científico. A través de sus páginas, esta revista pone al alcance del público lector trabajos de investigación de interés y calidad.

### Objetivo:

Tiene como objetivo la compilación, la evaluación y la difusión de trabajos que resulten de las investigaciones realizadas por docentes e investigadores.

### Destinatarios:

Está dirigida a investigadores, docentes, graduados y estudiantes de postgrado interesados en la enseñanza de las lenguas y en los estudios culturales e interculturales.

### Líneas de interés:

- › La enseñanza y aprendizaje de lenguas y sus culturas en las áreas lingüística, literaria, didáctica, educativa y sociocultural;
- › la formación inicial y permanente del profesor de lenguas;
- › las innovaciones metodológicas;
- › historias de las prácticas docentes;
- › las tecnologías de la información y la comunicación;
- › la interculturalidad;
- › el mestizaje cultural;
- › las técnicas y recursos para la enseñanza de lenguas y lenguas con fines específicos.

---

<sup>1</sup> El Instituto de Investigación en Lenguas (INIL) funciona en el ámbito de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, Argentina. Cuenta con un Consejo Académico y miembros titulares, visitantes, adherentes y adscriptos. Recibe pasantes y becarios. Este Instituto constituye un ámbito para el estudio, la producción y la difusión del conocimiento en problemáticas vinculadas con la adquisición y enseñanza de lenguas. Es también un espacio de encuentro y desarrollo profesional para investigadores (formados y en formación) abierto a la diversidad de aportes y perspectivas regionales, nacionales e internacionales.

## Política de revisión

Para garantizar la calidad, la originalidad y también el mérito del contenido, los trabajos son sometidos a un proceso de arbitraje llevado a cabo por al menos dos evaluadores externos especialistas de reconocida trayectoria académica, nacionales e internacionales. En este proceso de arbitraje, que se desarrolla de manera imparcial y confidencial, se mantiene el anonimato de los evaluadores y de los evaluados. Cuando un artículo sea aceptado con modificaciones, el o los autores deben realizar las correcciones solicitadas a la brevedad.

## Política de acceso abierto

Es una revista de acceso abierto, su contenido está disponible de forma gratuita para todos los interesados en sus temáticas, lo que permite un mayor intercambio de conocimiento.

## Frecuencia de publicación

La Revista RELEN tendrá una periodicidad semestral, dos publicaciones por año (junio y diciembre).

## Indexación

RELEN publica su primer número en julio de 2018 y realiza las gestiones de vinculación y visibilización necesarias ante los diferentes Portales de Publicaciones Científicas y Técnicas (PPCT).

## Convocatoria:

La convocatoria para la presentación de artículos es abierta y permanente. Los trabajos deben ser originales e inéditos, preferentemente de un solo autor. Cuando sean varios los autores, se aceptarán hasta tres como máximo. Las propuestas deberán enviarse al correo electrónico de la Revista: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)



# RELEN

## BESCHREIBUNG DER ZEITSCHRIFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNGEN

Die wissenschaftliche Zeitschrift für Fremdsprachenforschungen - RELEN erscheint halbjährig, ist online, mehrsprachig, öffentlich zugänglich und gehört zum Forschungsinstitut INIL<sup>1</sup>.

Die Zeitschrift RELEN ist für die Bekanntmachung von Forschungsfortschritten und Neuerungen im Bereich des Sprachenunterrichts sowohl aus einer nationalen als auch einer internationalen Perspektive konzipiert.

RELEN erhält wissenschaftliche Artikel, Dossiers, Forschungsarbeiten, Rezensionen und Interviews auf Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch. Bevorzugt werden diejenigen Artikel, die noch nicht veröffentlicht wurden, originell sind und von wissenschaftlicher Genauigkeit geprägt sind. Über die Seiten hinweg findet das Publikum Forschungsarbeiten von wichtiger Bedeutung und Wissensqualität.

### Ziel:

Die Zeitschrift hat zum Ziel, Forschungsarbeiten von Professoren/-innen und Forscher/-innen zu bekommen, zu bewerten und zu veröffentlichen.

### Adressaten:

Sie richtet sich an Forscher/-innen, Lehrer/-innen, Hochschulabsolventen/-innen und Postgraduierten, die sich für die Fremdsprachenlehre und die kulturelle und interkulturelle Forschung interessieren.

### Themen:

- › Fremdsprachenlehre und -lernen im Bereich der Linguistik, Literatur, Didaktik, Bildung und Soziokultur;
- › Erstausbildung und kontinuierliche Weiterbildung des Fremdsprachenlehrers und der Fremdsprachenlehrerinnen.
- › Methodologische Neuerungen;
- › Lehrerfahrung;
- › Informations- und Kommunikationstechnologien;

---

<sup>1</sup> Das **Forschungsinstitut für Sprachen** (INIL, aus der spanischen Abkürzung) arbeitet im Bereich der Fakultät für Humanwissenschaften der Nationalen Universität Salta. Es verfügt über einen Akademischen Rat und über ordentlichen und außerordentlichen Mitglieder sowie Gastmitglieder. Es empfängt Praktikanten und Stipendiaten auf. Das Institut stellt einen Rahmen für Forschung, Produktion und Verbreitung von Wissen bezüglich Fragestellungen über den Erwerb und das Lehren von Sprachen dar. Es bedeutet auch einen Treffpunkt für die professionelle Entwicklung der Forscher/innen (Erfahrenen und nicht Erfahrenen) und ist für die Vielfalt an wissenschaftlichen Beiträgen und Perspektiven aus der Region, der Nation und der Welt offen.

- › Interkulturalität;
- › Kulturelle Vermischung;
- › Techniken und Ressourcen im Fremdsprachenunterricht und für Fremdsprachen für spezifische Ziele.

### **Kriterien zur Begutachtung der Beiträge**

Um die Qualität, die Originalität und den Wert des Inhalts zu gewährleisten, werden die Arbeiten mittels des Doppelblind-Verfahrens von mindestens zwei externen Fachgutachtern mit anerkannter akademischer Erfahrung im Inland oder im Ausland evaluiert. Bei diesem Verfahren, das sich unparteiisch und vertraulich ergibt, wird die Anonymität der Gutachter und der Autoren gewährleistet. Falls ein Artikel verbessert werden muss, wird er von dem Autor oder den Autoren baldmöglichst überarbeitet.

### **Freier-Zugangsrichtlinien**

Die Zeitschrift ist öffentlich zugänglich und deren Inhalt ist für alle, die sich für die Themenbereiche interessieren, kostenlos verfügbar. Dies ermöglicht einen größeren Wissensaustausch.

### **Häufigkeit der Veröffentlichung**

Die Zeitschrift erscheint zweimal jährlich (in Juni und Dezember).

### **Verzeichniserstellung**

RELEN hat ihre erste Ausgabe im Juli 2018 veröffentlicht und führt gerade die erforderlichen Schritte zur Anschließung und Veröffentlichung der Zeitschrift auf den verschiedenen Homepages für wissenschaftliche und technologische Publikationen durch.

### **Einreichung:**

Die Einreichung der Artikel ist uneingeschränkt und ständig. Die Arbeiten sollen originell und unveröffentlicht sein, vornehmlich von einem Autor verfasst. Falls die Artikel von mehreren Autoren verfasst werden, dann werden nur Artikel von bis zu drei Autoren akzeptiert. Die Beiträge sollen an die E-Mail Adresse der Zeitschrift geschickt werden: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)





# RELEN

## REVUE ÉTUDES DE LANGUES DESCRIPTION

Études de Langues est une publication périodique en ligne plurilingue de libre accès de l'Institut d'Investigation en Langues<sup>1</sup>.

RELEN constitue un moyen de diffusion des progrès de la recherche et de l'innovation dans l'enseignement des langues, du point de vue national et international

La Revue RELEN accepte des articles, des dossiers, des études, des recensions et des entretiens en allemand, français, anglais, italien, portugais et espagnol. On donnera la priorité à la publication des travaux inédits et originaux qui reflètent une rigueur scientifique. À travers ses pages, cette revue met à la portée du public lecteur des travaux de recherche d'intérêt et de qualité.

### Objectif:

RELEN a comme objectif la compilation, l'évaluation et la diffusion de travaux qui résultent des recherches réalisées par des enseignants et des chercheurs.

### Destinataires:

Elle est adressée à des chercheurs, des enseignants, des diplômés et à des étudiants de postgrado intéressés à l'enseignement des langues et aux études culturelles et interculturelles.

### Domaines d'intérêt:

- › L'enseignement et l'apprentissage de langues et leurs cultures dans les domaines linguistiques, littéraires, didactiques, éducatifs et socioculturels;
- › la formation initiale et permanente du professeur de langues;
- › les innovations méthodologiques;
- › des histoires des pratiques enseignantes;
- › les technologies de l'information et de la communication;
- › l'interculturalité;
- › le métissage culturel;
- › les techniques et les recours pour l'enseignement de langues;
- › des langues avec objectifs spécifiques.

---

<sup>1</sup> L'Institut d'Investigation en Langues (INIL) dépend et opère dans le cadre de la Faculté d'Humanités de l'Université Nationale de Salta, Argentine. Il a un Conseil Académique, des membres titulaires, des visiteurs, des adhérents et des attachés. Il reçoit des stagiaires et des boursiers. Cet Institut constitue un endroit pour l'étude, la production et la diffusion de la connaissance concernant les problématiques liées à l'acquisition et l'enseignement de langues. C'est aussi un espace de rencontre et de développement professionnel pour chercheurs (formés et en formation) ouvert à la diversité des apports et perspectives régionales, nationales et internationales.

## Politique de révision

Pour garantir la qualité, l'originalité et aussi le mérite du contenu, les travaux sont soumis à un processus d'arbitrage réalisé par au moins deux évaluateurs externes spécialistes, nationaux et internationaux, de trajectoire académique reconnue. Ce processus d'arbitrage est développé de manière impartiale et confidentielle et on maintient l'anonymat des évaluateurs et des évalués. Lorsqu'un article est accepté avec des modifications, le ou les auteurs doivent réaliser les corrections sollicitées à la brièveté.

## Politique de libre accès

RELEN est une revue de libre accès, son contenu est disponible de manière gratuite pour tous les intéressés par ses thématiques, ce qui permet un plus grand échange de connaissances.

## Fréquence de publication

La revue aura une périodicité semestrielle, deux publications par an (juin et décembre).

## Indexation

RELEN publie son premier numéro en juillet 2018 et effectue les démarches de lien et de visibilité nécessaires par devant les différents Sites de Publications Scientifiques et Techniques (PPCT).

## Appel à publications:

L'appel pour la présentation d'articles est ouvert et permanent. Les travaux doivent être originaux et inédits, préférablement d'un seul auteur. S'il y a plusieurs auteurs, ils seront acceptés jusqu'à trois au maximum. Les propositions doivent être envoyées au courrier électronique de la Revue: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)



# RELEN

## DESCRIPTION OF THE LANGUAGE STUDIES JOURNAL

Language Studies Journal - RELEN, is an open-access online multilingual publication of the Language Research Institute<sup>1</sup>.

RELEN journal is a means of disseminating the advances in research and innovation in the teaching of languages, both from a national and international perspective.

RELEN journal accepts articles, dossiers, studies, reviews and interviews in German, French, English, Italian, Portuguese and Spanish. The publication of unpublished and original works that reflect scientific rigor will be prioritized. Through its pages, this journal puts research work of interest and quality within the reach of the reading public.

### Objective:

Its objective is the compilation, evaluation and dissemination of works resulting from research carried out by teachers and researchers.

### Addressees:

It is aimed at researchers, teachers, graduates and postgraduate students interested in the teaching of languages and in cultural and intercultural studies.

### Interest lines:

- › The teaching and learning of languages and their cultures in the linguistic, literary, didactic, educational and sociocultural areas;
- › the initial and permanent training of the language teacher;
- › methodological innovations;
- › stories of teaching practices;
- › information and communication technologies;
- › interculturality;
- › cultural miscegenation;
- › the techniques and resources for teaching languages and languages for specific purposes.

---

<sup>1</sup>The **Institute for Research in Languages** (INIL) works within the Faculty of Humanities of the National University of Salta, Argentina. It has an Academic Council and full members, visitors, adherents and seconded. Receive interns and fellows. This Institute constitutes a field for the study, production and dissemination of knowledge in problems related to the acquisition and teaching of languages. It is also a meeting and professional development space for researchers (trained and in training) open to the diversity of contributions and regional, national and international perspectives.

## Review policy

In order to guarantee the quality, the originality and also the merit of the content, the works are submitted to an arbitration process carried out by at least two external specialists, evaluators of acknowledged academic, national and international trajectory. In this arbitration process, which is conducted in an impartial and confidential manner, the anonymity of the evaluators and the evaluated ones is maintained. When an article is accepted with modifications, the author or authors must make the corrections requested as soon as possible.

## Open access policy

It is an open access journal, its content is available free of charge for all those interested in its topics, which allows a greater exchange of knowledge.

## Frequency of publication

RELEN Journal will have a biannual periodicity, two publications per year (June and December).

## Indexing

RELEN publishes its first issue in July 2018 and carries out the necessary linkage and visibility steps before the different Scientific and Technical Publications Portals (PPCT).

## Announcement:

The call for the submission of articles is open and permanent. The works must be original and unpublished, preferably by a single author. When there are several authors, a maximum of three will be accepted. The proposals must be sent to the e-mail of the Journal: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)



## DESCRIZIONE DELLA RIVISTA STUDI DI LINGUE

La Rivista Studi di Lingue – RELEN, è una pubblicazione periodica online plurilingue di ingresso aperto dell’Istituto de Investigación en Lenguas<sup>1</sup>.

RELEN costituisce una via per diffondere i progressi nella ricerca e l’innovazione nell’insegnamento delle lingue, sia da una prospettiva nazionale che internazionale.

La Rivista accetta articoli, dossier, studi, rassegne ed interviste in tedesco, francese, inglese, italiano, portoghese e spagnolo. Verrà prioritizzata la pubblicazione di lavori inediti ed originali che meglio riflettano rigore scientifico. Attraverso le sue pagine, questa rivista mette a disposizione del pubblico lettore lavori di ricerca d’interesse e di qualità.

### Obiettivo:

Ha come obiettivo la compilazione, la valutazione e la diffusione di lavori che risultino dalle ricerche fatte da insegnanti e ricercatori.

### Destinatari:

E’ indirizzata a ricercatori, docenti, laureati e studenti di postlaurea interessati nell’insegnamento delle lingue negli studi culturali ed interculturali.

### Línee d’interesse:

- › L’insegnamento e apprendimento delle lingue delle proprie culture nelle aree linguistica, letteraria, didattica, educativa e socioculturale;
- › la formazione iniziale e permanente dell’insegnante di lingue;
- › le innovazioni metodologiche;
- › storie delle pratiche docenti;
- › le tecnologie dell’informazione e la comunicazione;
- › l’interculturalità;
- › il meticciamento culturale;
- › le tecniche e risorse per l’insegnamento di lingue con finalità specifiche.

---

<sup>1</sup> L’**Instituto de Investigación en Lenguas** (INIL) funziona presso la Facultad de Humanidades dell’Universidad Nacional de Salta, Argentina. Ha un Consiglio Accademico e membri titolari, visitanti, aderenti e ascritti. Riceve passanti e borsisti. Questo Istituto costituisce un ambito per lo studio, la produzione e la diffusione della conoscenza delle problematiche vincolate con l’acquisizione ed insegnamento di lingue. E’ anche uno spazio d’incontro e sviluppo professionale per ricercatori (formati e in formazione) aperto alla diversità di contributi e prospettive regionali, nazionali ed internazionali.

## Politica di revisione

Per garantire la qualità, l'originalità e anche il merito del contenuto, i lavori sono sottomessi ad un processo di arbitraggio fatto da al meno due valutatori esterni specialisti di riconosciuta traiettoria accademica, nazionali ed internazionali. In questo processo di arbitraggio, che si sviluppa in modo imparziale e confidenziale, si mantiene l'anonimato dei valutatori e dei valutati. Quando un articolo venga accettato con modifiche, il o gli autori dovranno fare le correzioni richieste alla brevità.

## Politica di ingresso aperto

E'una rivista di ingresso aperto, il suo contenuto è a disposizione in modo gratuito per tutti gli interessati nelle loro tematiche, ciò permette un maggiore interscambio di conoscenze.

## Frequenza di pubblicazione

La Rivista RELEN avrà una periodicità semestrale, due pubblicazioni all'anno (giugno e dicembre).

## Indicizzazione

RELEN pubblica il suo primo numero a luglio del 2018 e gestisce i collegamenti e visualizzazioni necessarie di fronte ai diversi Portali di Pubblicazioni Scientifiche e Tecniche (PPCT).

## Convocatoria:

La convocatoria per la presentazione di articoli è aperta e permanente. I lavori devono essere originali ed inediti, preferibilmente di un solo autore. Quando siano vari gli autori, verranno accettati fino a tre come massimo. Le proposte dovranno mandarsi alla posta elettronica della Rivista: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)





## DESCRIÇÃO DA REVISTA ESTUDOS DE LÍNGUAS

A Revista Estudos de Línguas – RELEN é uma publicação periódica online plurilíngue de acesso aberto do Instituto de Investigação em Línguas<sup>1</sup>.

RELEN constitui um meio de difusão dos avanços em pesquisa e inovação no ensino de línguas a partir de uma perspectiva nacional e também internacional.

A Revista aceita artigos, dossiês, estudos, resenhas e entrevistas em alemão, francês, inglês, italiano, português e espanhol. Dará prioridade à publicação de trabalhos inéditos e originais que reflitam rigor científico. Através das suas páginas, esta revista põe ao alcance do público leitor trabalhos de pesquisa que são interessantes e de qualidade.

### Objetivo:

Tem como objetivo a compilação, a avaliação e a difusão de trabalhos que são resultados de pesquisas realizadas por docentes e pesquisadores.

### Destinatários:

Está dirigida a pesquisadores, docentes e pos-graduandos interessados no ensino das línguas e em estudos culturais e interculturais.

### Linhas de interesse:

- › O ensino e a aprendizagem de línguas e suas culturas nas áreas linguística, literária, didática, educativa e sociocultural;
- › A formação inicial e permanente do professor de línguas;
- › As inovações metodológicas;
- › Histórias das práticas docentes;
- › As tecnologias da informação e da comunicação;
- › A interculturalidade
- › A mestiçagem cultural;
- › As técnicas e os recursos para o ensino de línguas e línguas com fins específicos.

---

<sup>1</sup> O **Instituto de Investigação em Línguas** (INIL) funciona no âmbito da Faculdade de Humanidades da Universidad Nacional de Salta, Argentina. Conta com um Consejo Académico e membros titulares, visitantes e adherentes. Recebe estagiários e bolsistas. Este Instituto constitui um âmbito para o estudo, a produção e a difusão do conhecimento em problemáticas vinculadas com a aprendizagem e ensino de línguas. É também um espaço de encontro e desenvolvimento profissional para pesquisadores (formados e em formação) aberto à diversidade de contribuições e perspectivas regionais, nacionais e internacionais.

## Política de revisão

Para garantir a qualidade, a originalidade e também o mérito do conteúdo, os trabalhos são submetidos a um processo de arbitragem realizado pelo menos por dois avaliadores externos especialistas de reconhecida trajetória acadêmica, nacionais e internacionais. Neste processo de arbitragem que se desenvolve de maneira imparcial e confidencial, mantém-se o anonimato dos avaliadores e dos avaliados. Quando um artigo é aceito com modificações, o autor ou os autores devem realizar as correções solicitadas num lapso de tempo breve.

## Política de acesso aberto

É uma revista de acesso aberto e o seu conteúdo está disponível de forma gratuita para todos os interessados nas suas temáticas, o que permite uma maior circulação de conhecimento.

## Frequência de publicação

A Revista RELEN terá uma periodicidade semestral, duas publicações por ano (junho e dezembro).

## Indexação

RELEN publica seu primeiro número em dezembro de 2018 e realiza as gestões de vinculação e visibilização necessárias ante diferentes Portais de Publicações Científicas e Técnicas (PPCT).

## Convocatória:

A convocatória para a apresentação de artigos é aberta e permanente. Os trabalhos devem ser originais e inéditos, preferentemente de um só autor. Quando sejam vários os autores, serão aceitos até três máximo. As propostas deverão enviar-se ao correio eletrônico da Revista: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)



## CONSIGNAS Y NORMAS DE REDACCIÓN REVISTA RELEN

La convocatoria para presentación de artículos es permanente

Las propuestas deben ser enviadas al sitio de la Revista:

<https://relen.net.ar>

Informes: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Recomendaciones generales a tener en cuenta para el envío de propuestas

- › Leer bien las Consignas y Normas de redacción.
- › Adjuntar, en otro archivo, una biodata (hasta 150 palabras aproximadamente).
- › Adjuntar, en archivo PDF, la Declaración de originalidad.
- › Indicar únicamente las referencias bibliográficas utilizadas en la redacción del artículo.
- › Seguir las mismas consignas indicadas para los Artículos, en el caso de enviar Dossiers y/o Reseñas y/o Entrevistas.

### Artículos

- › Los artículos postulados deben ser originales e inéditos.
- › No deben ser sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y evaluación.
- › Preferentemente de un solo autor.
- › La extensión debe ser entre 3000 y 9000 palabras (incluidos mapas, gráficos, fotografías, cuadros, bibliografía y notas), hoja A4, Arial 11, Interlineado 1,5 y alineación justificada.
- › Márgenes: 3 cm (superior e izquierdo) y 2 cm (inferior y derecho).
- › No se debe utilizar subrayado, ni mayúsculas ni negritas.
- › El título del artículo no deberá ser demasiado largo, se sugiere alrededor de 15 palabras, en negrita, Arial 12, alineación centrada, primera letra en mayúscula, el resto en minúscula, sin punto final.
- › Los subtítulos en negrita, Arial 11, sin subrayar y sin punto final, al margen izquierdo, separados del texto precedente mediante interlineado doble.
- › Incluir los datos del autor debajo del título del artículo a la derecha, con interlineado sencillo, nombres y apellidos completos (en negrita, Arial 11), su institución, ciudad y país (Arial 10), correo electrónico (Arial 10).
- › Todo el texto debe estar con formato de párrafo justificado.
- › Los autores deben completar la Declaración de Originalidad y remitirla firmada, en archivo PDF al correo de la revista: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Dossiers

- › Los dossiers deben presentar artículos dedicados a un tema en particular, que permitan reflexionar sobre diferentes problemáticas relacionadas con las lenguas, sean maternas o extranjeras.

- Para ello, los docentes investigadores interesados que registren distintas pertenencias institucionales, podrán enviar propuestas con la coordinación de un editor especialista en el tema elegido, quien será el encargado de la gestión y organización de las contribuciones que darán forma al dossier.
- Estos trabajos, que también deberán cumplir con las normas de redacción ya establecidas, serán sometidos a evaluación de pares, igual que los artículos.
- El editor deberá enviar un resumen del tema elegido, que incorpore títulos y resúmenes de los artículos cuyos autores colaborarán con la propuesta e incluya sus datos biográficos en forma muy breve.

## Resumen

- El resumen, de alrededor de 250 palabras, Arial 10, interlineado sencillo, deberá ser presentado en la lengua del trabajo en la primera hoja del artículo, después del título y de los datos del autor, precedido de la palabra Resumen.
- Debe ser un texto independiente que pueda dar cuenta del contenido del artículo.
- Cuando la lengua del trabajo sea extranjera, el autor deberá acompañar título, resumen y palabras clave en español.
- Si el autor lo desea, además del resumen en español, puede acompañar el mismo en las lenguas contempladas en la revista.
- En caso de estar vinculado a una investigación, podrá seguir el siguiente orden: Introducción: problema y objetivos; Método: datos, procedimientos; Resultados (observaciones, hallazgos, posibles soluciones al problema planteado); Conclusión/ discusión: implicancias y probables aplicaciones de los hallazgos obtenidos.
- Deberá incluir hasta cinco palabras clave, separadas por comas.

## Imágenes

Los cuadros, mapas y gráficos deberán incluirse en el cuerpo del texto. Las fuentes de las que proceden se indicarán al pie de los mismos.

## Notas

Las notas son de carácter explicativo. A partir del comando: Referencias, Insertar nota al pie, las notas deben aparecer enumeradas correlativamente a pie de página en Arial 8, interlineado sencillo, sin sangría, alineación justificada. No serán utilizadas para citar fuentes bibliográficas. Solamente se dedicarán a aclaraciones o puntualizaciones y se cuidará reducirlas al mínimo.

## Normas de citación

Las citas y referencias bibliográficas seguirán el formato APA (American Psychological Association), incluido el formato de puntuación, cuyas normas pueden consultarse en el siguiente vínculo: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Referencias bibliográficas

En este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida en el artículo mediante citas directas e indirectas siguiendo las normas APA.

### Para la elaboración de las referencias es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- › Deben organizarse de manera alfabética por la primera letra del apellido.
- › Cuando son varias referencias del mismo autor, se ordenan cronológicamente.
- › En caso de dos o más apellidos iguales, se procede a organizar de manera alfabética por las letras del nombre.
- › Si el nombre de un autor se reitera, no debe reemplazarse por guiones o líneas sino que debe consignarse nuevamente.
- › Cuando hay varias obras de un mismo autor, deben enumerarse en orden cronológico, es decir por el año, de menor a mayor.
- › Se inserta un espacio libre entre referencia y referencia.
- › Los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias NO van entrecomillados.
- › Los nombres de los autores llevan sólo la inicial.
- › Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes.
- › Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión “pp.”
- › Los Autores son los responsables del contenido de los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen.
- › Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

## Reseñas

Las reseñas deben dar la visión panorámica de una obra (libro, película u otra publicación, etc.) o de un evento destacando las características más sobresalientes para transmitir una opinión fundada y crítica que pueda orientar al público lector según la perspectiva del autor. Deben redactarse según las indicaciones de formato para los artículos. Las reseñas responden al esquema introducción, desarrollo y cierre y no presentan subtítulos.

Se sugiere el siguiente orden:

- › Identificar la obra: título de la obra o evento, ficha técnica si se trata de un libro (autor/es, editorial, lugar y año de publicación, número de páginas, ISBN), así como también, el medio de acceso.
- › Presentar la obra, especificar los destinatarios que fueron contemplados, describir la estructura o, en el caso de una actividad, la organización de la misma.

- › Describir el contenido; análisis de forma crítica.
- › Identificar al autor de la reseña.
- › Acompañar la imagen de la portada de la obra, si es posible.

## Entrevistas

El reporte de la entrevista, con el audio correspondiente, debe ser presentado con un resumen en el que constarán los datos del entrevistador, entrevistado, lugar, fecha, etc. así como también los objetivos e ideas principales de la misma. Puede contener fragmentos textuales seleccionados previamente que despertarán en el lector su interés por escuchar la grabación.

Comité Editorial  
RELEN



## PUBLIKATIONSRICHTLINIEN DER ZEITSCHRIFT RELEN

Einreichungen jederzeit möglich

Beiträge sind an die Webseite der Zeitschrift zu senden:

<https://relen.net.ar>

Rückfragen: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Allgemeine Empfehlungen zur Beitragseinreichung

- › Richtlinien und Hinweise zur Manuskriptverfassung aufmerksam lesen.
- › Kurze Biografie (bis zu etwa 150 Wörtern) in einer eigenen Datei senden.
- › Die Erklärung der Erstveröffentlichung als PDF-Datei senden.
- › Nur Quellenangaben, die im Manuskript verwendet wurden.
- › Falls es sich um Rezensionen oder Interviews handelt, beachten Sie bitte die angegebenen Hinweise für Manuskripte.

### Manuskripte

- › Das eingereichte **Manuskript** soll originell und unveröffentlicht sein.
- › Beiträge dürfen während des Begutachtungsverfahrens nicht andernorts zur Publikation eingereicht werden.
- › Bevorzugt werden diejenigen Manuskripte, die von einem Autor verfasst wurden.
- › Der **Umfang** beträgt zwischen 3000 und 9000 Wörtern (einschließlich Assoziogramme, Grafiken, Abbildungen, Übersichtstabellen, Literaturverzeichnis, und Fußnoten), Blatt A4, Arial 11, Zeilenabstand 1,5, Blocksatz.
- › Seitenränder: 3 cm (oben und links) und 2 cm (unten und rechts).
- › Unterstreichung, Großschreibung oder Fettdruck werden nicht verwendet.
- › Der **Titel** des Manuskripts soll nicht zu lang sein, es empfiehlt sich, einen Titel von etwa 15 Wörtern, im Fettdruck, Arial 12 und zentriert zu formulieren. Der erste Buchstabe wird groß geschrieben, der Rest mit Kleinbuchstabe und ohne Endpunkt.
- › **Untertiteln** sind im Fettdruck, Arial 11, ohne Unterstreichung und ohne Endpunkt, linksbündig, mit doppeltem Zeilenabstand vom vorhergehenden Text zu verfassen.
- › **Angabendes Autors** werden unter dem Titel der Arbeit, rechts und mit einfachem Zeilenabstand angegeben. Bitte erwähnen Sie vollständige Vornamen und Nachnamen (im Fettdruck, Arial 11), Institution, Stadt und Land (Arial 10) und E-Mail-Adresse (Arial 10).
- › Der ganze Text wird im Blocksatz ausgerichtet.
- › Das Formular für die Erklärung der Erstveröffentlichung wird vom Autor ausgefüllt, unterschrieben und als PDF-Datei an die E-Mail der Zeitschrift [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com) gesendet.

### Dossiers

- › Dossiers bestehen aus Beiträgen, die sich auf ein bestimmtes Thema beziehen und ermöglichen, über die verschiedenen Themenbereiche bezüglich der Mutter- oder Fremdsprachen nachzudenken.

- › Dazu sind Beiträge von Forschenden aus unterschiedlichen akademischen Institutionen herzlich willkommen. Die eingereichten zusammengehörenden Beiträge unterstehen einem/er Koordinator/in, der/die über hervorragende Fachkenntnisse zum ausgewählten Thema verfügen sollte und für die Leitung und das Organisieren der Beiträge des Dossiers verantwortlich ist.
- › Wie im Falle von den einzelnen Beiträgen werden die Beiträge des Dossiers gemäß den festgelegten Schreibhinweisen verfasst und dem Peer-Review unterzogen.
- › Wir bitten den/die Koordinator/in einen Abstract des ausgewählten Themas zu senden, auf dem Titel, Abstract jedes Beitrags und eine kurze Biografie jedes Autors oder jeder Autorin stehen, der/die an dem Dossier teilnimmt.

### Abstract

- › Der Umfang für den Abstract beträgt etwa 250 Wörter. Arial 10, einfachen Zeilenabstand und dieselbe Sprache des Beitrags verwenden. Er steht auf der ersten Seite nach dem Titel und den Angaben des Autors mit der Überschrift **Abstract**.
- › Er wird als einen unabhängigen Text aufgefasst, in dem der Inhalt des Manuskripts wiedergespiegelt wird.
- › Falls die Arbeit in einer Fremdsprache verfasst wird, werden Titel, Abstract und Stichwörter auch auf Spanisch übersetzt.
- › Wenn sich der Autor es wünscht, kann er den Abstract auf alle oder einige der Fremdsprachen, die die Zeitschrift berücksichtigt, zusammen mit dem Abstract auf Spanisch auch senden.
- › Wenn die Arbeit einer Forschung gehört, wird die folgende Reihenfolge beachtet: Einleitung: Fragestellung und Ziele; Methode: Daten, Verfahren; Ergebnisse (Analyse, Resultate, mögliche Lösungen der Fragestellung); Schlussfolgerung/Diskussion: Folgen und mögliche Anwendungen der Resultate.
- › Bis zu fünfdurch Kommas getrennten **Stichwörtern** angeben.

### Bilder

Übersichtstabellen, Assoziogramme und Grafiken werden in den Text eingegliedert und deren Quellen werden unmittelbar darunter gestellt.

### Fußnoten

Fußnoten haben eine erläuternde Funktion. Anhand des Befehls: Hinweise, Fußnote einfügen werden Fußnoten am unteren Rand der Seite durchgehend nummeriert bzw. in Arial 8, einfachem Zeilenabstand, ohne Absatzeinzug und im Blocksatz angegeben. Fußnoten werden nicht verwendet, um Quellen anzugeben. Sie eignen sich nur zu Erklärungen oder genauen Darlegungen und werden gemäßigt verwendet.

### Zitierregeln

Zitaten, Literaturverzeichnis und Zeichensetzung erfolgen gemäß den Zitierrichtlinien nach APA (American Psychological Association). Normen sind unter folgendem Link abrufbar: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Literaturverzeichnis

Hier werden **nur** diejenigen Quellen eingefügt, die im Manuskript durch direkte oder indirekte Zitate nach dem APA-Richtlinien genannt wurden.

### Das Literaturverzeichnis erfolgt gemäß den folgenden Hinweisen:

- › Es wird alphabetisch ausgehend vom ersten Buchstaben des Nachnamen aufgelistet.
- › Bei Quellen mit mehreren gleichen Autoren wird es chronologisch einsortiert.
- › Zwei oder mehreren gleichen Nachnamen werden alphabetisch ausgehend von dem ersten Buchstaben des Vornamens eingeordnet.
- › Wenn der Name des Autors wiederholt wird, wird er noch einmal erwähnt und nicht durch Trennungsstriche ersetzt.
- › Wenn mehrere Werke desselben Autors vorhanden sind, werden sie nach steigenden Jahreszahlen chronologisch sortiert.
- › Zwischen den Quellen ist ein Zeilenabstand zu rechnen.
- › Titeln von Manuskripten, Buchkapiteln und Vorträgen werden NICHT in Anführungszeichen gesetzt.
- › Vornamen werden nur mit dem Anfangsbuchstabe angegeben.
- › Will man das originelle Ausgabejahr eines Werkes von dem vom Autor ausgewählten Ausgabejahr unterscheiden, erfolgt dann die Letzte zwischen Klammern und die originelle Ausgabe zwischen eckigen Klammern.
- › Seitennummern eines Zeitschriftenbeitrags werden am Ende der Quelle angegeben, aber Seitennummern des Kapitels werden hingegen zwischen Klammern nach dem Buchtitel mit der Abkürzung “pp.” eingetragen.
- › Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt der Arbeiten und die richtige Verwendung der im Manuskript zitierten Quellen.
- › Bei der Verwendung von Urheberrechtsmaterialien sind Sie dafür verantwortlich, über die jeweiligen Berechtigungen zum Gebrauch, zur Vervielfältigung und Veröffentlichung von Übersichtstabellen, Grafiken, Assoziogrammen, Bildern, usw. zu verfügen.

## Rezensionen

**Rezensionen** müssen den Überblick eines Werkes (Buch, Film, u.a.m) oder einer Veranstaltung darlegen, auf denen die hervorragendsten Merkmalen betont werden, um eine begründete und kritische Meinung zu äußern, damit Leser und Leserinnen einen Eindruck über das Werk nach dem Standpunkt des Autors haben können. Sie werden gemäß den Hinweisen für Manuskripte verfasst, folgen dem Schema Einleitung-Hauptteil-Schluss und beinhalten keine Untertiteln.

Es empfiehlt sich, die nachstehende Reihenfolge zu beachten:

- › Angaben des Werkes: Titel des Werkes oder der Veranstaltung, technisches Merkblatt falls es sich um ein Buch handelt (Autor/en, Verlag, Ort und Ausgabejahr, Seitenanzahl, ISBN), sowie Zugangsart.

- › Werk darstellen und Adressaten nennen, Struktur oder Gestaltung -im Falle einer Veranstaltung- beschreiben.
- › Den Inhalt beschreiben; die Analyse soll kritisch sein.
- › Den Autor der Rezension erwähnen.
- › Falls es möglich ist, das Bild des Werkes dem Manuskript beifügen.

## Interviews

Der Bericht des Interviews und das Audiomaterial werden mit einer Zusammenfassung eingereicht, auf der die Angaben des/der Interviewers/in, des/der Interviewpartners/in, des Orts, des Datums, usw. sowie Ziele und Schwerpunkte des Interviews stehen. Er kann noch wörtliche Auszüge beinhalten, die vorher ausgewählt wurden, um die Interesse der Leser und Leserinnen für das Zuhören des Interviews zu wecken.

Redaktionsausschuss  
RELEN

## CONSIGNES ET NORMES DE RÉDACTION REVUE RELEN

L'appel à présentation de travaux est permanent  
Les propositions doivent être envoyées sur le site web de la revue:  
<https://relen.net.ar>  
Renseignements: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Recommandations générales à prendre en compte pour la soumission de propositions

- › Lire bien les lignes directrices et les normes éditoriales.
- › Joindre, dans un autre fichier, une donnée biographique (jusqu'à 150 mots environ).
- › Joindre, en fichier PDF, la Déclaration d'originalité.
- › Indiquer seulement les références bibliographiques utilisées dans la rédaction de l'article.
- › Suivre les mêmes instructions que celles indiquées pour les articles, dans le cas de soumission de Recensements et/ou d'Entretiens.

### Articles

- › Les articles postulés doivent être originaux et inédits.
- › Ils ne doivent pas être soumis simultanément à aucun autre processus d'évaluation. Préférentiellement d'un seul auteur.
- › L'extension doit être de 3000 à 9000 mots (les cartes, les graphiques, les photographies, les tableaux, la bibliographie et les notes compris), feuille A4, Arial 11, Interligne 1,5, alignement justifié.
- › Marges : 3 cm (supérieure et gauche) et 2 cm (inférieure et droite).
- › Il ne faut pas utiliser des mots soulignés, ni en majuscules, ni en caractères gras.
- › Le titre de l'article ne doit pas être trop long, on suggère à peu près 15 mots, en gras, Arial 12, alignement centré, première lettre en majuscule, le reste en minuscule sans point final.
- › Les sous-titres en gras, Arial 11, sans souligner et sans point final, sur la marge de gauche, séparés du texte précédent par un double interligne.
- › Inclure les données de l'auteur sous le titre de l'article à droite, avec un simple interligne, les noms et prénoms complets (en gras Arial 11), l'institution, ville et pays (Arial 10), email (Arial 10).
- › Tout le texte doit être dans un format de paragraphe justifié.
- › Les auteurs doivent compléter la Déclaration d'Originalité et l'envoyer signée, en format PDF à l'adresse électronique de la revue : [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Dossiers

- › Vous êtes tenus de présenter les dossiers avec des articles consacrés à un sujet en particulier, qui permettront de réfléchir sur différentes problématiques liées aux langues, soient maternelles ou étrangères.

- Pour ce faire, veuillez les enseignants-chercheurs intéressés, qui enregistrent différentes affiliations institutionnels, envoyer des propositions avec la coordination d'un éditeur spécialiste du thème choisi qui sera le responsable de la gestion et l'organisation des contributions qui formeront le dossier.
- Ces travaux, qui devront accomplir avec les normes de rédaction déjà établies, feront l'objet d'une évaluation des pairs, de même que les articles.
- L'éditeur est tenu d'envoyer un résumé du sujet élu, contenant des titres et des résumés des articles dont les auteurs collaboreront à la proposition en insérant leurs données biographiques très brièvement,

## Résumé

- Le résumé, d'environ 250 mots, Arial 10, interligne simple, doit être présenté dans la langue du travail dans la première page de l'article, après le titre et les données de l'auteur, précédé du mot **Résumé**.
- Il doit être un texte indépendant qui puisse rendre compte du contenu de l'article.
- Lorsque la langue du travail est étrangère, l'auteur devra accompagner le titre, le résumé et les mots clés en espagnol.
- Si l'auteur le souhaite, en plus du résumé en espagnol, il peut l'accompagner dans les langues envisagées dans la revue.
- Si le travail est lié à une recherche, on pourra suivre l'ordre suivant: Introduction (problème et objectifs); Méthode (données, procédures); Résultats (observations, résultats, solutions possibles au problème); Conclusion / discussion (implications et applications probables des résultats obtenus).
- On doit inclure jusqu'à cinq Mots-clés séparés par des virgules.

## Images

Les tableaux, les cartes et les graphiques doivent être inclus dans le corps du texte. Les sources dont ils proviennent seront indiquées au bas des tableaux, des cartes et des graphiques.

## Notes

Elles sont explicatives. À partir de Références, Insérer une note au pied de page, les notes doivent être énumérées corrélativement au pied de la page, Arial 8, interligne simple, sans retrait, alignement justifié. Elles ne seront pas utilisées pour citer des sources bibliographiques. Elles ne seront utilisées que pour des éclaircissements ou des clarifications et on essaiera de les réduire au minimum.

## Normes de citations

Les citations et références bibliographiques suivront le format APA (American Psychological Association), y compris le format de notation, dont les règles peuvent être consultées dans le lien suivant: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>



## Références bibliographiques

Dans cette section, seule la bibliographie contenue dans l'article sera incluse dans les citations directes et indirectes en suivant les normes A.P.A.

### Pour l'élaboration des références, il est nécessaire de prendre en compte les éléments suivants:

- Elles doivent être classées alphabétiquement par la première lettre du nom.
- Quand il y a plusieurs références du même auteur, elles sont classées chronologiquement.
- Dans le cas de deux noms identiques ou plus, on procède à l'organisation alphabétique des lettres du prénom.
- Si le nom d'un auteur est répété, il ne doit pas être remplacé par des tirets ou des lignes, mais il doit être consigné à nouveau.
- Lorsqu'il y a plusieurs ouvrages du même auteur, ils doivent être classés par ordre chronologique, c'est-à-dire par an, du plus ancien au plus actuel.
- Un espace libre est inséré entre les références.
- Les titres d'articles, de chapitres de livres et des communications ne sont pas mis entre guillemets.
- Les prénoms des auteurs portent uniquement l'initiale.
- Quand on veut différencier l'année d'édition originale d'un ouvrage et celle de l'édition que l'auteur a utilisée, on le fait entre parenthèses en général, avec indication de l'original entre crochets.
- Le nombre de pages d'articles de revues est indiqué à la fin de la référence, tandis que ceux des chapitres sont placés entre parenthèses après le nom du livre, précédé de l'expression "pp".
- Les auteurs sont responsables du contenu des articles et de l'utilisation correcte des références bibliographiques citées.
- S'ils utilisent du matériel qui n'est pas de leur propriété, il est de leur responsabilité de disposer des autorisations pour l'utilisation, la reproduction et la publication de tableaux, de graphiques, de cartes, de photographies, etc.

## Recensements

Les recensements doivent donner la vision panoramique d'une œuvre (un livre, un film ou une autre publication, etc.) ou de un événement en détachant les caractéristiques les plus remarquables pour transmettre une opinion fondée et critique pouvant orienter le public lecteur selon la perspective de l'auteur. Ils doivent être rédigés selon les indications de format pour les articles. Les descriptions répondent au schéma : introduction, développement et fermeture. Ils ne présentent pas de sous-titres.

L'ordre suivant est suggéré:

- Identifier l'œuvre: le titre de l'œuvre ou de l'événement, la fiche technique s'il s'agit d'un livre (auteur/s, éditorial, lieu et année de publication, numéro de pages, ISBN), ainsi qu'aussi, le milieu d'accès.

- › Présenter l'œuvre, spécifier les destinataires envisagés, décrire la structure ou, dans le cas d'une activité, l'organisation de celle-ci.
- › Décrire le contenu ; analyse critique.
- › Identifier l'auteur de la description.
- › Le texte peut être accompagné de l'image de la couverture de l'ouvrage.

## Entretiens

Le compte rendu de l'entretien, avec l'audio correspondant, doit être présenté par un résumé avec les données de l'interviewer, de l'interviewé, le lieu, une date, etc. ainsi que les objectifs et les idées principales. Il peut contenir les fragments textuels sélectionnés préalablement qui éveilleront chez le lecteur son intérêt d'écouter l'enregistrement.

Comité Editorial  
RELEN

## SUBMISSION GUIDELINES

Call for submissions is permanently open  
Proposals must be sent to the Journal's website:

<https://relen.net.ar>

For more information, write to: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Author guidelines

- › Please read the Submission Guidelines carefully.
- › Provide your biodata in a separate file (up to 150 words).
- › Attach the Statement of Originality file in PDF format.
- › Provide a reference list including only those works cited in the article.
- › Follow the same author guidelines for Reviews and Interviews submission.

### Original Articles

- › Articles are original and not previously published.
- › The articles are not under any other submission or evaluation process.
- › Articles are preferably single-authored.
- › Manuscripts are between 3,000 and 9,000 words in length (including maps, graphs, photographs, bibliography and notes). Suggested page size is A4, font is set to Arial 11, text is justified and spaced at 1.5 between lines.
- › Margins: 3 cm (top and left) and 2 cm (bottom and right).
- › Do not use capitalization, boldface or underlining for emphasis.
- › Article title is preferably no more than 15 words in length, boldfaced, set in Arial 12, centered. Only the first word is capitalized, and it does not end with a full stop.
- › Section headings are written in boldface, Arial 11, without underlining or full stop. Text margin is set to the left, separated from the previous section by double space between lines.
- › Author information is included below the article title. It is written to the right, using single spacing between lines. The names of the authors are written in the following order: first name, middle name initial, and surname (in boldface, Arial 11). Names are followed by the author's institution, city and country (Arial 10) and email address (Arial 10).
- › Main text is justified.
- › Authors should fill in and sign the Statement of Originality and submit it in PDF format to: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Dossiers

- › Dossiers should present articles dedicated to a particular topic, which allow for the reflection on different issues related to languages, whether mother or foreign ones.
- › For this reason, interested researcher-teachers with different institutional affiliations will

be able to submit proposals under the coordination of an editor specialized in the chosen topic. These editors will, in turn, be in charge of managing and organizing the contributions that will form the dossier.

- › The works, which must also comply with the established writing regulations, will be submitted to peer evaluation, just like the articles.
- › The editor must send a summary of the chosen topic, which includes titles and abstracts of the articles whose authors will collaborate with the proposal, and include their biographical data very briefly.

## Abstract

- › The abstract should be about 250 words. Use Arial, font size 10, and single space between lines. Write the abstract in your working language, in the first page of the article, after the main title and the author information, headed by the word Abstract.
- › It should be an independent text which can briefly describe the content of the article.
- › When the author's working language is not Spanish, the title, the abstract and the key words should be translated into Spanish.
- › The abstract may also be written in all the other languages accepted by the journal.
- › If the article is a report of a research project, write it with the following structure: Introduction (problem and objectives); Method (data, procedures); Results (observations, findings, possible solutions for the presented problem); Conclusion/ discussion (implications and potential applications of results).
- › Use up to five key words, separated by commas.

## Images

Tables, maps and graphs are included in the body of the main text. Please indicate the sources at the end of each legend.

## Notes

Notes are used as explanatory devices. In Word, footnotes should be created by clicking References > Insert Footnote. Footnote format is Arial, font size 8, single space between lines, no indentation, justified text. Footnotes are not used to cite bibliographical references. They should only be used when strictly necessary to include explanations. Please be careful to use them to the minimum.

## Citation guidelines

Citations, references and punctuation follow the APA (American Psychological Association) format. For more information, visit: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografica-en-normas-apa/>

## Bibliographical References

Provide a reference list of the articles referred to in the paper (do not list any sources that you have not mentioned in your paper) following APA guidelines.

### When writing the References section, you should:

- › Organize references in alphabetical order, considering the first letter of authors' surname.
- › Write references to a single author in chronological order.
- › When two or more authors have the same surname, write them in alphabetical order considering the first letter of their names.
- › Do not write dashes in place of surnames if a single author is cited several times, for different works.
- › List works by a single author in chronological order, from the oldest to the newest.
- › Insert an extra space between references.
- › Do not use quotation marks for titles in articles, book chapters, or presentation reports.
- › Use only the first letter of authors' names after the surname.
- › Write the original year of publishing of a work between brackets and the publishing year used by the author cited between square brackets.
- › Write the page numbers of journal articles at the end of the reference line. The page numbers of book chapters should be written immediately after the title, preceded by the expression "p."
- › Remember that the authors are responsible for the content of their articles and the correct use of references.
- › Get permission to use, reproduce and publish tables, graphs, maps, photographs, etc. for which you do not own the copyright.

## Reviews

Reviews should provide an overview of a work (book, film or other publication, etc.) or an event. It should highlight the most outstanding characteristics and convey a well-founded and critical opinion that can guide readers to understand the author's perspective. Writing reviews follows the same guidelines for writing articles. Reviews should have the following structure: introduction, main body and conclusion, and they do not include section headings.

The following order is suggested:

- › Identify the work: include title; bibliography card, if it is a book (author/s, publishing house, place and date of publishing, number of pages, ISBN); and how it was accessed.
- › Introduce the work: specify addressed readers, describe structure or, in the case of an activity, the steps in which it was organized.
- › Describe the content: write a critical analysis.
- › Identify the review's author.
- › Include the cover illustration, whenever possible.

## Interviews

Include a report of the interview, with the corresponding audio, and a summary containing information about the interviewer, the interviewee, place, date, etc., as well as the main objectives and ideas. You can also include previously selected fragments to awaken the reader's interest in listening to the whole interview.

Editorial Board  
RELEN



## CONSEGNE E NORME DI REDAZIONE RIVISTA RELEN

La convocazione per la presentazione degli articoli è permanente

Le proposte devono essere inviate al sito della Rivista:

<https://relen.net.ar>

Informazioni: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Raccomandazioni generali da considerare per l'invio delle proposte

- › Leggere bene le Consegne e le Norme di redazione
- › Allegare, in un altro file, una biodata (fino a 150 parole circa)
- › Allegare, in un file in formato PDF, la Dichiarazione di originalità
- › Indicare unicamente i riferimenti bibliografici utilizzati nella stesura dell'articolo
- › Rispettare le stesse consegne indicate per gli Articoli nel caso si inviassero Ressegne e/o Interviste

### Articoli

- › Gli **articoli** proposti devono essere originali ed inediti. Non devono essere sottoposti simultaneamente a nessun altro processo di proposta e valutazione.
- › Preferibilmente di un solo autore.
- › L'**estensione** deve essere compresa tra le 3000 e le 9000 parole (compresi carte geografiche, grafici, fotografie, quadri, bibliografia e note), foglio A4, Arial 11, Interlineato 1,5, allineazione giustificata.
- › Margini: 3 cm (superiore e sinistro) e 2 cm (inferiore e destro).
- › Non si deve utilizzare né sottolineato né maiuscole né grassetto.
- › Il **titolo** dell'articolo non dovrà essere troppo lungo, si suggerisce di 15 parole circa, in grassetto, Arial 12, allineazione centrata, prima lettera maiuscola, il resto minuscola senza punto finale.
- › **Sottotitoli** in grassetto, Arial 11, senza sottolineare e senza punto finale, sul margine sinistro, separati dal testo precedente mediante interlineato doppio.
- › Inserire i **dati dell'autore** sotto il titolo dell'articolo a destra, con interlineato semplice, nomi e cognomi completi (in grassetto, Arial 11), l'istituzione alla quale appartiene, città e paese (Arial 10), posta elettronica (Arial 10).
- › Tutto il testo deve avere un formato di paragrafo giustificato.
- › Gli autori devono completare la Dichiarazione di originalità e rinviarla firmata, in un file in formato PDF all'indirizzo di posta elettronica della rivista: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Dossier

- › I dossier devono presentare articoli dedicati a un tema in particolare, che permetta di riflettere sulle diverse problematiche collegate alle lingue, siano esse materne o straniere.
- › Perciò i docenti ricercatori interessati nel far registrare diversi domini istituzionali, po-

tranno inviare proposte con la coordinazione di un editore specializzato nell'argomento scelto, il quale sarà l'incaricato della gestione e dell'organizzazione degli apporti che daranno forma al dossier.

- Questi lavori, che dovranno rispettare anche le norme di redazione già stabilite, saranno sottoposti alla valutazione di pari; ciò vale anche per gli articoli.
- L'editore dovrà inviare un riassunto del tema scelto, che comprenda titoli e sommari degli articoli, i cui autori collaboreranno con la proposta, e includa i loro dati biografici in forma molto ridotta.

## Riassunto

- Il **Riassunto**, di circa 250 parole, Arial 10, interlineato semplice, dovrà essere presentato nella lingua del lavoro nella prima pagina dell'articolo, dopo il titolo e i dati dell'autore, preceduto dalla parola "**Riassunto**".
- Deve essere un testo indipendente, che possa render conto del contenuto dell'articolo.
- Quando la lingua del lavoro sia straniera, l'autore dovrà accompagnare titolo, riassunto e parole chiave in spagnolo.
- Se l'autore lo desidera, oltre al sommario in spagnolo, potrà inviare quest'ultimo anche nelle lingue contemplate nella rivista.
- Nel caso di essere vincolato ad una ricerca, potrà seguire il seguente ordine: Introduzione: problema e obiettivi; Metodo: dati, procedimenti; Risultati (osservazioni, scoperte, possibili soluzioni al problema proposto); Conclusione/ discussione: implicanze e probabili applicazioni delle scoperte ottenute.
- Si dovranno inserire fino a cinque **parole chiave** separate da virgole.

## Immagini

Quadri, carte geografiche e grafici dovranno essere inseriti nel corpo del testo. Le fonti di provenienza dovranno essere indicate a piè di esse.

## Note

Le note sono di carattere esplicativo. A partire dal comando: Riferimenti, Inserire nota a piè, le note dovranno apparire numerate correlativamente a piè di pagina in Arial 8, interlineato semplice, senza capoverso, allineazione giustificata. Non verranno usate per citare fonti bibliografiche. Verranno adibite solamente a chiarimenti o puntualizzazioni e si cercheranno di ridurre al minimo.

## Norme di citazione

Le citazioni e i riferimenti bibliografici seguiranno il formato APA (American Psychological Association), compreso il formato di punteggiatura, le cui norme si possono consultare nel seguente sito: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>

## Riferimenti Bibliografici

In questa sezione verrà inserita soltanto la bibliografia contenuta nell'articolo per mezzo di citazioni dirette ed indirette seguendo le norme A.P.A.

### Per l'elaborazione dei riferimenti è necessario tener conto di quanto segue:

- › Devono essere organizzati in ordine alfabetico dalla prima lettera del cognome.
- › Quando ci sono più riferimenti dello stesso autore, devono essere ordinati cronologicamente.
- › Nel caso di due o più cognomi uguali, si procede ad organizzare in modo alfabetico dalle lettere del nome.
- › Se il nome di un autore si ripete, non si deve sostituire con trattini o linee, ma si deve scrivere di nuovo.
- › Quando ci sono varie opere di uno stesso autore, devono enumerarsi in ordine cronologico, ovvero dall'anno, da minore a maggiore.
- › Si deve inserire uno spazio libero fra un riferimento e l'altro.
- › I titoli degli articoli, capitoli di libri e relazioni NON vanno fra virgolette.
- › I nomi degli autori portano solo l'iniziale.
- › Quando si vorrà distinguere l'anno di edizione originale di un'opera e quello dell'edizione che l'autore ha utilizzato, si deve indicare fra parentesi in generale, con indicazione dell'originale fra parentesi graffe.
- › I numeri delle pagine degli articoli nelle riviste vanno alla fine del riferimento, mentre quelli dei capitoli si mettono fra parentesi di seguito del nome del libro, preceduti dall'espressione "pp."
- › Gli Autori sono i responsabili del contenuto dei lavori ed il corretto uso dei riferimenti bibliografici che verranno citati.
- › Se si utilizza materiale che non sia di proprietà degli autori, è di loro responsabilità essere in possesso delle autorizzazioni per l'uso, riproduzione e pubblicazione di quadri, grafici, carte geografiche, fotografie, ecc.

## Rassegne

Le rassegne devono offrire la visione panoramica di un'opera (libro, film, altra pubblicazione, ecc.) o di un evento evidenziandone le caratteristiche più distintive per trasmettere un'opinione fondata e critica, in modo tale da poter orientare il pubblico lettore verso la prospettiva dell'autore. Si devono scrivere secondo le indicazioni di formato per gli articoli. Le rassegne rispondono allo schema: introduzione, sviluppo e chiusura; e non presentano sottotitoli.

Viene suggerito il seguente ordine:

- › Identificare l'opera: titolo dell'opera o evento, scheda tecnica se si tratta di un libro (autore/i, editoriale, luogo e anno di pubblicazione, numero di pagine, ISBN), così come, il mezzo di accesso.

- › Presentare l'opera, specificarne i destinatari che sono stati contemplati, descriverne la struttura o, nel caso di un'attività, l'organizzazione di essa.
- › Descriverne il contenuto; analisi in modo critico.
- › Identificare l'autore della rassegna.
- › Il testo può essere accompagnato dall'immagine della copertina dell'opera.

## **Interviste**

Il rapporto dell'intervista, con il corrispondente audio, deve essere presentato con un riassunto nel quale si presenteranno i dati dell'intervistatore, dell'intervistato, luogo, data, ecc. così come gli obiettivi e le idee principali di essa. Può contenere frammenti testuali selezionati per destare nel lettore l'interesse per l'ascolto della registrazione.

Comitato Editoriale  
RELEN

## NORMAS DE REDAÇÃO da REVISTA RELEN

A convocatória para apresentação de trabalhos é permanente

As propostas devem ser enviadas ao site da Revista:

<https://relen.net.ar>

Informação: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Recomendações gerais a ter em conta para o envio de propostas

- › Ler bem as normas de redação.
- › Anexar, num outro arquivo, uma biodata (até 150 palavras aproximadamente).
- › Anexar, em arquivo PDF, a Declaração de originalidade.
- › Indicar unicamente as referências bibliográficas utilizadas na redação do artigo.
- › Seguir as mesmas pautas indicadas para os artigos, no caso de enviar Resenhas e/ou Entrevistas.

### Artigos

- › Os artigos postulados devem ser originais e inéditos.
- › Não devem ser submetidos em forma simultânea a nenhum outro processo de postulação e avaliação.
- › Preferentemente de um só autor.
- › A **extensão** deve ser entre 3000 y 9000 palavras (incluídos mapas, gráficos, fotografias, quadros, bibliografia e notas), folha A4, fonte Arial 11, espaço 1,5 e alinhado à esquerda e à direita.
- › **Margens:** 3 cm (superior e esquerdo) e 2 cm (inferior e direito).
- › Não se deve utilizar sublinhado, maiúsculas e negritas.
- › O **título** do artigo não deverá ser muito longo, sugere-se ao redor de 15 palavras, em negrita, Arial 12, alinhado no centro, primeira letra em maiúscula, o resto em minúscula, sem ponto final.
- › Os **Subtítulos** em negrita, Arial 11, sem sublinhar e sem ponto final, na margem esquerda, separados do texto precedente através de alinhado duplo.
- › Incluir os **dados do autor** abaixo do título do artigo à direita, com espaço simples, nomes e sobrenomes completos (em negrita, Arial 11), instituição, cidade e país do autor (Arial 10), e-mail (Arial 10).
- › Todo o texto deve estar com formato de parágrafo alinhado horizontalmente à direita e à esquerda.
- › Os autores devem completar a Declaração de Originalidade e remite-la assinada, em arquivo PDF ao correio da revista: [relenunsa@gmail.com](mailto:relenunsa@gmail.com)

### Dossiês

- › Os dossiês devem apresentar artigos dedicados a um determinado tema, que nos permitam refletir sobre diferentes problemas relacionados com os idiomas, sejam eles nativos ou estrangeiros.

- › Para este efeito, os professores-pesquisadores interessados que registram diferentes afiliações institucionais podem enviar propostas com a coordenação de um editor especializado no tema escolhido, que será responsável pela gestão e organização das contribuições que darão forma ao dossiê.
- › Esses trabalhos, que também devem estar em conformidade com as normas de redação já estabelecidas, serão submetidos à avaliação por pares, assim como os artigos.
- › O editor deve enviar um resumo do tema escolhido, incorporando títulos e resumos dos artigos cujos autores irão colaborar com a proposta e incluir seus dados biográficos de forma muito breve.

## Resumos

- › O **resumo**, de aproximadamente 250 palavras em Arial 10, espaço simples, deverá ser apresentado na língua do trabalho na primeira folha do artigo, depois do título e dos dados do autor, precedido da palavra **Resumo**.
- › Deve ser um texto independente que possa dar conta do conteúdo do artigo.
- › Quando a língua do trabalho seja estrangeira, o autor deverá acompanhar título, resumo e palavras chave em espanhol.
- › Se o autor o deseja, além do resumo em espanhol, pode acompanhá-lo nas línguas contempladas na revista.
- › No caso de estar vinculado a uma pesquisa, poderá seguir a seguinte ordem: Introdução, (problema e objetivos); Método (dados, procedimentos); Resultados (observações, descobertas, possíveis soluções ao problema apresentado); Conclusão/ discussão (implicâncias e prováveis aplicações dos resultados obtidos).
- › Deverá incluir até cinco **palavras-chave**, separadas por vírgulas.

## Imagens

Os quadros, mapas e gráficos deverão incluir-se no corpo do texto. As fontes das que procedem se indicarão em notas de rodapé.

## Notas

A partir do comando: Referências, Inserir nota de rodapé, as notas devem aparecer enumeradas correlativamente no rodapé da página em Arial 8, espaçamento simples, sem sangria, espaçamento justificado. Não serão utilizadas para citar fontes bibliográficas. Somente se dedicarão a esclarecimentos e pontualizações e se cuidará reduzi-las ao mínimo.

## Normas de citações

As citações e referências bibliográficas seguirão o formato APA (American Psychological Association), incluído o formato de pontuação, cujas normas podem ser consultadas também em: <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>



## Referências bibliográficas

Nesta parte se incluirá unicamente a bibliografia contida no artigo através de citações diretas e indiretas seguindo as normas A.P.A.

### Para a elaboração das referências é necessário ter em conta o seguinte:

- › Devem organizar-se de maneira alfabética pela primeira letra do sobrenome.
- › Quando são várias referências do mesmo autor, se ordenam cronologicamente.
- › No caso de dois o mais sobrenomes iguais, procede-se a organizar de maneira alfabética pelas letras do nome.
- › Se o nome de um autor se reitera, não deve ser substituído por hifens ou linhas. Em vez disso deve novas alusões ao autor.
- › Quando tem-se várias obras de um mesmo autor, devem enumerar-se em ordem cronológica, ou seja, pelo ano, de menor a maior.
- › Inserta-se um espaço livre entre referência e referência.
- › Os títulos de artigos, capítulos de livros e exposições não vão entre aspas.
- › Os nomes dos autores apresentam-se somente com a inicial.
- › Quando se deseje diferenciar o ano de edição original de uma obra e o da edição que o autor utilizou, geralmente faz-se entre parênteses com indicação do original entre colchetes.
- › Os números de páginas de artigos em revistas vão sobre o final da referência, enquanto que os dos capítulos se situam entre parênteses depois do nome do livro, precedidos pela expressão “pp.”
- › Os Autores são os responsáveis do conteúdo dos trabalhos e do correto uso das referências bibliográficas aí citadas.
- › No caso de utilizar-se material que não seja de propriedade dos autores, é sua responsabilidade contar com as autorizações para o uso, reprodução e publicação de quadros, gráficos, mapas, fotografias, etc.

## Resenhas

As resenhas devem dar a visão panorâmica de uma obra (livro, filme ou outra publicação, etc.) ou de um evento destacando as características mais destacáveis para transmitir uma opinião fundada e crítica que possa orientar ao público leitor segundo a perspectiva do autor. Devem redatar-se segundo as indicações de formato para os artigos. As resenhas seguem um esquema de introdução, desenvolvimento e finalização e não apresentam subtítulos.

Sugere-se a seguinte ordem:

- › Identificar a obra: título da obra ou evento, ficha técnica no caso de tratar-se de um livro (autor/es, editora, lugar e ano de publicação, número de páginas, ISBN), assim como o meio de acesso.
- › Apresentar a obra, especificar os destinatários que foram contemplados, descrever a estrutura ou, no caso de ser uma atividade, a organização da mesma. Descrever o conteúdo; análise de forma crítica.

- › Identificar o autor da resenha.
- › O texto pode estar acompanhado por uma imagem relacionada à obra, por exemplo, a capa.

## Entrevistas

Informação sobre a entrevista, com o áudio correspondente, deve ser apresentado com um resumo onde constarão os dados do entrevistador, entrevistado, lugar, data, etc. além dos objetivos e ideias principais. Pode conter fragmentos textuais selecionados previamente que buscarão despertar o interesse do leitor pela da gravação.

Comité Editorial  
RELEN





**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**FICHA PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS**

<b>Título del artículo</b>	
<b>Evaluador</b>	
<b>Institución</b>	

**ASPECTOS A EVALUAR**

(Indique brevemente su opinión con respecto a cada uno de los ítems siguientes)

<b>Interés y actualidad del tema</b>	
<b>Adecuación de la fundamentación conceptual y pertinencia del marco teórico</b>	
<b>Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología</b>	
<b>Originalidad del enfoque</b>	
<b>Pertinencia e interés de la bibliografía utilizada</b>	
<b>¿La bibliografía citada en el cuerpo del texto se encuentra en las referencias bibliográficas?</b>	

**RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR**

(Marque y fundamente lo que recomienda)

<b>1º) Publicar</b>		
<b>2º) Publicar con modificaciones</b>		(¿Qué modificaciones propone?)
<b>3º) NO publicar</b>		(Fundamente su opinión)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**FORMULAR FÜR BEWERTUNG DER BEITRÄGE**

<b>Überschrift</b>	
<b>Beurteiler</b>	
<b>Einrichtung</b>	

**ZU BEWERTENDE ASPEKTE**

(Geben Sie kurz ihre Meinung zu den nachstehenden Punkten)

<b>Interesse und Aktualität des Themas</b>	
<b>Angemessenheit der begrifflichen Begründung und Relevanz der angegebenen Theorie</b>	
<b>Wenn es sich um eine Untersuchung handelt: klare Darstellung und Relevanz der Methodik</b>	
<b>Originalität des Ansatzes</b>	
<b>Relevanz und Interesse der benutzten Bibliographie</b>	
<b>Bibliographie: Ist die im Textkörper angegebene Bibliographie in den Literaturhinweise zu finden?</b>	

**EMPFEHLUNG DES BEURTEILERS**

(Kreuzen Sie an und begründen Sie ihre Empfehlung)

<b>1°) Veröffentlichung</b>	<input type="checkbox"/>	
<b>2°) Veröffentlichung mit Veränderungen</b>	<input type="checkbox"/>	(¿Welche Veränderungen werden vorgeschlagen?)
<b>3°) KEINE Veröffentlichung</b>	<input type="checkbox"/>	(Begründen Sie ihre Entscheidung)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**FICHED'ÉVALUATION D'ARTICLES**

<b>Titre de l'article</b>	
<b>Évaluateur</b>	
<b>Institution</b>	

**ASPECTS À EVALUER**

(Indiquez brièvement votre opinion sur chacun des points suivants)

<b>Intérêt et actualité du sujet</b>	
<b>Adéquation de la base conceptuelle et pertinence du cadre théorique</b>	
<b>S'il s'agit d'une recherche: présentation claire et pertinente de la méthodologie</b>	
<b>Originalité de l'approche</b>	
<b>Pertinence et intérêt de la bibliographie utilisée</b>	
<b>La bibliographie citée dans le corps du texte se trouve-t-elle dans les références bibliographiques?</b>	

**RECOMMANDATION DE L'EVALUATEUR**

(Cochez et justifiez ce que vous recommandez)

<b>1°) Publier</b>	<input type="checkbox"/>	
<b>2°) Publier avec des modifications</b>	<input type="checkbox"/>	(Quelles modifications proposez-vous?)
<b>3°) Ne pas publier</b>	<input type="checkbox"/>	(Justifiez votre opinion)



**INIL (LANGUAGES RESEARCH INSTITUTE)  
RELEN JOURNAL (LANGUAGE STUDIES JOURNAL)**

**ARTICLE EVALUATION FORM**

<b>Title</b>	
<b>Reviewer</b>	
<b>Affiliation</b>	

**ASPECTS TO CONSIDER**

(Briefly state your opinion in relation to each of the following items)

<b>Novelty (Does the article make an interesting, important contribution?)</b>	
<b>Adequacy of literature review and relevance of theoretical framework</b>	
<b>Clear and relevant methodology (if it is an original research)</b>	
<b>Originality of approach</b>	
<b>Relevance and interest of cited bibliography</b>	
<b>Are all the bibliographic references cited in the article included in the References section?</b>	

**REVIEWER'S RECOMMENDATION**

(Please tick choices as appropriate and support your answers)

<b>1º) Accept submission</b>	<input type="checkbox"/>	
<b>2º) Revisions required</b>	<input type="checkbox"/>	(Which changes do you suggest?)
<b>3º) Decline submission</b>	<input type="checkbox"/>	(Support your recommendation)





**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)  
RIVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)**

**SCHEDA DI VALUTAZIONE DEGLI ARTICOLI**

<b>Titolo articolo</b>	
<b>Esaminatore</b>	
<b>Istituzione</b>	

**ASPETTI DA VALUTARE**

(Indichi brevemente la sua opinione riguardo ognuna delle seguenti voci considerate)

<b>Interesse e attualità dell'argomento</b>	
<b>Adeguamento della fondatezza concettuale e pertinenza del quadro teorico</b>	
<b>Se si tratta di una ricerca: presentazione chiara e pertinenza della metodologia</b>	
<b>Originalità dell'approccio teorico</b>	
<b>Pertinenza e interesse della bibliografia utilizzata</b>	
<b>La bibliografia citata nel corpo del testo si trova nei riferimenti bibliografici?</b>	

**RACCOMANDAZIONI DELL'ESAMINATORE**

(Indichi e giustifichi ciò che raccomanda)

<b>1°) Pubblicare</b>		
<b>2°) Pubblicare con modificazioni</b>		(Quali modificazioni propone?)
<b>3°) NON pubblicare</b>		(Giustifichi la sua opinione)



**INIL (INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM LÍNGUAS)  
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LÍNGUAS)**

**FICHA PARA AVALIAÇÃO DE ARTIGOS**

<b>Título do artigo</b>	
<b>Avaliador</b>	
<b>Instituição</b>	

**ASPECTOS A AVALIAR**

(Indique brevemente sua opinião com respeito a cada um dos itens seguintes)

<b>Interesse e atualidade do tema</b>	
<b>Adequação da fundamentação conceitual e pertinência do marco teórico</b>	
<b>Si se trata de uma pesquisa: apresentação clara e pertinência da metodologia</b>	
<b>Originalidade do enfoque</b>	
<b>Pertinência e interesse da bibliografia utilizada</b>	
<b>A bibliografia citada no corpo do texto se encontra nas referências bibliográficas?</b>	

**RECOMENDAÇÃO DO AVALIADOR**

(Marque e fundamente o que recomenda)

<b>1º) Publicar</b>		
<b>2º) Publicar com modificações</b>		(Que modificações propõe?)
<b>3º) NÃO publicar</b>		(Fundamente sua opinião)

## Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN



Las Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta están presentes en los fundamentos de la Revista RELEN ya que la misma tiene como fines “la promoción, la difusión y la preservación de la cultura [...] en contacto permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas de la región y del país”.

Compartiendo estas Bases del Estatuto, RELEN también es “prescindente en materia ideológica, política y religiosa, entendiendo los problemas sociales, políticos e ideológicos, estudiándolos científicamente” y “es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promueve la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión”.

### Prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes

#### Director/a, Co-Director/a

- Son los responsables legales del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial.
- Proponen la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista.
- Aseguran la transparencia en el manejo de fondos y recursos si los hubiere.

#### Comité Editorial

- Integrado por docentes-investigadores locales y/o extranjeros, el Comité Editorial es el encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista. Deberá realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de las normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos y que no estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista.
- El Comité deberá prestar atención a la detección de plagios, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación y, además, recomendará los evaluadores que tendrán a su cargo la evaluación de los artículos asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.
- También deberá mantener comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

#### Comité Científico Nacional y Comité Científico Internacional

- Se comprometen a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.
- Asesorar para la mejora, actualización y definición de los lineamientos editoriales de la revista.
- De acuerdo al perfil de la revista podrá solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.

- Estos comités podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo a las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

### **Autoras/es:**

- Deben garantizar la originalidad de su contribución la que deberá ser inédita, es decir no haber sido publicada, total ni parcialmente por ningún medio y tampoco ser sometida a evaluación simultánea en otra revista.
- Es de su estricta responsabilidad ética evitar o hacerse cargo de conflictos de intereses que pudieran surgir de su colaboración. Ni incurrir en ningún tipo de plagio, respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible.
- Son responsables directos de la veracidad de lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.
- La presentación de una colaboración es expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.
- Cumplirá con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista. Los autores tienen derecho a retirar su contribución ante el incumplimiento de los tiempos y procesos de evaluación declarados públicamente en la plataforma de la revista.

### **Evaluadoras/es:**

- Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.
- Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el disenso en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.
- Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.
- Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpla la condición de anonimato respecto a los autores de la contribución a evaluar.
- Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a éste código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses, lo comunicará al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.
- Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometen a cumplir con los tiempos establecidos y declarados públicamente en la plataforma de la revista.

## Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN



Die Grundlagen der Satzung der Universität Salta gelten auch als Grundlagen für die Zeitschrift RELEN, da diese das Ziel anstrebt, „die Kultur zu fördern, zu verbreiten und zu bewahren [...] in permanenter Verbindung mit dem universellen Gedanken und schenkt Aufmerksamkeit auf die Probleme der Region und des Landes“.

Im Einklang mit den Grundlagen der Satzung ist RELEN „von Ideologie, Politik und Religion unabhängig, sie versteht aber die sozialen, politischen und ideologischen Problemen, untersucht sie wissenschaftlich“ und „hat mit gesellschaftlichen Sektoren und Dogmen nichts zu tun. Sie fördert eine kritische Einstellung und gewährleistet die Meinungsfreiheit“.

### Über die Aufgaben, Verantwortungen und Gewährleistungen der sich an der Zeitschrift beteiligten Leuten

#### Leiter/-in, Mitleiter/-in

- Sie sind für die Leitung der Zeitschrift rechtlich verantwortlich, sie gewährleisten die Kommunikation zwischen den Ausschüssen, geben Abkommen bekannt, schlichten Konflikte, unterstützen und koordinieren die Bestimmungen der Zeitschriftspolitik.
- Sie schlagen vor, die Anzahl der Mitglieder im Wissenschaftlichen Ausschuss und dem Redaktionsausschuss gemäß der Leistung und dem Engagement der Mitglieder in Bezug auf das Profil und das Ziel der Zeitschrift zu erhöhen oder zu verringern.
- Sie gewährleisten die Transparenz bei der Verwaltung von Geldmitteln und Ressourcen.

#### Redaktionsausschuss

- Er besteht aus Forschenden und Lehrenden aus Argentinien oder dem Ausland, bestimmt die Zeitschriftspolitik und gewährleistet die Verbreitung und Erfüllung der Aufgaben der Zeitschrift. Andere Funktionen betreffen die Überprüfung der 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. Sie sollen kein Plagiat begehen, die Institutionen oder Personen, die an den Beiträgen teilgenommen oder bei ihnen zusammengearbeitet haben, respektieren und ihnen die Anerkennung zollen.
- › Sie sind für die Wahrhaftigkeit des Artikelinhalts, für den Schutz der vertraulichen Information, wie zum Beispiel die Identität der Informanten oder institutionellen Angaben, direkt verantwortlich.
- › Die Einreichung eines Beitrags bedeutet die Zustimmung der Leitlinien, der Politik und der Entscheidungen der Zeitschrift.
- › Die Autoren sollen die Fristen einhalten, die auf der Online-Plattform der Zeitschrift festgelegt und bekannt gegeben wurden. Sie sind dazu berechtigt, ihre Beiträge wegen Nicht-Einhaltung der Fristen und des Bewertungsverfahrens, die auf der Online-Plattform bekannt gegeben wurden, zurückzunehmen.

### **Gutachter/-innen:**

- › Die Gutachter/-innen bewerten nur diejenigen Beiträge aus den Bereichen, mit denen sie bewiesene Erfahrung haben und lehnen jede Bewertung ab, die ihrer Ausbildung und Erfahrung nicht entspricht.
- › Die Bewertungen und Begutachtungen erfolgen in einem Rahmen ohne Diskriminierung wegen Ideologie, Geschlecht, Rasse und Religion oder jeden anderen Dogma, die die Meinungsverschiedenheit innerhalb des Respekts und der kritischen und gemeinsamen Konstruktion verhindern.
- › Die Begutachtungen werden immer begründet und haben das Ziel, die Beiträge zu verbessern, indem Empfehlungen gegeben werden oder das Einverständnis mit dem eingereichten Beitrag ausgedrückt wird.
- › Die Gutachter/-innen haben die ethische Verpflichtung, die Beteiligung abzulehnen, wenn die Anonymitätsbedingung des zu bewertenden Beitrags aus Gründen, die sich dem Einfluss der Zeitschrift und/oder der Beteiligten entziehen, nicht erfüllt werden kann.
- › Falls die Gutachter/-innen einen Verstoß gegen die Ethikrichtlinien oder einen Interessenkonflikt in den Beiträgen auffinden, sollen sie es den Redaktionsausschuss mitteilen, damit die jeweiligen Maßnahmen gemeinsam ergreifen werden.
- › Bei der Beteiligung an dem Bewertungsverfahren verpflichten sie sich dazu, die festgelegten Fristen, die auf der Online-Plattform bekannt gegeben wurden, einzuhalten.



## Déclaration Éditoriale de Bonnes Pratiques de RELEN



Les Bases du Statut de l'Université Nationale de Salta se retrouvent dans les fondements de la Revue RELEN, puisque celui-ci a comme but "la promotion, la diffusion et la préservation de la culture (...) en contact permanent avec la pensée universelle en accordant une attention particulière aux problèmes de la région et du pays".

En partageant ces Bases, RELEN, elle aussi «n'accepte pas de contraintes en matière idéologique, politique ou religieuse, en acceptant les problèmes sociaux, politiques et idéologiques, en les étudiant scientifiquement» et "elle est étrangère à tout intérêt sectoriel ou à toute conception dogmatique. Elle promeut l'attitude critique, en assurant en son sein la plus grande liberté d'expression".

### Les pratiques, les responsabilités et les garanties des parties intervenantes

#### Directeur/e, Co-Directeur/e

- › Ils sont les responsables légaux du fonctionnement de la revue, garantissent la communication entre les comités, font connaître les accords, servent de médiateurs, accompagnent et coordonnent les redéfinitions de la politique éditoriale.
- › Ils proposent l'élargissement ou la réduction du comité scientifique et du comité éditorial, conformément l'exercice des fonctions de leurs membres et leur engagement envers le profil et les fonctions de la revue.
- › Ils assurent la transparence d'éventuels fonds et ressources dans la gestion.

#### Le Comité Éditorial

- › Il est composé d'enseignants-chercheurs du pays et des pays étrangers, il est chargé de définir les politiques éditoriales et garantir leur diffusion et compréhension quant aux fonctions de la revue. Il devra contrôler les contributions : pertinence de la thématique avec le profil de la revue, accomplissement des normes par les auteurs/es et l'adéquation aux sections, en garantissant que les textes soient originaux et non publiés et qu'ils ne soient pas évalués simultanément par une autre revue.
- › Le Comité devra faire attention à la détection des plagiat, si jamais un plagiat est détecté ceci sera cause suffisante pour finir le processus d'entrée à évaluation des articles en assurant la confidentialité des renseignements des auteurs/es des contributions et tout ce qui puisse attirer un conflit d'intérêts.
- › Il devra également maintenir une communication fluide avec les auteurs/es pendant le processus d'évaluation en leur communiquant l'état d'avancement du processus.

#### Le Comité Scientifique National et le Comité Scientifique International

- › Ils s'engagent à évaluer de manière permanente la qualité du contenu de la revue.
- › Conseiller pour l'amélioration, l'actualisation et la définition des directives éditoriales de la revue.

- Tenant compte du profil de la revue, ils pourront demander des contributions à des experts pour qu'ils puissent diffuser des discussions ou un problème spécifique.
- Ces comités pourront agir dans l'évaluation des contributions conformément aux règles de confidentialité et d'anonymat du système en double aveugle à la demande du Comité Éditorial.

### Les Auteurs/es:

- Ils doivent garantir l'originalité de leur contribution, qui devra être inédite, c'est-à-dire ne pas avoir été publiée, en tout ou en partie, par aucun moyen et ne pas faire l'objet d'une évaluation simultanée dans d'autres revues.
- C'est de leur stricte responsabilité éthique éviter ou se charger de conflits d'intérêts qui puissent surgir avec leur collaboration; éviter le plagiat; respecter et remercier les institutions ou les particuliers qui auraient participé ou collaboré pour que la production présentée soit possible.
- Ils sont responsables directs de la véracité de ce qui est exprimé, de la protection des données confidentielles, par exemple l'identité des informateurs ou des informations institutionnelles.
- La présentation d'une collaboration est l'expression de l'acceptation des normes, des politiques éditoriales et des décisions de la revue.
- Les auteurs/es doivent respecter les délais établis et déclarés publiquement sur la plateforme de la revue. Ils ont le droit de retirer leur contribution en cas de non-respect des délais et des processus d'évaluation y publiés.

### Les Évaluateurs/trices:

- Ils ne donneront leur avis que sur des contributions où ils comptent avec une longue expérience en refusant toute évaluation qui ne correspond pas à leur formation.
- Leurs évaluations et leurs avis seront exempts de préjugés idéologiques, de genre, de race, de culte ou de n'importe quelle autre vision dogmatique qui puisse menacer le dissentiment dans le cadre du respect, d'une construction critique et conjointe.
- Dans tous les cas, les rapports seront fondés sur toutes leurs décisions et ils auront comme but orienter et améliorer les productions en suggérant des modifications ou en expliquant les coïncidences avec la production présentée.
- Les évaluateurs/trices auront l'engagement éthique de refuser leur intervention lorsque -pour des raisons indépendantes de la volonté de la revue et/ou des parties intervenantes- la condition d'anonymat des auteurs ne soit pas accomplie.
- Si les évaluateurs/trices détectent, dans les productions, des manques à ce code éthique, ou n'importe quel autre conflit d'intérêts, ils devront le communiquer au Comité Editorial, le domaine de compétence pour résoudre les mesures à prendre.
- Lorsque les évaluateurs/trices acceptent de participer au processus d'évaluation, ils s'engagent à accomplir les délais établis et publiés sur la plateforme de la revue.

## RELEN's Statement of Best Practice



The foundations of RELEN Journal include the principles of the National University of Salta's Statute, as it aims at the "the promotion, dissemination and preservation of culture [...] in permanent contact with universal thinking, especially considering the problems of the region and the country".

By sharing these principles, RELEN is also "neutral in terms of ideological, political and religious matters, and it furthers the understanding of social, political and ideological problems, as well as their scientific analysis" and "is alien to all sector interests or dogmatic conceptions. RELEN promotes a critical attitude, thus guaranteeing a true freedom of expression".

### Practice, Liabilities and Guarantees of Interested Parties

#### Director, Co-Director

- ▶ They are liable for the journal operations, and they must ensure communication between the committees, announce agreements, mediate in conflicts, accompany and coordinate the redefinitions of the editorial policy.
- ▶ They also propose enlarging or reducing the editorial and scientific committees according to the performance and engagement of their members and the journal's profile and roles.
- ▶ They ensure transparency in the management of financial resources, if any.

#### Editorial Committee

- ▶ Its members are local and/or foreign researcher-teachers. It defines editorial policies and guarantees their circulation and understanding in relation to the journal's role. The editorial committee reviews contributions in terms of relevance for the topics and profile of the journal, compliance with the guidelines for authors and adaptation to the sections. In this way, it ensures that the texts are original and unpublished and that they are not being evaluated simultaneously by another journal.
- ▶ The Committee must pay attention to the detection of plagiarism, and consider its presence sufficient cause to terminate the process of admission for evaluation. Additionally, it will recommend reviewers for the evaluation of the articles and ensure the confidentiality of the authors' information, their contributions and any conflict of interest.
- ▶ Likewise, it will be in close communication with the authors throughout the evaluation process and inform them about its status.

#### National and International Scientific Committees

- ▶ They commit to evaluate the quality of the journal on a permanent basis.
- ▶ They also assist the journal's staff to improve, update and define editorial guidelines.

- Considering the journal's profile, they can request collaboration from specialists in order to disseminate a specific debate or problem.
- These committees may act in the evaluation of contributions according to the confidentiality and anonymity regulations of the double-blind system commissioned by the editorial committee.

### Authors:

- Authors must guarantee the originality of their contribution, which must not be published, either totally or partially by any means, nor be submitted simultaneously for evaluation to another journal.
- Ethical responsibility to avoid or take charge of conflicts of interests that may arise from articles is strictly limited to authors. Authors must be careful not to commit plagiarism, and shall acknowledge contributions from institutions or individuals who have made the production of the article possible.
- They are directly responsible for the veracity of the article content, for the protection of confidential data, such as the identity of informants or institutional data.
- The submission of a collaboration is an expression of acceptance of the rules, editorial policies and decisions of the journal.
- Authors must comply with the deadlines established and declared publicly on the platform of the journal. They have the right to withdraw their contribution in the event of non-compliance with the deadlines and evaluation processes declared publicly on the journal's platform.

### Reviewers:

- Reviewers will only evaluate contributions in which they have proven expertise and reject any evaluation request which does not correspond to their training and expertise.
- Evaluations and opinions will be free of ideological, gender, race and cult biases or any other dogmatic vision which may hinder debate within the framework of respect, critical and joint construction.
- In all the cases, opinions will be based on their decisions and will aim to guide and contribute to the improvement of productions, providing suggestions or explaining the coincidences with the article presented.
- Evaluators will be ethically committed to reject any intervention when, for reasons beyond the control of the journal and / or the parties involved, the anonymity condition is not respected in relation with the authors of the contribution to be evaluated.
- If reviewers detect that productions fail to comply with this code of ethics, or any other potential conflict of interest, they will communicate it to the Editorial Committee, which is the area where they will decide on the measures to be followed.
- By agreeing to participate in the evaluation process, they commit to comply with the deadlines established and declared publicly on the journal's platform.

## Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN



Le Basi dello Statuto dell'Universidad Nacional de Salta sono presenti nei presupposti della Rivista RELEN, dato che quest'ultima ha come finalità "la promozione, la diffusione e la preservazione della cultura [...] in contatto permanente con il pensiero universale, prestando particolare attenzione ai problemi della regione e del paese".

Condividendo queste Basi dello Statuto, RELEN è anche "imparziale in materia ideologica, politica e religiosa, comprendendo le problematiche sociali, politiche e ideologiche, studiandole scientificamente" ed "è estranea a qualsiasi interesse settoriale o concezione dogmatica. Promuove la postura critica, assicurando al suo interno la più ampia libertà di espressione".

### Pratiche, responsabilità e garanzie delle parti coinvolte

#### Direttore/Direttrice, Co-Direttore/Co-Direttrice

- › Sono i responsabili legali del funzionamento della rivista, di garantire la comunicazione tra i comitati, dare a conoscere gli accordi, mediare i conflitti, accompagnare e coordinare le ridefinizioni della politica editoriale.
- › Propongono l'ampliamento o la riduzione del comitato scientifico e del comitato editoriale, tenendo in considerazione la prestazione dei suoi integranti e l'impegno assunto con il profilo e le funzioni della rivista.
- › Assicurano la trasparenza nell'amministrazione di eventuali fondi o risorse.

#### Comitato Editoriale

- › Integrato da docenti-ricercatori locali e/o stranieri, il Comitato Editoriale è l'incaricato di definire le politiche editoriali e garantire la sua diffusione e la comprensione relativa alle funzioni della rivista. Dovrà realizzare la revisione degli apporti: pertinenti alla tematica e al profilo della rivista, adempimento delle norme per gli autori e adeguamento alle sezioni, garantendo che i testi siano originali e inediti e che non siano sottoposti a valutazione in forma simultanea in altre riviste.
- › Il Comitato dovrà prestare attenzione alla presenza di eventuali plagii, considerandone il rilevamento causa sufficiente per porre fine al processo di ingresso alla valutazione e, inoltre, consiglieranno gli esaminatori che saranno incaricati della valutazione degli articoli, assicurando la confidenzialità dei dati degli autori degli apporti e qualsiasi irregolarità che potrebbe originare un possibile conflitto di interessi.
- › Oltre a ciò dovrà mantenere una comunicazione fluida con gli autori durante il processo di valutazione mantenendoli al corrente dello stato del processo.

#### Comitato Scientifico Nazionale e Comitato Scientifico Internazionale

- › Si impegnano a valutare in forma permanente la qualità del contenuto della rivista.
- › Prestare consulenza per il miglioramento, aggiornamento e definizione delle linee guida editoriali della rivista.

- Seguendo il profilo della rivista potrà richiedere la collaborazione di specialisti con la finalità di diffondere un dibattito o una problematica specifica.
- Questi comitati potranno agire nella valutazione degli apporti secondo le normative di confidenzialità e anonimato del sistema doppio cieco per incarico del comitato editoriale.

### **Autrici/Autori:**

- Devono garantire l'originalità dei loro apporti, i quali dovranno essere inediti, ossia che non dovranno già essere stati pubblicati, né totalmente né parzialmente da nessun mezzo e neanche essere sottoposto a una valutazione simultanea in nessun'altra rivista.
- È strettamente di loro responsabilità etica evitare o farsi carico dei conflitti di interesse che possano eventualmente insorgere dalla loro collaborazione, non incorrere in alcun tipo di plagio; rispettare e attribuire i riconoscimenti meritati alle istituzioni o ai singoli che siano intervenuti o abbiano collaborato affinché la produzione presentata fosse possibile.
- Sono responsabili diretti della veridicità di quanto è stato espresso, della protezione dei dati confidenziali, per esempio l'identità degli informanti o dei dati istituzionali.
- La presentazione di una collaborazione è espressione dell'accettazione delle norme, politiche, editoriali e decisioni della rivista.
- Rispetteranno i tempi prestabiliti ed esposti pubblicamente nella piattaforma della rivista. Gli autori hanno il diritto di ritirare i loro apporti nel caso non si rispettino i tempi e i processi di valutazione esposti pubblicamente nella piattaforma della rivista.

### **Esaminatrici / Esaminatori:**

- Gli esaminatori daranno il loro responso solo sugli apporti che abbiano una pertinenza comprovata, rifiutando qualsiasi valutazione che non abbia nessuna corrispondenza con la loro formazione o perizia.
- Le valutazioni e i giudizi saranno liberi da preconcetti ideologici, di genere, razza, culto o qualsiasi altra visione dogmatica, che possa ostacolare il dissenso nell'ambito del rispetto, la costruzione critica e congiunta.
- I giudizi, in tutti i casi, saranno fondati in tutte le decisioni e avranno come obiettivo orientare e collaborare al miglioramento delle produzioni, offrendo suggerimenti o esplicitando le coincidenze con la produzione presentata.
- Sarà impegno etico degli esaminatori rifiutare ogni intervento quando per ragioni estranee alla volontà della rivista e/o delle parti coinvolte non si rispettino le condizioni di anonimato rispetto agli autori dell'apporto da valutare.
- Nel caso gli esaminatori dovessero riscontrare nelle produzioni delle violazioni di questo codice etico, o qualsiasi altro potenziale conflitto di interesse, lo comunicheranno al Comitato Editoriale, essendo quest'ultimo l'ambito in cui congiuntamente si stabiliranno le misure da seguire.
- Nell'accettare l'intervento nel processo di valutazione si impegnano a rispettare i tempi prestabiliti ed esposti nella piattaforma della rivista.

## Declaração editorial de boas práticas de RELEN



As Bases do Estatuto da Universidad Nacional de Salta estão presentes nos fundamentos da Revista RELEN já que ela tem como fins “a promoção, a difusão e a preservação da cultura [...] em contato permanente com o pensamento universal e presta particular atenção aos problemas da região e do país”.

Compartilhando estas Bases do Estatuto, RELEN também “tem a investidura para anular questões em matéria ideológica, política e religiosa, entendendo os problemas sociais, políticos e ideológicos, estudando-os cientificamente” e “é alheia a todo interesse de setores ou concepção dogmática. Promove a atitude crítica, assegurando em seu seio a mais ampla liberdade de expressão”.

### Práticas, responsabilidades e garantias das partes

#### Diretor/a, Co-Diretor/a

- ▶ São os responsáveis legais do funcionamento da revista, de garantir a comunicação entre os comités, dar a conhecer os acordos, ser mediadores perante conflitos, acompanhar e coordenar as redefinições da política editorial.
- ▶ São os que vão a propor a ampliação ou a redução do comité científico e do comité editorial, segundo o desempenho de seus integrantes e compromisso com o perfil e funções da revista.
- ▶ São os que vão assegurar a transparência na gestão de fundos e recursos caso existam.

#### Comité Editorial

- ▶ Integrado por docentes-pesquisadores locais e/ou estrangeiros, o Comitê Editorial é o encarregado de definir as políticas editoriais e garantir sua difusão e compreensão com respeito às funções da revista. Deverá realizar a revisão das contribuições: pertinência à temática e perfil da revista, cumprimento das normas para os autores e adequação às seções, garantindo que os textos sejam originais e inéditos e que não estejam sendo avaliados em forma simultânea em outra revista.
- ▶ O Comitê deverá prestar atenção à observação de plágios, considerando-o como causa suficiente para finalizar o processo de ingresso a avaliação e, além disso, recomendará os avaliadores que terão a cargo a avaliação dos artigos assegurando a confidencialidade dos dados dos autores das contribuições e todo indício de conflito de interesses.
- ▶ Também deverá manter comunicação fluida com os autores durante o processo de avaliação mantendo-os atualizados sobre o processo.

#### Comitê Científico Nacional e Comitê Científico Internacional

- ▶ Comprometem-se a avaliar em forma permanente a qualidade do conteúdo da revista.
- ▶ Assessorar para a melhoria, atualização e definição das orientações editoriais da revista.



- De acordo ao perfil da revista poderá solicitar colaborações a especialistas com o fim de difundir um debate ou problemática específica.
- Esses comitês poderão atuar na avaliação das contribuições de acordo às normativas de confidencialidade e anonimato do sistema de pares duplo-cego encarregado ao comitê editorial.

### **Autoras/es:**

- Devem garantir a originalidade da sua contribuição, a qual deverá ser inédita, isto é, não ter sido publicada, total nem parcialmente por outro meio e também não ter sido submetida a avaliação simultânea em outra revista.
- É de sua estrita responsabilidade ética evitar ou encarregar-se de conflitos de interesses que possam surgir da sua colaboração. Nem cometer nenhum tipo de plágio, respeitar e dar os reconhecimentos merecidos às instituições ou particulares que hajam intervindo ou colaborado para que a produção apresentada seja possível.
- São responsáveis diretos da veracidade do expressado, da proteção de dados confidenciais, por exemplo a identidade de informantes ou dados institucionais.
- A apresentação de uma colaboração é expressão de que aceita-se as normas, políticas editoriais e decisões da revista.
- Cumprirá com os tempos estabelecidos e declarados publicamente na plataforma da revista. Os autores têm direito a retirar sua contribuição ante o não cumprimento dos tempos e processos de avaliação declarados publicamente na plataforma da revista.

### **Avaliadoras/es:**

- Os avaliadores só se expedirão sobre contribuições em áreas que tenham pertinência comprovada, rejeitando toda avaliação que não corresponda a sua formação e experiência.
- As avaliações e pareceres deverão estar livres de qualquer viés ideológico, de gênero, raça, culto ou de outra visão dogmática, que obstaculize a diversidade de opiniões num contexto de respeito, a construção crítica e conjunta.
- Os pareceres, em todos os casos, estarão fundamentados em todas suas decisões e terão por objetivo orientar y contribuir à melhora das produções, brindando sugestões ou explicitando as coincidências com a produção apresentada.
- Será compromisso ético dos avaliadores rejeitar toda intervenção quando, por razões alheias à vontade da revista e/ou das partes envolvidas, não se cumpre com a condição de anonimato em relação aos autores da contribuição a avaliar.
- Se os avaliadores detectarem nas produções faltas a este código de ética, ou qualquer outro potencial conflito de interesses, deve comunicar ao Comitê Editorial, sendo este o âmbito onde em conjunto resolverão as medidas a tomar.
- Ao aceitar colaborar no processo de avaliação comprometem-se a cumprir com os tempos estabelecidos e declarados publicamente na plataforma da revista.





INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS**

**inilunsa@gmail.com**



ESTUDIOS DE LENGUAS

**REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS**

**relenunsa@gmail.com**

### Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN<sup>1</sup>

Yo, ....., de nacionalidad: .....,  
**DECLARO** que el artículo titulado: .....

..... es original, inédito y no ha sido enviado a otras publicaciones.

Asimismo, declaro que todas las referencias mencionadas en el artículo están debidamente incluidas en las referencias bibliográficas y, en los casos necesarios, se cuenta con las autorizaciones correspondientes.

Acepto que **RELEN** establece en sus lineamientos la aprobación del arbitraje académico de revisión por pares y también acepto que el dictamen es inapelable.

Reconozco que **RELEN** es ajena a toda responsabilidad legal y/o económica que sea reclamada por terceros en cuanto a la propiedad intelectual de los textos y las imágenes.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración a los ..... días, del mes de ....., en la ciudad de ....., ..... (país).

.....

Firma

Nombre y datos del autor

Correo electrónico

Dirección postal

<sup>1</sup> Complete este documento en formato digital o manuscrito. Las firmas deben hacerse a mano. Escanee y envíe en documento adjunto al correo de la Revista (relenunsa@gmail.com).



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS**

**inilunsa@gmail.com**



ESTUDIOS DE LENGUAS

**REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS**

**relenunsa@gmail.com**

### Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN<sup>1</sup> 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

<sup>1</sup> Füllen Sie diese Erklärung digital oder handschriftlich. Die Unterschriften müssen eigenhändig sein. Scannen Sie das Formular und senden Sie es als angehängte Datei an die E-Mail-Adresse der Zeitschrift (relenunsa@gmail.com).



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS**

**inilunsa@gmail.com**



**REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS**

**relenunsa@gmail.com**

### Déclaration d'originalité des articles envoyés à la Revue RELEN<sup>1</sup>

Je soussigné(e), ....., de nationalité: .....,  
je **DÉCLARE** que l'article intitulé: .....

..... est original, non publié et il n'a pas été envoyé à d'autres publications.

Je déclare également que toutes les références mentionnées dans l'article sont dûment incluses dans les Références bibliographiques et, le cas échéant, les autorisations correspondantes sont disponibles.

J'accepte que **RELEN** énonce dans ses lignes directrices l'approbation de l'arbitrage académique de révision par des pairs et j'accepte également que l'avis est définitif.

Je reconnais que **RELEN** est exonérée de toute responsabilité juridique et/ou économique qui pourrait être prétendue par des tiers quant à la propriété intellectuelle des textes et des images.

Pour preuve de ce qui précède, je signe la présente déclaration le ..... (jour-mois-année), dans la ville de....., (pays) .....

.....  
Signature

Nom et coordonnées de l'auteur

Adresse électronique

Adresse postale

---

<sup>1</sup> Complétez ce document en format numérique ou manuscrit. Les signatures doivent être faites à la main. Ensuite, vous devez le scanner (PDF) et l'envoyer en pièce jointe à l'adresse électronique de RELEN(relenunsa@gmail.com).



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**LANGUAGES RESEARCH INSTITUTE**

**inilunsa@gmail.com**



ESTUDIOS DE LENGUAS

**LANGUAGE STUDIES JOURNAL**

**relenunsa@gmail.com**

**Statement of originality  
RELEN Journal<sup>1</sup>**

I, (name and surname), ..... from: .....  
(country of origin), hereby **DECLARE** that ..... **the article entitled:** .....  
.....  
..... is original and it has not been  
submitted to other journals.

I further declare that all the bibliographic references cited in the article are duly included in the  
References section, and that permission has been obtained for use of copyrighted material from  
other sources, when applicable.

I agree that **RELEN** establishes its own evaluation procedures through peer review and that its  
decision is final.

I acknowledge that **RELEN** will not be held responsible or liable in any way, to you or third parties  
for copyright infringements.

In witness whereof, I sign this statement on the ..... (day) of ..... (month) of  
....., (year), in the city of ..... (city).

.....  
Signature

Author name and information  
E-mail address  
Mailing address

<sup>1</sup> Please, fill in this form. Signature must be handwritten. Scan the form and submit it as an attached file to RELEN's email address (relenunsa@gmail.com).



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS**

**inilunsa@gmail.com**



ESTUDIOS DE LENGUAS

**REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS**

**relenunsa@gmail.com**

**Dichiarazione dell'originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN<sup>1</sup>**

Io, ....., di nazionalità: .....,  
**DICHIARO** che l'articolo titolato: .....

..... è originale, inedito e non è stato inviato per altre pubblicazioni.

Inoltre, dichiaro che tutta la bibliografia citata nel testo è stata debitamente inclusa nei riferimenti bibliografici e, nei casi necessari, si è in possesso delle autorizzazioni corrispondenti.

Accetto che **RELEN** stabilisca secondo disposizione l'adozione dell'arbitraggio accademico di revisione da parte di pari e accetto anche che il giudizio finale conseguente sia inappellabile.

Riconosco che **RELEN** è estranea a qualsiasi responsabilità legale e/o economica che sia reclamata da terzi a proposito della proprietà intellettuale dei testi e delle immagini.

A conferma di quanto è stato anteriormente esposto, firmo questa dichiarazione il ..... del mese di del ....., nella città di .....

.....

Firma

Nome e dati dell'autore

Indirizzo di posta elettronica

Indirizzo postale

<sup>1</sup> Completare questo documento in formato digitale o a mano. Le firme devono essere realizzate a mano. Scannerizzi e invii come allegato all'indirizzo di posta elettronica della rivista (relenunsa@gmail.com).



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

**INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS**

**inilunsa@gmail.com**



ESTUDIOS DE LENGUAS

**REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS**

**relenunsa@gmail.com**

### **Declaración de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN<sup>1</sup>**

Eu, ....., de nacionalidade: .....,  
**DECLARO** que o artigo intitulado: .....  
.....  
..... é original, inédito e não foi enviado a outras publicações.

Da mesma forma, declaro que todas as referências mencionadas no artigo estão devidamente incluídas nas referências bibliográficas e, quando necessário, possuem as autorizações correspondentes.

Aceito que **RELEN** estabelece em suas diretrizes a aprovação da arbitragem académico de revisão por pares e também aceito que a decisão é definitiva.

Reconheço que **RELEN** se exime de toda responsabilidade jurídica e / ou económica que venha a ser reclamada por terceiros quanto à propriedade intelectual dos textos e imagens.

Para registro do exposto, assino esta declaração no dia ..... de ..... de .....,  
na cidade de ....., ..... (país).

.....  
Assinatura

Nome e dados do autor

Email

Endereço postal

<sup>1</sup> Completar este documento em formato digital ou manuscrito. As assinaturas devem ser feitas à mão. Digitalize e envie um anexo para o correio da revista (relenunsa@gmail.com).



**Editor Responsable**

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

Edición Online  
e-ISSN 2618-4222



e-ISSN 2618-4222

