

RELEN
ESTUDIOS DE LENGUAS
Volumen 5 - Año 2022

SALTA - ARGENTINA



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

ihil
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS

Volumen 5 - Año 2022
Instituto de Investigación en Lenguas
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Salta - Argentina

RELEN



ESTUDIOS DE LENGUAS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA
ARGENTINA



INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS



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





e-ISSN 2618-4222

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	e-ISSN 2618-4222
Institución Editora	Instituto de Investigación en Lenguas - INIL Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Salta, Argentina
Sitio Web	https://relen.net.ar
Idiomas	Español, alemán, francés, inglés, italiano, portugués...
Correo electrónico	relenunsa@gmail.com
Teléfono	+54 9 387 4569393





UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA ARGENTINA

Autoridades

Daniel Hoyos
Rector

Nicolás Innamorato
Vicerrector

Facultad de Humanidades

Mercedes Celia Vázquez
Decana

Gabriela Caretta
Vicedecana



Instituto de Investigación en Lenguas

inilunsa@gmail.com

Geruza Queiróz Coutinho
Directora

Elizabeth Yolanda Carrizo
Codirectora

María Celeste Frana
Secretaria

María Celeste Frana
Directora

Elizabeth Yolanda Carrizo
Codirectora

María Noé López Quiroga
Secretaria

Editoras

María Celeste Frana
Alicia Tissera
Elizabeth Yolanda Carrizo

Comité evaluador

Alicia Collado
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina

Guillermo Badenes
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Cecilia Chiacchio
Universidad Nacional de La Plata
La Plata, Argentina

Jerónimo Morales Cabezas
Universidad de Granada
Granada, España

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada
Granada, España

Julia San Martín
Universidad de Valencia
Valencia, España

Emma Teresita Raspi
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Nilda del Valle Lozano
Universidad Nacional de Jujuy
Jujuy, Argentina

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Roberto Bein
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Estela Picón
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Comité editorial

Olga Alicia Armata
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

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

Elizabeth Yolanda Carrizo
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Ana María Fernández Lávaque
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Fulvia Gabriela Lisi
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada
Granada, España

Estela Josefina Picón
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Daniel Hugo Suárez
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Elizabeth Viglione
Universidad Nacional de San Luis
San Luis, Argentina

Comité científico nacional

Elena Acevedo
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Fernanda Aren
Universidad Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Alejandro Ballesteros
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Sonia Bierbrauer
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Ana María Blunda
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Amelia Bogliotti
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

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

Silvana Marchiaro
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

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

Ana María Morra
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Constanza Padilla
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Claudia Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján
Buenos Aires, Argentina

Raquel Pastor
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

Julio Sal Paz
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina

María 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
Granada, España

Emilio Jesús Lizarte Simón
Universidad de Granada
Granada, España

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

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

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada
Granada, España

Carmen Sanches Sampaio
Universidade de Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil

Equipodetraducción

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

Portugués Geruza Queiróz Coutinho
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Asesoramiento técnico

Joaquín Díaz
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Equipo técnico de edición electrónica

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

Diseño de tapa revista RELEN Vol. 5, año 2022

Gerardo Sandoval García

Editor responsable

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

Edición Online

e-ISSN 2618-4222

CONTENIDOS

Presentación

Presentación.....	15
-------------------	----

Artículos

El giro espacial en las literaturas infantil y juvenil.....	22
<i>Guillermina Perera de Saravia</i>	
Distopías tecnológicas: estudio comparativo entre <i>Un mundo feliz</i> de Aldous Huxley y <i>1984</i> , de George Orwell.....	41
<i>John Alexander Estrada Ossa</i>	
Creatividad léxica. A propósito de la composición en <i>Cuarto Poder</i>	60
<i>Olga Alicia Armata</i>	
Con aroma a pan. Análisis lingüístico-cultural desde el concepto de lexicultura.....	73
<i>María Celeste Frana</i>	
Prácticas y residencias en pandemia: un programa provincial para la formación docente en pandemia.....	90
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Reseñas

<i>Sordera y Lenguaje. Neurociencias y Logogenia. Experiencias lingüísticas con niños sordos.</i> (Libro de Patricia Salas).....	106
<i>Olga Alicia Armata</i>	
<i>Pensar(nos) desde lo biográfico para una nueva ecología de la formación docente.</i> (Conversatorio de Dr. Manuel Fernández Cruz).....	108
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	
<i>Las prácticas pedagógicas en el período de confinamiento: la situación de la formación de los docentes. (Conversatorio a cargo de Dr. Fabio Jurado Valencia)</i>	112
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Acerca de RELEN

Consignas y normas de redacción revista RELEN.....	117
Ficha para evaluación de artículos.....	135
Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN.....	141
Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN.....	153

INHALT

Über diese Ausgabe

Über diese Ausgabe	16
--------------------------	----

Artikel

Der <i>spatial turn</i> in der Kinder- und Jugendliteratur.....	22
<i>Guillermina Perera de Saravia</i>	

Technologische Dystopien: Eine vergleichende Studie von Aldous Huxleys <i>Brave New World</i> und George Orwells <i>1984</i>	41
<i>John Alexánder Estrada Ossa</i>	

Lexikalische Kreativität. Über die Zusammensetzung in der Wochenzeitung <i>Cuarto Poder</i>	60
<i>Olga Alicia Armata</i>	

Mit dem Duft des Brotes. Linguistisch-kulturelle Analyse auf der Grundlage des Konzepts der Lexikultur	73
<i>María Celeste Frana</i>	

Praktika und Hospitationen im Pandemiefall: Ein provinzweites Programm für die Ausbildung von Lehrkräften im Pandemiefall.....	90
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Rezensionen

Gehörlosigkeit und Sprache. Neurowissenschaften und Logogenik. Linguistische Erfahrungen mit gehörlosen Kindern. (Buch von Patricia Salas)	106
<i>Olga Alicia Armata</i>	

Vom Biographischen her für eine neue Ökologie der Lehrerbildung denken. (Kolloquium abgehalten von Dr. Manuel Fernández Cruz)	108
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Unterrichtspraktika während der Isolierungszeit: die Situation der Lehrerausbildung. (Kolloquium abgehalten von Dr. Fabio Jurado Valencia)	112
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Über RELEN

Leitfaden für die Artikelverfassung	120
Formular für Bewertung der Beiträge	136
Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN	143
Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift gesendeten Artikel.....	154

CONTENUS

Présentation

Présentation	17
--------------------	----

Articles

Le tournant spatial de la littérature pour enfants et jeunes.	22
<i>Guillermina Perera de Saravia</i>	

Dystopies technologiques: étude comparative entre <i>Un monde heureux</i> d'Aldous Huxley et <i>1984</i> de George Orwell.	41
<i>John Alexánder Estrada Ossa</i>	

Créativité lexicale. A propos de la composition en Cuarto Poder.	60
<i>Olga Alicia Armata</i>	

Arôme de pain. Analyse linguistique-culturelle à partir du concept de lexiculture.	73
<i>María Celeste Frana</i>	

Pratiques et résidences en pandémie: un programme provincial de formation des enseignants en pandémie	90
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Comptes Rendus

Surdité et langage. Neurosciences et logogénie. Expériences linguistiques avec des enfants sourds. (Livre de Patricia Salas)	106
<i>Olga Alicia Armata</i>	

Penser (nous) à partir du biographique pour une nouvelle écologie de la formation des enseignants. (Conversation de Dr. Manuel Fernández Cruz)	108
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Pratiques pédagogiques en période de confinement: la situation de la formation des enseignants. (Conversation de Dr. Fabio Jurado Valencia)	112
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

À propos de RELEN

Consignes et Normes de Rédaction.....	123
Fiche d'évaluation	137
Déclaration de bonnes pratiques.....	145
Déclaration d'originalité.....	155

CONTENTS

Presentation

Presentation	18
--------------------	----

Articles

Spatial turn in literature for children and adolescents.....	22
--	----

Guillermina Perera de Saravia

Technological Dystopias: A Comparative Study between <i>Brave New World</i> by Aldous Huxley, and <i>1984</i> by George Orwell	41
--	----

John Alexánder Estrada Ossa

Lexical creativity. Composition in <i>Cuarto Poder</i>	60
--	----

Olga Alicia Armata

With the smell of bread. Cultural-linguistic analysis based on the concept of Lexiculture	73
---	----

María Celeste Frana

Practical training and Practicum During Pandemics: A Provincial Program for Teacher Training.....	90
---	----

Elizabeth Yolanda Carrizo

Reviews

Deafness and Language. Neurosciences and Logogeny. Linguistic experiences with deaf children. (Publication of Patricia Salas)	106
---	-----

Olga Alicia Armata

Thinking (about ourselves) from the biographical perspective for a new ecology of teacher training. (Conversation led by Dr. Manuel Fernández Cruz)	108
---	-----

Elizabeth Yolanda Carrizo

Pedagogical practices during the confinement period: the situation of teacher training. (Conversation led by Dr. Fabio Jurado Valencia).....	112
--	-----

Elizabeth Yolanda Carrizo

About RELEN

Submission Guidelines	126
-----------------------------	-----

Article Evaluation Form	138
-------------------------------	-----

Statement of Best Practice	147
----------------------------------	-----

Statement of originality RELEN Journal.....	156
---	-----

CONTENUTI

Presentazione

Presentazione.....	19
--------------------	----

Articoli

Il giro spaziale nella letteratura infantile e giovanile <i>Guillermina Perera de Saravia</i>	22
Distopie tecnologiche: studio comparativo tra <i>Un mondo felice</i> di Aldous Huxley e <i>1984</i> di George Orwell <i>John Alexánder Estrada Ossa</i>	41
Creatività lessicale. A proposito della composizione in <i>Cuarto Poder</i> <i>Olga Alicia Armata</i>	60
Con profumo di pane. Analisi linguistico-culturale a partire dal concetto di lessicatura <i>María Celeste Frana</i>	73
Pratiche e residenze in pandemia: Un programma provinciale per la formazione docente in Pandemia ... <i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	90

Rassegne

Sordità e linguaggio. Neuroscienze e Logogenia. Esperienze linguistiche con bambini sordi. (Libro di Patricia Salas) <i>Olga Alicia Armata</i>	106
Pensare e pensarci a partire dagli aspetti biografici per una nuova ecologia della formazione dei docenti. (Conversazione a carico del Dr. Manuel Fernández Cruz) <i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	108
Le pratiche pedagogiche nel periodo di confinamento: la situazione della formazione dei docenti. (Conversazione a carico del Dr. Fabio Jurado Valencia) <i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	112

Di RELEN

Consegne e Norme di Redazione	129
Scheda di valutazione degli articoli	139
Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN	149
Dichiarazione dell'originalità.....	157

CONTEÚDOS

Apresentação

Apresentação	20
--------------------	----

Artigos

A virada espacial na literatura infantil e juvenil	22
<i>Guillermina Perera de Saravia</i>	

Distopias tecnológicas: um estudo comparativo entre <i>Admirável mundo novo</i> de Aldous Huxley e <i>1984</i> de George Orwell	41
<i>John Alexánder Estrada Ossa</i>	

Criatividade lexical. Sobre a composição em <i>Cuarto Poder</i>	60
<i>Olga Alicia Armata</i>	

Com o aroma do pão. Análise linguístico-cultural a partir do conceito de lexicultura	73
<i>María Celeste Frana</i>	

Práticas e residências na pandemia: Um programa provincial para a formação de professores na pandemia	90
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Resenhas

Surdez e linguagem. Neurociências e Logogenia. Experiências linguísticas com crianças surda. (Livro de Patricia Salas)	106
<i>Olga Alicia Armata</i>	

Pensar (nós) do ponto de vista biográfico para uma nova ecologia da formação docente. (Conversação de Dr. Manuel Fernández Cruz)	108
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Práticas pedagógicas no período de confinamento: a situação da formação de professores. (Conversação de Dr. Fabio Jurado Valencia)	112
<i>Elizabeth Yolanda Carrizo</i>	

Sobre RELEN

Consignações e normas de redação	132
Folha de avaliação	140
Declaração de boas práticas	151
Declaração de originalidade	158

Presentación

Presentación

A dos años de declarada la pandemia e inmersos en una época de constantes cambios y desafíos que nos llevan, casi de manera forzosa, a repensar y reconfigurar nuestros espacios de acción, nos proponemos publicar una vez más y con gran satisfacción otra edición de RELEN.

En esta oportunidad lo hacemos de una manera muy especial, pues deseamos dedicarle este número a nuestra querida amiga y colega, Alicia Tissera, profesora y traductora de francés, quien se ha desempeñado como Directora de la Revista desde su primera publicación en 2018 hasta el año 2021. Su extensa carrera de más de 40 años de compromiso y labor incansable en la investigación y la enseñanza de lenguas representa para nosotros un importante referente que nos anima e inspira a continuar el trayecto recorrido. Gracias, Alicia, por haber iniciado el camino que hoy nosotras, pero en un futuro, otros profesionales continuarán abonando de producción de conocimiento en la Revista RELEN.

Debido a diferentes motivos externos a nuestra revista, a partir de este año cada volumen estará conformado por un único número anual. En la presente edición la sección *Artículos* se compone de cinco trabajos que abordan obras literarias de habla inglesa, el léxico en la prensa escrita, el tratamiento de las palabras culturales para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las prácticas docentes. El estudio *El giro espacial en las literaturas infantil y juvenil* de Guillermina Perera de Saravia de la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) se propone analizar textos literarios para niños y jóvenes de autores anglófonos desde la perspectiva de posicionalidad según Eric Sheppard. Su abordaje permite corroborar la ocupación de espacios diferentes dentro de un proceso de cambios internos y externos que viven los personajes. En segundo lugar, John Alexander Estrada Ossa de la Universidad de Antioquía, Colombia, a través de su trabajo titulado *Distopías tecnológicas: estudio comparativo entre «Un mundo feliz», de Aldous Huxley y «1984», de George Orwell*, analiza los dispositivos tecnológicos empleados en la narrativa de estas novelas distópicas, como recurso para controlar la población, y reflexiona su potencial educativo. El tercer artículo *Creatividad léxica. A propósito de la composición en Cuarto Poder*, de Olga Alicia Armata de la Universidad Nacional de Salta (Argentina), describe nuevas estructuras y composiciones léxicas que surgen del ejercicio periodístico en el noroeste argentino. Por su parte, María Celeste Frana de la Universidad Nacional de Salta aborda la temática del pan desde una perspectiva lingüística y cultural, y propone un análisis sobre la base del concepto de *Lexiculture* acuñado por Robert Galisson como alternativa valiosa y útil en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alemán. El último artículo de Elizabeth Yolanda Carrizo profundiza en el programa Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico (RRAP) que se ejecutó en la provincia de Salta para poder desarrollar las prácticas docentes de manera presencial y virtual durante la época de aislamiento social.

La sección *Reseñas* cuenta con la obra de Patricia Salas *Sordera y lenguaje. Neurociencias y Logogenia. Experiencias lingüísticas con niños sordos* y dos conversatorios sobre formación docente que se llevaron a cabo en la virtualidad y estuvieron a cargo del Dr. Manuel Fernández Cruz de la Universidad de Granada y el Dr. Fabio Jurado Valencia de la Universidad Nacional de Colombia respectivamente.

Agradecemos de manera especial la colaboración del equipo editorial, técnico y de traducción que hacen posible la concreción de cada número y a los autores que confiaron en RELEN para publicar sus trabajos.

Esperamos que esta nueva edición sea de agrado e interés para nuestros lectores.

Esp. María Celeste Frana
Directora RELEN

Über diese Ausgabe

Zwei Jahre nach der Ausrufung der Pandemie und inmitten einer Zeit ständiger Veränderungen und Herausforderungen, die uns fast zwingen, unsere Handlungsräume zu überdenken und neu zu gestalten, freuen wir uns, eine neue Ausgabe von RELEN zu veröffentlichen.

Diese Ausgabe möchten wir unserer lieben Freundin und Kollegin Alicia Tissera, Französischlehrerin und Übersetzerin, widmen, die seit der ersten Ausgabe 2018 bis 2021 als Leiterin der Zeitschrift tätig war. Ihre umfangreiche Karriere von mehr als 40 Jahren Engagement und unermüdlicher Arbeit in Forschung und Sprachunterricht stellt für uns eine wichtige Referenz dar, die uns ermutigt und begeistert, die begonnene Fahrt fortzusetzen. Danke, Alicia, für den Weg, den wir heute, aber auch andere Fachleute in Zukunft gehen werden, um die Wissensproduktion im RELEN Journal zu bereichern.

Aus verschiedenen Gründen, die nicht in der Verantwortung unserer Zeitschrift liegen, wird ab diesem Jahr jeder Band aus einer einzigen Jahresausgabe bestehen. In der aktuellen Ausgabe besteht der Bereich *Artikel* aus fünf Beiträgen, die sich mit englischsprachigen literarischen Werken, dem Lexikon in der Presse, der Behandlung von Kulturwörtern beim Fremdsprachenerwerb und der Unterrichtspraxis befassen. Die Studie *Der spatial turn in der Kinder- und Jugendliteratur* von Guillermina Perera de Saravia von der Universidad Nacional de Cuyo (Argentinien) analysiert literarische Texte für Kinder und Jugendliche englischsprachiger Autoren unter dem Aspekt der Positionalität nach Eric Sheppard. Ihr Ansatz ermöglicht es uns, die Besetzung verschiedener Räume im Rahmen eines Prozesses innerer und äußerer Veränderungen, die die Figuren erleben, zu bestätigen. Zweitens analysiert John Alexander Estrada Ossa von der Universidad de Antioquia, Kolumbien, in seiner Arbeit mit dem Titel *Technologische Dystopien: Eine vergleichende Studie von Aldous Huxleys «Brave New World» und George Orwells «1984»* die technischen Hilfsmittel, die in den Erzählungen dieser dystopischen Romane als Mittel zur Kontrolle der Bevölkerung eingesetzt werden, und reflektiert über ihr erzieherisches Potenzial. Der dritte Artikel *Lexikalische Kreativität. Über die Zusammensetzung in der Wochenzeitung Cuarto Poder* von Olga Alicia Armata von der Universidad Nacional de Salta (Argentinien), beschreibt neue lexikalische Strukturen und Zusammensetzungen, die sich aus der journalistischen Praxis im Nordwesten Argentiniens ergeben. In ihrem Beitrag nähert sich María Celeste Frana von der Universidad Nacional de Salta dem Thema Brot aus einer linguistischen und kulturellen Perspektive an und schlägt eine Analyse vor, die auf dem von Robert Galisson geprägten Konzept der Lexikultur basiert und eine wertvolle und nützliche Alternative im Prozess des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache darstellt. Im letzten Artikel befasst sich Elizabeth Yolanda Carrizo mit dem Programm «Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico» (RRAP), welches in der Provinz Salta umgesetzt wurde, um in der Zeit der sozialen Isolation Lehrpraktika in Präsenz- und virtuellem Unterricht zu ermöglichen.

Die Rubrik Rezensionen beinhaltet das Werk von Patricia Salas *Gehörlosigkeit und Sprache. Neurowissenschaften und Logogenik. Linguistische Erfahrungen mit gehörlosen Kindern* und zwei Vorträge zur Lehrerbildung, die online stattfanden und jeweils von Dr. Manuel Fernández Cruz von der Universidad de Granada und Dr. Fabio Jurado Valencia von der Universidad Nacional de Colombia gehalten wurden.

Wir danken besonders den Redaktions-, Technik- und Übersetzungsteams, die jede Ausgabe möglich machen, sowie den Autoren, die RELEN die Veröffentlichung ihrer Arbeiten anvertraut haben.

Mit dieser neuen Ausgabe hoffen wir, dass sie für unsere Leserinnen und Leser von Interesse sein wird.

Esp. María Celeste Frana
Leiterin RELEN

Présentation

Deux ans après la déclaration de la pandémie et plongés dans une période de changements et de défis constants qui nous conduisent presque forcément à repenser et reconfigurer nos espaces d'action, nous proposons de publier une fois de plus et avec une grande satisfaction une autre édition de RELEN.

Cette fois-ci, nous le faisons d'une manière très spéciale, car nous souhaitons dédier ce numéro à notre chère amie et collègue, Alicia Tissera, professeur et traductrice de français, qui a été Directrice de la Revue depuis sa première publication en 2018 jusqu'à 2021. Sa longue carrière de plus de 40 ans d'engagement et de travail inlassable dans la recherche et l'enseignement des langues représente pour nous une référence importante qui nous encourage et nous inspire à poursuivre le chemin entrepris. Merci, Alicia, d'avoir commencé le chemin que nous, aujourd'hui, mais à l'avenir, d'autres professionnels contribueront à la production de connaissances dans la Revue RELEN.

La section *Articles* est composée de cinq travaux portant sur des œuvres littéraires anglophones, le lexique dans la presse écrite, le traitement des mots culturels pour l'apprentissage des langues étrangères et les pratiques d'enseignement. L'étude *Le tournant spatial dans les littératures d'enfance et de jeunesse* de Guillermina Perera de Saravia de l'Université nationale de Cuyo (Argentine) propose d'analyser des textes littéraires pour les enfants et les jeunes, d'auteurs anglophones dès la perspective de positionnalité selon Eric Sheppard. Son traitement permet de corroborer l'occupation de différents espaces dans un processus de changements internes et externes que vivent les personnages. Deuxièmement, John Alexander Estrada Ossa de l'Université d'Antioche, en Colombie, à travers son travail intitulé *Les dystopies technologiques: une étude comparative entre le «Meilleur des mondes» d'Aldous Huxley et «1984» de George Orwell*, analyse les dispositifs technologiques employés dans le récit de ces romans dystopiques, comme ressource pour contrôler la population, et réfléchit à leur potentiel éducatif. Le troisième article *La créativité lexicale. À propos de la composition en «Cuarto Poder»*, de Olga Alicia Armata de l'Université nationale de Salta (Argentine), elle décrit de nouvelles structures et compositions lexicales qui émergent de l'exercice journalistique dans le nord-ouest argentin. D'autre part, María Celeste Frana de l'Université nationale de Salta présente la thématique du pain à partir d'une perspective linguistique et culturelle, et propose une analyse basée sur le concept de Lexiculture conçu par Robert Galisson comme une alternative précieuse et utile dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'allemand. Le dernier article d'Elizabeth Yolanda Carrizo approfondit le programme Réseaux de reconnexion et d'accompagnement pédagogique (RRAP) qui a été développé dans la province de Salta pour pouvoir mener à bien les pratiques d'enseignement de manière présente et virtuelle pendant la période d'isolement social.

La section *Compte Rendu* présente l'œuvre de Patricia Salas *Surdité et langage. Neurosciences et Logogénèse. Expériences linguistiques avec des enfants sourds* et deux Conversations sur la formation des enseignants qui ont eu lieu dans la virtualité et ont été menés par le Dr. Manuel Fernández Cruz de l'Université de Grenade et le Dr. Fabio Jurado Valencia de l'Université Nationale de Colombie respectivement.

Nous sommes particulièrement reconnaissants de la collaboration de l'équipe éditoriale, technique et de traduction qui rend possible la concrétisation de chaque numéro et des auteurs qui ont fait confiance à RELEN pour publier leurs travaux.

Nous espérons que cette nouvelle édition plaira et intéressera à nos lecteurs.

Esp. María Celeste Frana
Directrice RELEN

Presentation

Two years have passed since the declaration of the pandemic and the immersion in a time of constant changes and challenges that almost forcefully led us to rethink and reconfigure our areas of action. In this context, we propose to publish another issue of RELEN once again and with great satisfaction.

This time we do it in a very special way, as we wish to dedicate this issue to our dear friend and colleague, Alicia Tissera, a French professor and translator, who served as the Director of the Journal from its first publication in 2018 until 2021. Her extensive career of more than 40 years of commitment and tireless work in language research and teaching represents an important reference for us, encouraging and inspiring us to continue the journey that she began. Thank you, Alicia, for having started the path that today we -and in the future, other professionals- will continue to contribute to the production of knowledge in the RELEN Journal.

Due to various external reasons affecting our journal, each volume will comprise a single annual issue, starting this year. In this current edition, the Articles section is comprised of five productions that address works of English literature, lexicon in the written press, the treatment of cultural words for foreign language learning, and teaching practices. The study *The Spatial Turn in Children's and Youth Literature*, by Guillermina Perera de Saravia, from the National University of Cuyo, (Argentina) aims to analyse literary texts for children and young people written by Anglophone authors from the perspective of positionality, following Eric Sheppard. Her approach allows us to verify the occupation of different spaces within a process of internal and external changes experienced by the characters. *Through his work titled Technological Dystopias: A Comparative Study between «Brave New World» by Aldous Huxley, and «1984» by George Orwell*, John Alexander Estrada Ossa, from the University of Antioquia (Colombia), analyses the technological devices used in the narrative of these dystopian novels as a means of population control, and reflects on their educational potential. The third article, *Lexical creativity. On the composition in «Cuarto Poder»*, by Olga Alicia Armata from the National University of Salta (Argentina), describes new structures and lexical compositions that arise from journalistic practices in the northwestern region of Argentina. María Celeste Frana, from the National University of Salta, addresses the theme of bread from a linguistic and cultural perspective. She proposes an analysis based on the concept of Lexiculture, coined by Robert Galisson, as a valuable and useful alternative in the process of teaching and learning German. The last article, by Elizabeth Yolanda Carrizo, delves into the *Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico (RRAP)* program that was implemented in the province of Salta to facilitate the development of teaching practices, both in-person and virtually, during the period of social isolation.

The Reviews section includes the work of Patricia Salas, titled *Deafness and Language. Neurosciences and Logogeny. Linguistic experiences with deaf children* and two teacher training seminars held virtually, led by Dr. Manuel Fernández Cruz from the University of Granada, and Dr. Fabio Jurado Valencia, from the National University of Colombia, respectively.

We would like to express special gratitude for the collaboration of the editorial, technical, and translation teams that make each issue possible, as well as to the authors who entrusted RELEN with the publication of their work.

We hope that this new edition is enjoyable and of interest to our readers.

Esp. María Celeste Frana
Director of RELEN

Presentazione

A due anni dalla dichiarazione della pandemia e immersi in un'epoca di costanti cambiamenti e sfide che ci conducono, quasi in maniera obbligatoria, a ripensare e riconfigurare i nostri spazi d'azione, ci proponiamo di pubblicare ancora una volta e con grande soddisfazione un'altra edizione di RELEN.

In quest'opportunità lo realizziamo in una maniera molto speciale, infatti desideriamo dedicare questo numero alla nostra amica e collega, Alicia Tissera, professoressa e traduttrice di francese, che è stata Direttrice della Rivista dalla sua prima pubblicazione nel 2018 fino al 2021. La sua lunga carriera durata più di 40 anni di dedizione e lavoro instancabile nella ricerca e nell'insegnamento delle lingue rappresenta per noi un importante punto di riferimento che ci motiva e ispira a continuare nel percorso intrapreso. Grazie, Alicia, per averci aperto il cammino che oggi noi, e in futuro altri professionisti, continueremo arricchendo la Rivista RELEN di produzioni di conoscenza.

A causa di diversi motivi esterni alla nostra rivista, a partire da quest'anno ogni volume sarà costituito da un unico numero annuale. Nella presente edizione la sezione *Articoli* si compone di cinque lavori in cui si considerano opere letterarie in lingua inglese, il lessico della stampa scritta, il trattamento delle parole culturali per l'apprendimento delle lingue straniere e le pratiche della docenza. Nello studio *Il giro spaziale nelle letterature per l'infanzia e giovanili* di Guillermina Perera de Saravia dell'Università Nazionale di Cuyo (Argentina) si propone l'analisi di testi letterari per bambini e giovani di autori anglofoni dal punto di vista della prospettiva di posizionalità di Eric Sheppard. Il suo approccio permette di individuare l'occupazione di diversi spazi all'interno di un processo di cambiamenti interni ed esterni che vivono i personaggi. In secondo luogo, John Alexander Estrada Ossa dell'Università di Antioquía, Colombia, attraverso il suo lavoro intitolato *Distopie tecnologiche: studio comparativo tra «Un mondo felice», di Aldous Huxley e «1984», di George Orwell*, analizza i dispositivi tecnologici impiegati nella narrativa di questi romanzi distopici, come risorsa per controllare la popolazione, e riflette sul loro potenziale educativo. Il terzo articolo *Creatività lessica. A proposito della composizione in Cuarto Potere*, di Olga Alicia Armata dell'Università Nazionale di Salta (Argentina), descrive nuove strutture e composizioni lessicali che sorgono dall'esercizio giornalistico nel nord-est argentino. D'altra parte, María Celeste Frana dell'Università Nazionale di Salta affronta la tematica del pane dal punto di vista della prospettiva linguistica e culturale, e propone un'analisi sulla base del concetto di Lessicatura di Robert Galisson come alternativa valida e utile nel processo di insegnamento e apprendimento del tedesco. L'ultimo articolo di Elizabeth Yolanda Carrizo approfondisce l'analisi sul programma Reti, Ripristino del vincolo e Accompagnamento Pedagogico (RRAP), che è stato portato a termine nella provincia di Salta per poter sviluppare le pratiche dei docenti in maniera presenziale e virtuale durante l'epoca dell'isolamento sociale.

La sezione *Rassegne* è costituita dall'opera di Patricia Salas *Sordità e linguaggio. Neuroscienze e Logogenia. Esperienze linguistiche* con bambini sordi e due conversazioni sulla formazione dei docenti che si sono svolte virtualmente a carico, rispettivamente, del Dr. Manuel Fernández Cruz dell'Università di Granada e del Dr. Fabio Jurado Valencia dell'Università Nazionale della Colombia.

Ringraziamo in maniera speciale la collaborazione del gruppo editoriale, tecnico e di traduzione che rendono possibile la realizzazione di ogni numero e gli autori che hanno posto la loro fiducia in RELEN per la pubblicazione dei loro lavori.

Speriamo che questa nuova edizione sia gradita e d'interesse per i nostri lettori.

Esp. María Celeste Frana
Direttrice RELEN

Apresentação

Dois anos depois de declarada a pandemia e imersos em uma época de constantes mudanças e desafios que nos levam, quase que forçosamente, a repensar e reconfigurar os nossos espaços de ação, nos propomos publicar uma vez mais e com grande satisfação outra edição da RELEN.

Nesta ocasião o fazemos de forma muito especial, pois desejamos dedicar este número a nossa querida amiga e colega, professora e tradutora de francês, Alicia Tissera, quem atuou como Diretora da Revista desde sua primeira publicação em 2018 até 2021. Sua extensa carreira de mais de 40 anos de compromisso e trabalho incansável em pesquisa e ensino de idiomas representa para nós uma referência importante que nos incentiva e inspira a continuar o trajeto que iniciamos. Obrigado, Alicia, por ter iniciado o caminho que hoje nós, mas no futuro, outros profissionais continuarão contribuindo com produção de conhecimento na Revista RELEN.

Devido a diferentes motivos externos a nossa revista, a partir deste ano cada volume será composto por um único número anual. Nesta edição, a seção Artigos é composta por cinco trabalhos que abordam obras literárias em língua inglesa, o léxico na imprensa escrita, o tratamento das palavras culturais para a aprendizagem de línguas estrangeiras e as práticas de ensino. O estudo *A virada espacial na literatura infantil e juvenil* de Guillermina Perera de Saravia, da Universidade Nacional de Cuyo (Argentina), tem como objetivo analisar textos literários infantis e juvenis de autores de língua inglesa desde a perspectiva da posicionalidade conforme Eric Sheppard. Sua abordagem permite corroborar a ocupação de diferentes espaços dentro de um processo de mudanças internas e externas vivenciadas pelos personagens. Em segundo lugar, John Alexander Estrada Ossa, da Universidade de Antioquia, Colômbia, através de seu trabalho intitulado *Distopias tecnológicas: estudo comparativo entre «Admirável Mundo Novo», de Aldous Huxley e «1984», de George Orwell*, analisa dispositivos tecnológicos usados na narrativa destes romances distópicos, como recurso de controle da população, e reflete sobre seu potencial educativo. O terceiro artigo *Criatividade lexical. A propósito da composição em Cuarto Poder*, de Olga Alicia Armata, da Universidade Nacional de Salta (Argentina), descreve novas estruturas e composições lexicais que emergem da prática jornalística no noroeste da Argentina. Por sua vez, María Celeste Frana, da Universidade Nacional de Salta, aborda o tema do pão desde uma perspectiva linguística e cultural e propõe uma análise sobre o conceito de Lexicultura cunhado por Robert Galisson como uma alternativa valiosa e útil no processo de ensino e aprendizagem do alemão. O último artigo, de Elizabeth Yolanda Carrizo, aprofunda o programa Redes de Religação e Acompanhamento Pedagógico (RRAP) que foi realizado na província de Salta para desenvolver as práticas de ensino de forma presencial e virtual durante o período de isolamento social.

A seção Resenhas apresenta a obra *Surdez e Linguagem. Neurociências e Logogênese. Experiências linguísticas com crianças surdas*, de Patrícia Salas, e duas conversas sobre formação de professores que foram realizadas virtualmente e foram lideradas pelo Dr. Manuel Fernández Cruz da Universidade de Granada e pelo Dr. Fabio Jurado Valencia da Universidade Nacional da Colômbia respectivamente.

Nós agradecemos especialmente a colaboração da equipe editorial, técnica e de tradução que tornam possível a publicação de cada número e aos autores que confiaram na RELEN para publicar seus trabalhos.

Esperamos que esta nova edição seja de interesse de nossos leitores.

Esp. María Celeste Frana
Diretora

Artículos

Guillermina Perera de Saravia
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina
guillermina.saravia@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 29/05/2022
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 06/07/2022



El giro espacial en las literaturas infantil y juvenil

Resumen

El espacio como texto presenta una perspectiva distinta al abordar la lectura y el análisis de textos literarios. Los diversos espacios allí presentes hablan de la simultaneidad de eventos que forman la trama, del entrecruzamiento de historias de los distintos personajes, de las interrelaciones que construyen sus identidades, de los constantes cambios y las diversas posicionalidades, siguiendo a Eric Sheppard, que estos últimos adoptan en relación a otros personajes. Esta perspectiva espacial enriquece también el análisis de textos de la literatura infantil y juvenil, ambas en constante desarrollo y creciente complejidad en las últimas décadas. El giro espacial arroja una luz diferente a la hora de pensar estos textos que, bajo una engañosa simpleza, conllevan temas profundos y muchas veces conflictivos, de la mano de una calidad estética cada vez más destacada. De esta forma, el artículo analiza distintos textos literarios, tales como cuentos, libros álbum y novelas, de diversos autores anglófonos, con el fin de demostrar las distintas posicionalidades que los protagonistas adoptan en relación a los otros personajes y como consecuencia de las circunstancias que viven, ayudándolos a crear identidades propias.

Palabras clave: literatura infantil, literatura juvenil, espacio, posicionalidad, identidades

Der *spatial turn* in der Kinder- und Jugendliteratur

Abstract

Der Raum als Text bietet eine andere Perspektive, wenn man sich der Lektüre und Analyse literarischer Texte nähert. Die verschiedenen Räume, die dort vorhanden sind, sprechen von der Gleichzeitigkeit der Ereignisse, die die Handlung bilden, von der Verflechtung der Geschichten der verschiedenen Figuren, von den Beziehungen, die ihre Identitäten konstruieren, von den ständigen Veränderungen und den verschiedenen Positionalitäten, die diese Figuren —in Anlehnung an Eric Sheppard— im Verhältnis zu anderen Figuren einnehmen. Diese räumliche Perspektive bereichert auch die Analyse von Texten der Kinder- und Jugendliteratur, die sich in den letzten Jahrzehnten ständig weiterentwickelt haben und immer komplexer geworden sind. Der *spatial turn* eröffnet einen anderen Blick auf diese Texte, die unter einer trügerischen Einfachheit tiefgründige und oft konfliktreiche Themen in sich tragen, die mit einer zunehmend herausragenden ästhetischen Qualität einhergehen. Auf diese Weise analysiert der Artikel verschiedene literarische Texte wie Kurzgeschichten, Bilderbücher und Romane verschiedener englischsprachiger Autoren, um die unterschiedlichen Positionalitäten aufzuzeigen, die die Hauptfiguren im Verhältnis zu den anderen Charakteren und als Folge der Umstände, in denen sie leben, einnehmen und die ihnen helfen, ihre eigenen Identitäten zu schaffen.

Stichwörter: Kinderliteratur, Jugendliteratur, Raum, Positionalität, Identitäten

Letournant spatial de la littérature pour enfants et jeunes

Résumé

L'espace en tant que texte présente une perspective différente dans l'approche de la lecture et de l'analyse des textes littéraires. Les différents espaces présents parlent de la simultanéité des événements qui forment l'intrigue, de l'entrecroisement des histoires des différents personnages, des interrelations qui construisent leurs identités, des changements constants et des différentes positions, suivant Eric Sheppard, que ces derniers adoptent par rapport à d'autres personnages. Cette perspective spatiale enrichit également l'analyse des textes de la littérature enfantine et juvénile, en constante évolution et de plus en plus complexe au cours des dernières décennies. Le virage spatial apporte une lumière différente à la pensée de ces textes qui, sous une forme trompeuse, comportent des thèmes profonds et souvent conflictuels, de la main d'une qualité esthétique toujours plus remarquable. Ainsi, l'article analyse différents textes littéraires, tels que contes, albums et romans, de divers auteurs anglophones, afin de démontrer les différentes positions que les protagonistes adoptent par rapport aux autres personnages et par suite des circonstances qu'ils vivent, en les aidant à créer des identités propres.

Mots-clés: littérature pour enfants, littérature juvénile, espace, positionnement, identités

Spatial turn in literature for children and adolescents

Abstract

Space as a text presents a different perspective when it comes to dealing with reading and analysis of literary texts. The various spaces in there address the simultaneity of events that make up the plot, the interweaving of different characters' stories, the interrelationships that build their identities, the constant changes and the various positionalities -following Eric Sheppard- that the latter adopt in relation to other characters. This spatial perspective also enriches the analysis of literary texts for children and adolescents, whose development is constant, and whose complexity has been increasing in recent decades. The spatial turn sheds a different light when thinking about these texts that, under a deceptive simplicity, carry deep and often conflicting themes, hand in hand with an increasingly outstanding aesthetic quality. In this way, this article analyses different literary texts, such as short stories, album books and novels by various Anglophone authors. The aim is to show the different positions that the protagonists adopt in relation to the other characters and the ones that they take as a consequence of the circumstances that they experience, which helps them to create their own identities.

Key words: children's literature, adolescents' literature, space, positionality, identities

Il giro spaziale nella letteratura infantile e giovanile

Riassunto

Lo spazio come testo presenta una prospettiva diversa al momento di affrontare la lettura e l'analisi dei testi letterari. In essi i diversi spazi presenti parlano della simultaneità degli eventi che formano la trama, dell'incrocio di storie dei diversi personaggi, delle interrelazioni che costruiscono le loro identità, dei costanti cambi e delle diverse posizionalità, seguendo quanto sostenuto da Eric Sheppard, che questi ultimi adottano in relazione agli altri personaggi. Questa prospettiva spaziale arricchisce anche l'analisi dei testi della letteratura infantile e giovanile, entrambe in costante sviluppo e crescente complessità negli ultimi decenni. Il giro spaziale mette sotto una luce differente questi testi, che, sotto un'ingannevole semplicità, affrontano, in realtà, tematiche profonde e molte volte conflittive, proponendo un'estetica sempre più rilevante. Così, questo articolo analizza diversi testi letterari, come racconti, libri album e romanzi, di diversi autori anglofoni, con la finalità di mostrare le diverse posizionalità che i protagonisti adottano in relazione agli altri personaggi e come conseguenza delle circostanze che vivono, aiutandoli a creare delle identità proprie.

Parole chiave: letteratura infantile, letteratura giovanile, spazio, posizionalità, identità

A virada espacial na literatura infantil e juvenil

Resumo

O espaço como texto apresenta uma perspectiva diferente ao abordar a leitura e análise de textos literários. Os diversos espaços ali presentes falam da simultaneidade dos acontecimentos que formam a trama, do entrelaçamento das histórias dos diferentes personagens, das inter-relações que constroem as suas identidades, das constantes mudanças e das diversas posicionalidades, seguindo Eric Sheppard, que estes últimos adotam em relação a outros personagens. Esta perspectiva espacial também enriquece a análise de textos da literatura infantil e juvenil, ambas em constante desenvolvimento e crescente complexidade crescente nas últimas décadas. A virada espacial lança uma luz diferente quando se pensa nestes textos que, sob uma simplicidade enganosa, carregam temas profundos e muitas vezes conflitivos, de mãos dadas com uma qualidade estética cada vez mais destacada. Dessa forma, o artigo analisa diferentes textos literários, como contos, livros-álbum e romances, de diversos autores anglófonos, a fim de demonstrar as diferentes posicionalidades que os protagonistas adotam em relação aos outros personagens e como consequência das circunstâncias em que vivem, ajudando-os a criar suas próprias identidades.

Palavras-chave: literatura infantil, literatura juvenil, espaço, posicionalidade, identidades

Introducción

Pensar en el espacio como escenario de múltiples trayectorias, de variadas historias, de una heterogeneidad coexistente es un concepto que, inspirado en la geografía humana, ha estado vigente en las últimas décadas. El giro espacial ha demostrado la idea de que el espacio es el producto de interrelaciones e interacciones y, como tal, está constantemente en construcción, modificándose por la simultaneidad de las historias y los eventos que ocurren. Ya no es más el sinónimo de un lugar que se puede identificar en un mapa, sino la concepción de un ámbito donde una multiplicidad de relaciones construye lo social (Massey, 2005).

Esta nueva mirada ayuda a repensar distintas áreas del conocimiento y distintas expresiones artísticas, entre ellas la literatura. El espacio como texto arroja una luz diferente a la forma en que abordamos la lectura y el análisis de textos literarios, descubriendo así diversos espacios que no sólo tienen que ver con las delimitaciones físicas donde ocurre la acción, sino también con la simultaneidad de los eventos en un texto literario, con el entrecruzamiento de historias de los distintos personajes, con el posicionamiento que estos últimos adoptan en un determinado contexto. El espacio como texto también considera el resultado de la interacción entre los personajes, cómo sus interrelaciones van construyendo sus identidades en constante cambio, cómo el “aquí y ahora” de cada uno de ellos es mucho más que un lugar y un tiempo determinados, sino el producto de sus pasados, sus comportamientos, sus vicisitudes, sus aprendizajes.

Las literaturas infantil y juvenil no escapan a esta mirada. Si bien no es un abordaje frecuente, el giro espacial también arroja una luz diferente a los textos para niños y adolescentes, ayudando a comprender los distintos espacios que convergen en el mundo de un cuento, de un libro álbum o de una novela. Pensar en el espacio como punto de partida para el análisis de estos textos complejiza nuestra visión de los mismos y resulta en un acercamiento más desafiante y más interesante. La literatura infantil y la literatura juvenil que, a pesar de los frecuentes preconceptos, son literaturas mucho más complejas de lo que comúnmente se las considera (Hunt, 1999), se enriquecen con enfoques como los del espacio invitando, así, a ser disfrutadas no solamente por niños y adolescentes, sino también por adultos. Las historias que leemos son relevantes y atractivas para todas las edades. El desarrollo y la evolución que tanto la literatura infantil como la juvenil han tenido en las últimas décadas son fiel reflejo de esta complejidad a la que hacemos referencia. Los personajes y sus circunstancias, los temas que afloran, la sofisticación de la imagen y del texto visual, la sutil invitación al lector a decodificar todo lo que no está dicho ni explicitado, hacen de estos textos una fuente de disfrute para grandes y chicos (Hunt, 1999). Si a esto se le suma una aproximación crítica desde perspectivas innovadoras, el resultado es un ejercicio motivador para el lector de cualquier franja etaria.

El propósito de este trabajo es, por consiguiente, analizar diversos textos de la literatura infantil y juvenil desde la teoría del espacio. Para ello, hemos considerado principalmente los conceptos teóricos de posicionalidad del geógrafo Eric Sheppard que, haciendo referencia a las dinámicas de poder, describe los cambios que sufren los distintos agentes dentro de un determinado espacio y que aplicaremos a los personajes de las obras bajo estudio. El corpus está compuesto por una selección de cuentos, libros álbum y novelas de reconocidos autores anglófonos contemporáneos, con la intención de trabajar un corpus variado en cuanto a géneros y estilos. Hemos analizado los cuentos *Round the Bend* y *Licked* de Paul Jennings, y *Eric* de Shaun Tan; los libros álbum *Gorilla* y *Piggybook* del autor e ilustrador Anthony Browne, y *Giraffes Can't Dance* del autor Giles Andrea y el ilustrador Guy Parker-Rees; finalmente, las novelas *A Monster Calls* de Patrick Ness y *My Sister Lives on the Mantelpiece* de Annabel Pitcher. Nuestro objetivo es demostrar la forma en que los protagonistas de todos estos textos cambian su posicionalidad a lo largo de las historias y, de esa forma, logran enfrentar y superar los conflictos que los acechan.

Eric Sheppard y el concepto de posicionalidad

El enfoque de la geocrítica aplicada a las ciencias humanas en general, donde el espacio ocupa un lugar preponderante, llega también a la literatura en las últimas décadas. Son muchos los teóricos que tratan distintos aspectos del espacio, tales como Arjun Appadurai (1996) y sus flujos migratorios; o Gastón Bachelard (1964) y sus espacios internos; o Hans Gumbrecht (2004) y la materialización de la presencia como espacio. Escritores y críticos como William Gass (1999) y su noción de la arquitectura de la oración como espacio; o Joseph Frank (1991) y su idea de la forma espacial en la literatura; o Gloria Anzaldúa (1987) y su concepto de la frontera como espacio de encuentro de identidades híbridas, aproximan directamente el giro espacial a la literatura. Para este trabajo, tal como se mencionó anteriormente, se tomaron las ideas de Eric Sheppard sobre posicionalidad, término acuñado por él, por considerarlas de sumo interés para el análisis del corpus seleccionado.

Eric Sheppard nacido en Inglaterra y posteriormente nacionalizado estadounidense, es profesor Alexander von Humboldt del Departamento de Geografía de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA, EE. UU.) desde 2012. Sus mayores contribuciones han sido en los campos de la geografía económica, urbana y política, ya que sus grandes intereses están relacionados a las desigualdades de la globalización, la sustentabilidad urbana, el uso de tecnologías de información geográfica, y la justicia relacionada a medidas ambientales (UCLA College). Junto con otros geógrafos de posturas radicales como Trevor J. Barnes y Jamie Peck, sostiene críticas contra un capitalismo moderno que crea grandes diferencias entre riqueza y pobreza, y da origen a problemas del medio ambiente y de injusticia (Tickell, Sheppard, Peck y Barnes, 2007).

El estudio de posicionalidad realizado por Sheppard (2002), presentado particularmente en su artículo “The Spaces and Times of Globalization: Place, Scale, Networks, and Positionality”, está relacionado a la geografía económica, rama que se desprende de la geografía humana, pero que es aplicable a la literatura. En este artículo, Sheppard propone el concepto de posicionalidad para describir cómo distintos agentes se posicionan entre sí en el espacio/tiempo. Sostiene, por ejemplo, que la posicionalidad de dos lugares debe medirse no solamente por la distancia física que los separa, sino también por la intensidad y la naturaleza de sus interrelaciones e interconexiones. Pone como ejemplo el cambio de posicionalidad que experimenta la isla de Hawaii cuando el explorador inglés James Cook llega en 1778. La distancia entre Hawaii y Londres era la misma que antes, pero la conectividad entre ambos lugares cambia radicalmente por la interrelación entre ambos. Hawaii se hace presente y visible en el imperialismo europeo, y Londres da nuevas muestras de su crecimiento como potencia política y financiera. Otro claro ejemplo que Sheppard proporciona está relacionado a las dinámicas espaciales contemporáneas, tales como el impacto del acceso gratis a Internet en 1998 en el pueblo remoto de Lethem, en Guyana, que revoluciona la tradicional industria de las hamacas, conectando a las tejedoras locales con exclusivos clientes en ciudades

alrededor del mundo y desatando una lucha por el control de las ganancias entre las mujeres y los ancianos del pueblo. Esto adjudica una nueva posicionalidad a estas tejedoras y crea interrelaciones y dinámicas de poder novedosas para esta comunidad.

Sheppard (2002) afirma que este concepto de posicionalidad proviene de la teoría feminista, donde se acuñó el nombre para describir las posiciones desde las cuales los sujetos adquieren conocimiento del mundo. En la teoría feminista, la posicionalidad de investigadores y docentes es examinada y cuestionada tanto para desafiar la idea de que el conocimiento es objetivo, como para sensibilizar, e incluso alertar, a los investigadores sobre los condicionamientos del conocimiento que generan, que dependerá de su situación social en términos de género, raza, clase, sexualidad, y otros ejes de diferencias sociales (Nagar y Geiger, 2000, citado en Sheppard, 2002). Sheppard (2002) sostiene que las teorizaciones feministas sobre posicionalidad enfatizan una serie de aspectos relacionados a la interconectividad que aplican también a la geografía. De hecho, Sheppard (2002) atribuye tres características principales a su idea de posicionalidad. Por un lado, la considera una construcción relacional, donde la posición de un sujeto depende de su posición respecto a otros. Por otro lado, supone relaciones de poder dado que ciertas posiciones pueden tener mayor influencia que otras. Finalmente, Sheppard (2002) considera que la posicionalidad es dinámica y está en constante cambio ya que reproduce, pero también desafía configuraciones previas, y está sujeta a cambios inesperados porque toda repetición es imperfecta (Rose 1997; Valentine 2002, citados en Sheppard, 2002). Sheppard (2002) puntualiza así la importancia que tiene la posicionalidad en la economía global ya que, al igual que Massey (1994), considera que tanto las nociones de espacio como las de lugar no pueden ser entendidas sin tener en cuenta las complejas posicionalidades que interrelacionan personas y lugares entre sí y dan lugar a una resultante heterogeneidad. De esta forma, las dinámicas de poder se instalan en un mundo globalizado donde prevalecen la inequidad y las desigualdades.

Los distintos espacios que ocupan los personajes en sus respectivos universos literarios están surcados por dinámicas de poder, por interrelaciones determinadas por la posicionalidad que cada uno de esos personajes adopta en relación a otros, y por constantes cambios que esta posicionalidad causa en los personajes y sus circunstancias. Abordar el análisis de textos literarios en general, y de textos de las literaturas infantil y juvenil en particular, desde esta perspectiva resulta en una actividad motivadora, donde no solamente se disfruta el placer de la lectura, sino también el desafío de comprender las profundidades de las construcciones literarias.

La posicionalidad en los cuentos *Round the Bend* y *Licked* de Paul Jennings, y Eric de Shaun Tan

Para comenzar, discutiremos la posicionalidad de los protagonistas en los cuentos de los autores australianos Paul Jennings y Shaun Tan. Con estilos totalmente distintos, ambos escritores dominan el género de las narraciones cortas, creando mundos donde la economicidad de las palabras y la impronta fotográfica de los escenarios descritos invitan al lector a asombrarse y deleitarse con la estética de sus producciones.

Paul Jennings, uno de los autores más queridos y reconocidos de Australia, nacido en Inglaterra en 1934 y nacionalizado australiano a los 6 años, no concibe su vida de otra forma que no sea escribiendo (Jennings, 2022). Con un estilo inteligente, lleno de humor e ingenio, su sello más característico son los finales inesperados en todos sus cuentos. Ese *final twist*¹ es lo que hace que cualquier lector sepa que, si toma uno de sus cuentos, terminará asombrado y muy probablemente riendo a carcajadas. Los cuentos *Round the Bend* y *Licked*, de la colección *Unseen* (1998) y *Unbearable* (1994) respectivamente, no son una excepción, ya que comparten estas características. Analizaremos en los tres la forma en que sus protagonistas se sitúan en espacios determinados por las interrelaciones con otros personajes, donde actúan dinámicas de poder, y en donde su posicionalidad sufre constantes cambios.

El protagonista y narrador de *Round the Bend*, Ned, se avergüenza de su padre cuando lo compara con el padre de su amigo Derek. Como todo púber, los logros materiales del padre de Derek lo deslumbran: es rico, tiene un Mercedes Benz, le da todos los gustos a su hijo, es el héroe que su propio padre no es. Ned se posiciona en un lugar de juez implacable, se siente humillado por la desfavorable situación económica de su padre e, incluso, por la profesión de su padre, a tal punto que no la puede revelar hasta el final del cuento. Es el padre de Derek quien tiene el poder, no su padre. Esto hace que perciba la situación que está viviendo ese día, rumbo al partido de beisbol, de una forma diametralmente opuesta a la manera en que la percibe al final del cuento. Al comienzo,

1 Giro final (mi traducción)

cuando el padre de Derek supuestamente atropella a un perro de raza llamativamente poco común y, para evitar el sufrimiento del pequeño dueño del animal, paga una suma sideral de dólares a un criador de esta raza, a los ojos de Ned se comporta como un héroe. Su padre jamás haría eso. Su padre jamás tendría la humanidad de resolver el conflicto de esa forma, ni tampoco la billetera para hacerlo. Derek es muy afortunado de tener un padre así, mientras que Ned jamás gozará de tanta suerte. Su posicionalidad tiñe su mirada de este color y se pregunta constantemente por qué su padre no puede ser tan genial como el padre de Derek. Sin embargo, hacia el final del cuento, el padre de Ned descubre la trampa y el engaño: el perro “atropellado” no es más que un perro embalsamado que es arrojado cada vez que un auto pasa por la curva del camino, haciendo creer al conductor que es responsable de la muerte del animal, única fuente de felicidad del niño que vive a la vera del camino. Así, la artimaña del abuelo del niño, un hábil estafador que trabaja en combinación con un supuesto criador de esta raza inusual de perros, resulta exitosa con cada víctima de su engaño, como el padre de Derek. El padre de Ned lo sabe y lo comprueba porque es embalsamador. La misma profesión que causa humillación a su hijo hace que lo convierta en el verdadero héroe de esta historia. De esta forma, cuando al cierre del cuento el padre de Ned logra recuperar el dinero, se lo devuelve al padre de Derek y explica el engaño, Ned anuncia a viva voz que su papá es embalsamador, en una contundente y efectiva oración final. Así, Ned se posiciona en otro lugar. Su perspectiva cambia radicalmente: se siente orgulloso de su papá, del trabajo que tiene, de lo que logró desenmascarar. Su papá goza de otro poder ahora, y él también. Ya no están en desventaja frente a Derek y su padre. Ya no añora tener otro padre. El velo se descorrió y puede ver quién es su padre verdaderamente. De esta forma, su conflicto – tan típicamente adolescente – se resuelve gracias al cambio de posicionalidad que el protagonista experimenta a lo largo de los sucesos de este típico cuento de Paul Jennings.

El protagonista y narrador de *Licked* también vivencia un cambio de posicionalidad muy interesante a partir de su interrelación con aquellos que lo rodean. Andrew es un preadolescente que idea un plan para corregir dos defectos de su padre. El narrador ama a su padre, valora todas las actividades que hacen juntos, como ir de pesca o jugar al Scrabble, y admira la entereza de su padre para cumplir siempre con sus promesas. Pero estas fortalezas en la relación se ven debilitadas por los dos defectos del progenitor: su irracional odio hacia las moscas y su obsesión con los modales en la mesa a la hora de comer. Ambas actitudes le quitan, a los ojos de Andrew, la autoridad de padre y es el hijo quien debe posicionarse en el lugar de “corregir” estos defectos. Andrew debe “enseñarle” a su progenitor para que pueda evolucionar como padre, posición diametralmente opuesta a la que comúnmente tienen los hijos, pero Andrew está cansado de los retos y observaciones de su padre durante las comidas y quiere poner fin a estas situaciones. Es así que, cuando el jefe de su padre viene a cenar para hablar del posible ascenso laboral, Andrew pone en marcha su plan. Aprovechando que su madre le ha pedido a su padre que prometa no retar al hijo durante la cena y sabiendo que su padre jamás rompe una promesa, Andrew muestra un comportamiento absolutamente repulsivo. El púber hace ruidos desagradables con la sopa, come con la mano, vuelan los trozos de comida por el aire para aterrizar en su boca, ¡o en cualquier otro lugar!, y cuando llega la hora del postre, saca su arma secreta: un matamoscas lleno de moscas, que chupa con deleite cual helado. Como resultado, ¡el caos! El jefe se levanta para vomitar, olvida el ascenso y habla de la importancia de los límites en los niños. El padre rompe su promesa de no gritarle a su hijo y está dispuesto a atacarlo cual animal enfurecido. Andrew sale corriendo sabiendo que cuando su padre se calme, va a tener que confesar la pura verdad. No son moscas las que cubren el matamoscas, si no pasas de uva cuidadosamente pegadas con caramelo. El lector aprecia un final cargado de humor que produce una sonrisa o, incluso, una carcajada. Un final típico de Paul Jennings. De esta forma, podemos ver el cambio de posicionalidad en el protagonista y narrador que se ve definida por la interrelación con los otros personajes, tanto sus padres como el jefe, y donde se resalta la dinámica de poder en juego: es él quien se sitúa en un espacio de control durante la cena. Es justamente esta posicionalidad la que crea el humor, ya que conlleva los recursos que Andrew usa para cambiar la relación con su padre y “corregir” sus dos defectos.

Otro cuento interesante para analizar desde la perspectiva del espacio es *Eric*, del reconocido escritor, ilustrador y cineasta Shaun Tan (2022), también australiano. Este autor es conocido principalmente por sus libros álbum que tratan temas sociales e históricos con una estética visual cargada de imágenes oníricas y surrealistas, y que han sido traducidos a distintos idiomas y disfrutados por lectores de todas las edades. Galardonado con importantes premios, tales como el Astrid Lindgren Memorial Award de Suecia y el Kate Greenaway del Reino Unido, varios de sus libros han sido adaptados al teatro y, en 2011, Tan recibió el premio Oscar de la Academia de las Artes y la Ciencias Cinematográficas por el cortometraje animado *The Lost Thing*, basado en su propio libro que lleva el mismo nombre. Su narrativa visual, tan sugestiva e inusual, invita al lector a decodificar las sutilezas de sus historias.

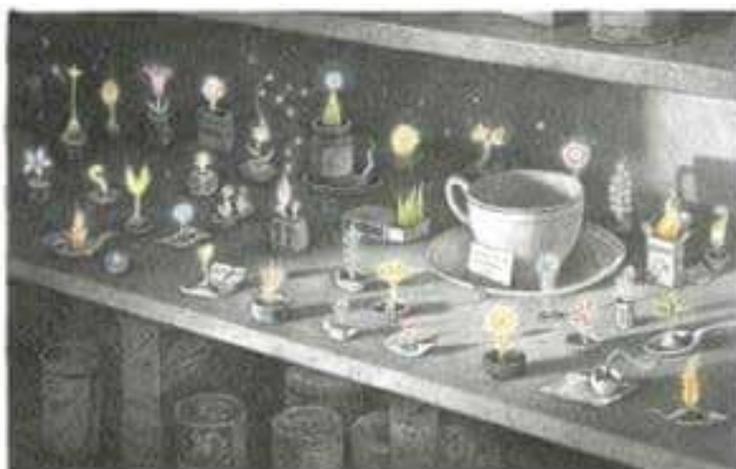
Eric pertenece a la colección de cuentos *Tales from Outer Suburbia* (2008) y cuenta la historia de un estudiante extranjero de intercambio que viene a vivir en la casa de una familia típica de los suburbios de una indefinida ciudad australiana. Eric, el estudiante, proviene de un país donde evidentemente la cultura y las costumbres son abismalmente distintas. Su nombre es tan impronunciable que

simplemente dice a la familia anfitriona que pueden llamarlo “Eric”, nombre sajón que puede ser fácilmente pronunciado por cualquier angloparlante. Su aspecto físico dista del de un ser humano, con dimensiones extremadamente pequeñas y cabeza con forma de hoja, marcando así la diferencia con la familia que lo aloja.



Eric (p. 8)

Decide dormir en la alacena de la cocina y no en el cuarto de huéspedes; es extremadamente educado, pero difícil de descifrar por su timidez e imposibilidad de expresar sus sentimientos; y hace preguntas insólitas a las que el narrador (el hijo menor de la familia) no tiene demasiadas respuestas. Aparentemente está entusiasmado con los paseos por la ciudad, pero nuevamente es tan difícil saber si verdaderamente los disfruta o no, ya que pareciera estar más interesado en juntar pequeños objetos que encuentra en la calle, tales como tapitas o papeles pequeños. Su comportamiento es tan misterioso como su abrupta partida una mañana temprano, con un leve gesto de despedida con la mano y un tímido adiós. Un sentimiento incómodo sobreviene a la familia esa noche cuando debaten sobre las razones de su partida: ¿se habrá enojado?, ¿disfrutó de su estadía?, ¿lo volverán a ver? Preguntas que dejan un sabor de algo inconcluso e irresuelto, y así, la familia queda perpleja hasta descubrir la increíble manera de agradecer y despedirse de un ser profundamente conmovido por la experiencia vivida con la familia que lo alojó. Allí, donde Eric dormía, construyó un “altar” de infinitos agradecimientos, con la elocuente nota apoyada en la taza de té, “*Thank you for wonderful time*”² (p. 18), símbolo de todo aquello que sus palabras no pudieron expresar.



“Eric” (p. 18)

De esta forma, con brevísimo texto escrito e imágenes altamente sugestivas, Shaun Tan nos habla de los desencuentros culturales y la imposibilidad de entender al otro, de los prejuicios que nos llevan a juzgar erróneamente al otro porque lo medimos con nuestros parámetros sin entender que los de su cultura son distintos.

² “Gracias por el tiempo maravilloso.” (Mi traducción).

Esto hace pensar, justamente, en la posicionalidad tanto de Eric como de la del narrador. Eric se traslada a otro lugar, a otro espacio físico, desde su lugar de origen a otro marcadamente distinto, y en este traslado también se posiciona en un espacio diametralmente diferente en relación a la familia que lo hospeda. Su cultura de origen lo define y lo coloca en una posicionalidad algo incomprensible para la familia, que pertenece a otra cultura. A su vez, el narrador y su familia también se ubican en una posicionalidad distinta, sorprendidos, perplejos, con incertidumbres que no esperaban tener al recibir a un extranjero. Esta dinámica de culturas encontradas y desencontradas imprime un cambio en ellos, tanto en Eric como en el narrador y su familia. Todos aprenden, todos valoran la experiencia, todos resignifican sus vidas después de la visita y, por consiguiente, vuelven a posicionarse en otros espacios frente a sí mismos y a los demás. Siguiendo a Massey (2005), vemos cómo la multiplicidad de relaciones construye lo social en espacios nuevos, y tomando las ideas de Sheppard (2002), comprobamos la forma en que las distintas posicionalidades van definiendo la construcción de las identidades de los personajes en constante cambio.

La posicionalidad en los libros álbum *Gorilla y Piggybook* de Anthony Browne, y *Giraffes Can't Dance* de Giles Andreae y Guy Parker-Rees

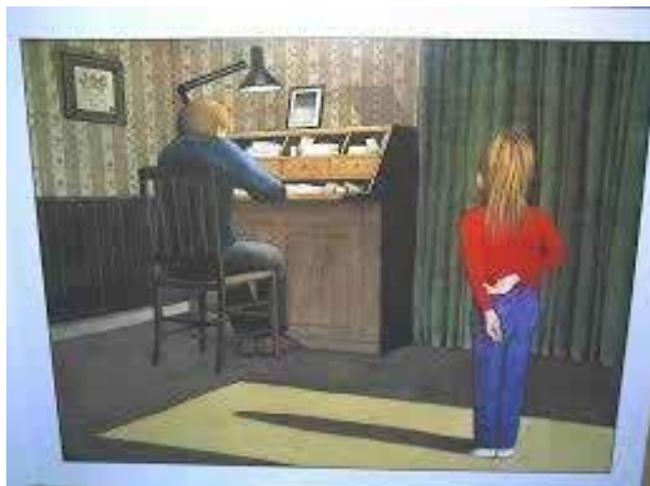
Los libros álbum, textos bimodales donde los significados se construyen tanto a través de las palabras como de las imágenes, son indudablemente un atractivo muy especial para niños, ya que a ellos no solamente les gustan las ilustraciones, sino que también las necesitan para entender el mundo (Nodelman y Reimer, 2003). Su flexibilidad mental los ayuda a desarrollar la alfabetización visual muy rápidamente y de una forma natural, utilizando estrategias para decodificar e interpretar imágenes con facilidad (Nodelman y Reimer, 2003). Sin embargo, debido justamente a la complejidad de las imágenes y al consiguiente desafío de decodificarlas, muchas veces invitando al lector a llenar los espacios de significado no expresados por las palabras (Arizpe y Styles, 2003), los libros álbum también se han convertido en textos desafiantes y motivadores para adolescentes y adultos. Los variados niveles de profundidad y los diversos significados que estos textos conllevan (Arizpe y Styles, 2003) han ampliado el rango etario de los lectores en todo el mundo.

Los libros álbum de Anthony Browne son un ejemplo concreto de lo sugerido por los académicos citados en el párrafo anterior. El prolífico escritor e ilustrador británico es internacionalmente reconocido y ha sido galardonado con importantes premios. Recibió el *Kate Greenaway* del Reino Unido en dos oportunidades, y el *Hans Christian Andersen Medal*, otorgado en Dinamarca por la *International Board on Books for Young People*, por su obra completa. Fue *Children's Laureate* entre 2009 y 2011, y sus libros han sido traducidos a diversos idiomas a lo largo del mundo. Sus libros álbum son un deleite para todos los lectores, cualquiera sea su edad.

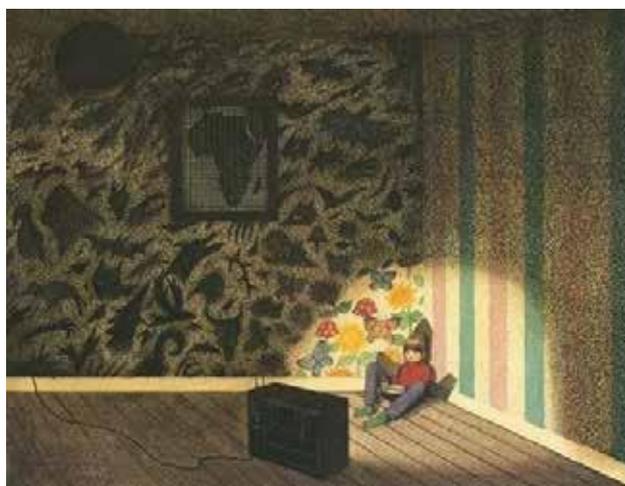
Gorilla, publicado en 1983 y re-editado ininidad de veces, es probablemente su libro más exitoso (Browne, 2022). La historia de Hannah y la relación con su papá, contada a través de palabras e imágenes elocuentes y sugestivas, es un clásico hoy dentro de los libros álbum. Hannah ama a los gorilas, pero nunca ha visto ninguno. Su papá está demasiado ocupado para llevarla al zoológico, y también para cualquier otra cosa que ella quiera. Desde su perspectiva, la niña se posiciona en un espacio cargado de nostalgia, timidez, soledad y desilusión. Las palabras, pero principalmente las imágenes, muestran esta posicionalidad, a través de los colores fríos, la postura corporal de la niña, o la composición de las ilustraciones donde la protagonista ocupa un rincón de la imagen mayormente sombría.



Gorilla (p.2)



Gorilla (p. 4)



Gorilla (p.6)

Para su cumpleaños, Hannah le pide a su papá un gorila, pero se desilusiona cuando se da cuenta de que el animal es simplemente un juguete. Su deseo más profundo es conocer un gorila verdadero. Durante la noche, sin embargo, algo extraordinario sucede: un gorila de carne y hueso la visita, la lleva al zoológico donde conoce otros gorilas, chimpancés y hasta un orangután, la invita al cine y a comer, todas situaciones que revelan la magia del momento a través de recursos visuales de una estética bella y elocuente. Nuevamente, cambia de posicionalidad. El espacio que ocupa está en el centro, no en la periferia como se sentía con su padre. Es ella la que recibe todos los mimos, la que ve todos sus gustos satisfechos. Ella es la más importante, la más querida. Así, al despertar de su sueño, literal y metafórico, Hannah corre a su padre para contarle lo acontecido durante la noche, y se encuentra con la sorpresa que su papá no solo la felicita para su cumpleaños si no que le ofrece llevarla ¡al zoológico! Hoy sí tiene tiempo para ella; hoy sí Hannah pasa a estar en el centro de la vida de su papá, de la misma forma que ocupó ese espacio en la vida del gorila de su sueño nocturno. De esta forma, cambia su posicionalidad frente a su papá y puede verlo con otros ojos. Su tristeza y soledad se convierten en la alegría de saber que él está allí para ella y, así, su mundo se llena de otros colores. La imagen final de ambos caminando de la mano rumbo al zoológico, junto con las palabras “*She was very happy*”³ (p. 29) sintetizan esta posicionalidad entre ambos personajes, que resignifica su relación e invita a Hannah a ocupar un espacio que refleja su más profundo deseo: ser querida.

³ “Ella estaba muy feliz.” (Mi traducción)



She was very happy.

Gorilla (p. 29)

En *Piggybook* (1990), otro de los clásicos de Anthony Browne, se pueden apreciar claramente las dinámicas de poder entre los miembros de una familia que los sitúan en distintos espacios, diametralmente opuestos al principio y al final del libro álbum. El Sr. Piggot y sus dos hijos se comportan injustamente con la pobre Sra. Piggot. Le reclaman grosera y desconsideradamente el desayuno antes de partir a su importante trabajo y su importante escuela, respectivamente, sin ayudarla con esa tarea en lo más mínimo, como si la Sra. Piggot fuera su empleada. De hecho, cuando queda sola, lava los platos del desayuno, limpia la casa, pasa la aspiradora, hace las camas, y recién después, parte para su propio trabajo. O sea, trabaja dentro y fuera de su casa. A la hora de la cena se repite el mismo esquema. Después del reclamo, cuando su marido lee el diario plácidamente y sus hijos miran televisión, ella vuelve a hacer todos los quehaceres domésticos: limpia, lava, plancha y hasta cocina para el día siguiente. La misma rutina se reitera todos los días. Es muy interesante observar que, en este momento de la narración, las imágenes muestran a una Sra. Piggot sin rasgos en su cara, como símbolo de su pérdida de identidad.

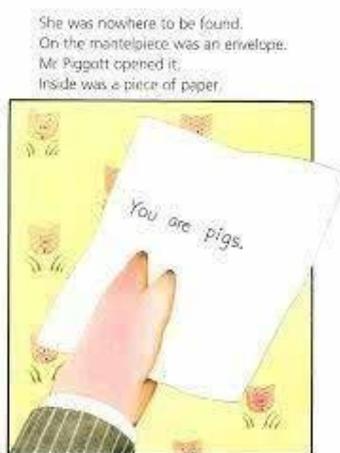


Piggybook (p.9)

Su posicionalidad en estas circunstancias es de una dolorosa inferioridad, donde su marido y hasta sus hijos ejercen sobre ella un poder de dominación que la llevan a un sometimiento injusto. Los roles familiares están definidos de esta forma.

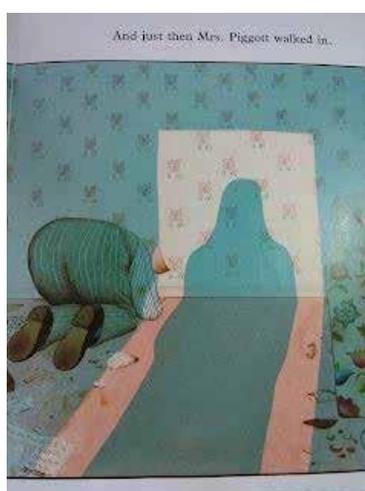
Sin embargo, la Sra. Piggot se cansa y decide marcharse una mañana sin previo aviso, dejando una nota que resume su perspectiva familiar: "*You are pigs*"⁴ (p.15). La imagen enfatiza esto con la sugestiva pezuña que sostiene la nota, resaltando el comportamiento que el Sr. Piggot y sus hijos han tenido hasta ahora y su inevitable transformación teriantrópica.

⁴ "Ustedes son cerdos." (Mi traducción).



Piggybook (p.15)

Es así que, con la ausencia de la madre, la casa se convierte en un verdadero chiquero, cocinar, en una ardua tarea con resultados desastrosos, y convivir, en una cotidianeidad cargada de malhumor y rezongos. ¿Cuándo volverá la madre?, se preguntan padre e hijos con creciente desesperación, particularmente la noche cuando, sin nada para cocinar ni comer, se arrastran por el piso de su “chiquero” buscando sobras. Es en este preciso momento que la Sra Piggot vuelve, e inmediatamente su posicionalidad cambia, conjuntamente con la del resto de la familia. La dinámica de poder se revierte ya que, amorosamente, la madre se posiciona en un lugar diametralmente opuesto y el resto le ruega que vuelva a casa. Las imágenes que muestran este momento de la narración son tan elocuentes que van acompañadas de una efectiva economicidad de palabras.



Piggybook (p.21)

Es más, siguiendo el enfoque Multimodal que propone la Lingüística Sistémico Funcional para decodificar imágenes (Painter, Martín, Unsworth, 2013), podemos prestar especial atención a los recursos interactivos, dentro de los cuales se puede considerar el ángulo desde donde se enfoca al personaje en relación a los otros personajes y al lector, y que está asociado justamente con la posición de poder de cada uno de ellos. Así, vemos que la Sra. Piggot aparece enfocada desde un ángulo inferior, al igual que su cabeza traspasando los límites del recuadro, poniéndola en una posición por encima de los otros personajes, resaltando su poder y su autoridad sobre ellos. A su vez, su marido y sus hijos, con forma de cerdos, son enfocados desde un ángulo superior, desde el lugar y la perspectiva de la madre, y del lector, situándolos en un lugar de inferioridad.



Piggybook (p.22)



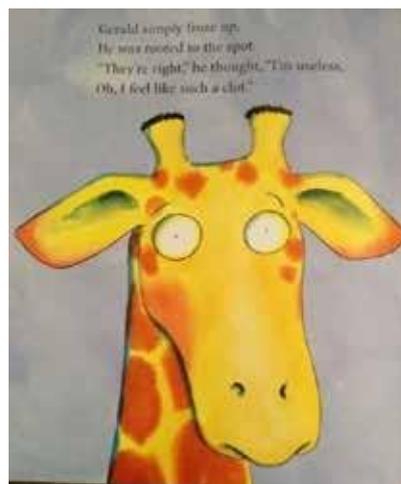
Piggybook (p.23)

Estos recursos visuales, al servicio de la creación de significado, condicen con el cambio de posicionalidad de la Sra. Piggot. De ahora en más, su familia la ayuda en todas las tareas domésticas, colaborando con gusto y satisfacción, y ella puede dedicarse, también feliz, a arreglar el auto, función asumida por el hombre en estructuras familiares tan tradicionales y machistas como la de los Piggot al comienzo del libro. El reverso de roles se evidencia en el cambio de posicionalidad de la madre, por un lado, y del padre y sus hijos, por el otro. Hacia el final del libro, ocupan espacios diametralmente opuestos a los que ocupaban al principio. Sus relaciones cambian y la dinámica familiar se transforma. El padre y los niños aprenden a valorar a la madre, posicionándola en el lugar que se merece y le corresponde por ser la progenitora. A su vez, ella también hace factible este cambio ya que crea el espacio, a través de su partida, para que esto suceda y para que el resto de su familia aprecie su valor como mujer y como madre.

Giraffes Can't Dance (1999) es, también, un interesante libro álbum para analizar desde la perspectiva del espacio y la posicionalidad. Este libro es el resultado del trabajo colaborativo entre el escritor británico Giles Andreae y el ilustrador británico Guy Parker-Rees. Ha sido adaptado para el teatro y la televisión en diferentes oportunidades y traducido a diferentes idiomas por ser un *bestseller* tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos. Justamente porque Giles Andreae defiende la urgencia y la imperiosa necesidad de educar a los niños en los principios de la felicidad a través de historias y parábolas (Andreae, 2013), *Giraffes Can't Dance* trata el tema de la autoestima, el descubrimiento de las habilidades personales y los estereotipos sociales.

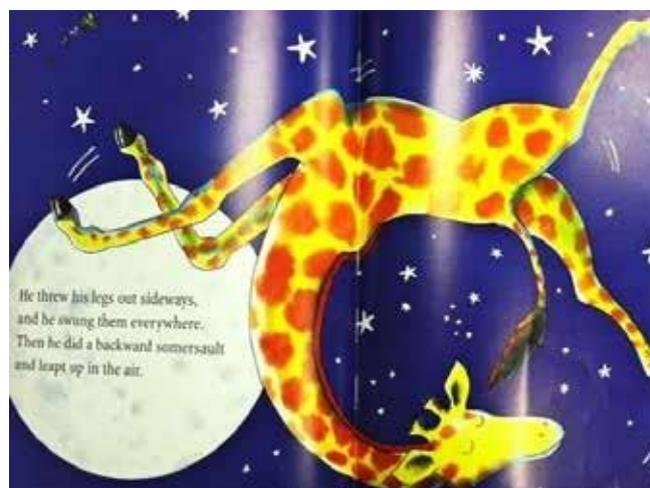
La jirafa Gerald es obviamente alta y, por consiguiente, la mejor para arrancar las hojas de los árboles pero, un tanto torpe para otras habilidades tales como bailar. Le encantaría poder hacerlo tal como lo logran todos los otros animales de la jungla en el Gran Baile de la Selva. Los jabalís bailan el vals, los leones bailan tango, los rinocerontes danzan al ritmo del rocanrol, los chimpancés, el chachachá y los babuinos, una espléndida danza escocesa. Gerald, por el contrario, es torpe y desarticulado, y cuando entra a la pista, los otros animales se ríen de él. "*Giraffes can't dance, you silly fool!*"⁵ (p. 13), le gritan sus compañeros, y Gerald se paraliza por completo. ¡Ellos tienen razón, se siente tan inútil, tan bobo!

⁵ "Las jirafas no pueden bailar, tonto!" (Mi traducción)



Giraffes Can't Dance (p. 13)

Es así que decide abandonar la pista y huir de la situación. Sin embargo, al alejarse, encuentra un grillo que le muestra otra perspectiva: lo alienta a encontrar su propia música y bailar al ritmo de ella, diferente a la de los demás. Al compás de los sonidos de la noche y bajo una luna maravillosa, Gerald logra escuchar su propia canción y mover su cuerpo con libertad, dando vueltas por el aire, en un baile distinto, pero absolutamente propio.



Giraffes Can't Dance (pp. 21, 22)

Descubre, así que ¡puede bailar! Su cara de felicidad contrasta con aquella expresión de parálisis al ingresar a la pista apenas unos momentos antes.



Giraffes Can't Dance (pp. 23, 24)

Los animales se maravillan de su ritmo, se preguntan dónde aprendió a bailar y hasta consideran esta transformación algo así como un milagro. Gerald cambia, así, su posicionalidad frente a ellos completamente. De ser el centro de las burlas pasa a ser el héroe de la noche, espacios diametralmente opuestos que responden a los estereotipos sociales que, por ser inamovibles, catapultan a todos aquellos que tienen habilidades diferentes. El cambio de posicionalidad de Gerald frente a los otros puntualiza, aún con mayor efectividad, dos de los temas principales de este delicioso libro álbum: la importancia de reconocer las habilidades propias y su impronta en la autoestima, y el respeto por todo aquel que goza de habilidades diferentes.

Los cambios en las distintas posicionalidades que adoptan los protagonistas de estos libros álbum resaltan el dinamismo en las construcciones de sus identidades y la forma en que logran superar sus conflictos, productos de sus interrelaciones con los que los rodean. Con una estética bellísima y una profundidad de ideas tal vez poco esperada para estos textos considerados para niños, estos libros álbum, como tantos otros, invitan al lector a posicionarse también en un espacio nuevo: el de disfrutar de la lectura tanto de sus palabras como de sus imágenes cualquiera sea la edad del lector.

La posicionalidad en las novelas *A Monster Calls* de Patrick Ness, y *My Sister Lives on the Mantelpiece* de Annabel Pitcher

En esta última sección se analizan dos novelas que pertenecen a la categoría de Literatura Juvenil, que comenzó a ser catalogada como tal a partir de la segunda mitad del siglo XX y que está dirigida a lectores adolescentes, quienes frecuentemente encuentran en ella una fuente de entretenimiento y deleite, y los ayuda a entenderse y entender los desafíos, conflictos y problemas que la vida presenta (Bucher y Manning, 2006). Por estas razones, y considerando la producción de altísima calidad que muchos autores han logrado, esta literatura se ha ganado un lugar de mucho respeto entre las literaturas infantil y adulta (Bucher y Manning 2006).

A Monster Calls (2011) es probablemente una de las novelas más conocidas del escritor estadounidense-británico Patrick Ness, quien fue galardonado con el importante premio Carnegie justamente por esta novela. Basada en una idea original de la escritora anglo-irlandesa Siobhán Dowd, e ilustrada por Jim Kay, la novela fue llevada al cine en 2016 con un guion del propio Ness. Como todas las novelas de *low fantasy* o fantasía baja, subgénero de la fantasía, *A Monster Calls* presenta elementos fantásticos en un contexto real y sus temas principales son los que habitualmente trata la ficción realista contemporánea, tales como las crisis de crecimiento, la búsqueda de la identidad, los recursos para enfrentar los desafíos de la vida y los dolorosos misterios de la muerte. Estos elementos la sitúan también dentro del género conocido como *Bildungsroman* o novela de aprendizaje, ya que retrata la evolución y crecimiento del protagonista, dejando la niñez atrás para adentrarse en la adultez. En esta conmovedora historia, Conor O'Malley, de 13 años, lucha por aceptar la enfermedad de su madre, quien padece un cáncer terminal. Cada noche, siete minutos después de la medianoche, una voz llama a Conor desde el exterior de la ventana de su dormitorio, desde la cual se puede ver una vieja iglesia con su cementerio protegido por un tejo. Al acercarse a la ventana, Conor conoce al monstruo, una mole enorme de ramas y hojas con forma humana. El monstruo insiste en que Conor le convocó y ayudará a este último contándole tres cuentos. A cambio Conor

tiene que contarle su propia historia después. El monstruo continúa visitando a Conor a la misma hora, para contarle sus historias, las cuales intentan demostrar las complicaciones inherentes a los seres humanos.

A medida que la narración avanza, el lector descubre que la madre de Conor está en tratamiento de quimioterapia desde hace ya varios meses; que el padre del niño vive lejos y no está nunca para consolarlo; y que, con su abuela, a quien no quiere nada, mantiene una relación distante y fría. En la escuela, Conor es víctima de *bullying* y no tiene amigos. Aislado, solitario, lidiando internamente con una realidad que le es casi imposible de aceptar y sobrellevar, la posicionalidad de Conor es sinónimo de una represión de sentimientos que no puede exteriorizar. No puede defenderse en la escuela, no puede pedir ayuda, no puede expresar ni verbalizar el profundísimo dolor que le produce el pensamiento de la muerte de su mamá. Se afana en ayudarla, en confiar en el futuro éxito de los tratamientos cuando la realidad le marca nada más que su fracaso. Ocupa un espacio de negación constante.

Sin embargo, a lo largo de la novela, Conor se va transformando gracias a la ayuda del monstruo y sus historias. Logra paulatinamente enfrentarse a sus enojos y frustraciones hasta poder, hacia el final de la novela, expresar con palabras su propia verdad, su propia historia: esa pesadilla recurrente que lo acosa constantemente todas las noches y en donde le suelta la mano a su mamá, quien cae por un precipicio. Conor sabe que ese sueño simboliza el desgarrador descubrimiento interno que no quiere luchar más, que no quiere apoyar más a su mamá, que está cansado y que en algún lugar de su ser quiere que esta larga agonía, tanto para su mamá como para él, termine de una vez. Para un niño de 13 años, tomar consciencia de esto es algo titánico, tan desgarrador como perturbador. Sin embargo, es el comienzo de un proceso de sanación y de aceptación. El monstruo lo ayuda a ocupar este nuevo espacio. Solamente cuando esto sucede, Conor logra soltar, en el sentido más profundo de esta actitud. Su yo interior, simbolizado en el monstruo, logra enfrentar la realidad y aceptar no solamente la muerte de su mamá, sino también aquellos sentimientos escondidos, misteriosos y perturbadores que antes no podía sacar a la superficie. La posibilidad de descargar con toda su fuerza, física y mental, toda su amargura y frustración, literalmente destruyendo el living de la casa de su abuela, defendiéndose a puñetazos de su acosador en la escuela, y pudiendo “confesar” su secreto mejor guardado, le permiten sanar su corazón y su mente. Liberado de la pesada carga, con una tristeza desgarradora, pero con una calma interior que no conocía, Conor ocupa una nueva posicionalidad. La dinámica con los otros será otra, el espacio que ocupe frente a ellos será distinto y el espacio afectivo que ocupa su mamá será habitado por los recuerdos y las certezas de haberse amado mutuamente más allá de lo que las palabras puedan expresar. Esta nueva posicionalidad es, ahora, sinónimo de maduración y sabia aceptación de la vida misma.

Otro ejemplo de *Bildungsroman* o novela de aprendizaje es la aclamada *My Sister Lives on the Mantelpiece* (2011) de la autora británica Annabel Pitcher. Galardonada con el premio Branford Boase en 2012 y nominada para otros relevantes premios como el Carnegie Medal, el Waterstones Children’s Book Award y el Dylan Thomas Prize, esta es la primera novela de la joven escritora, quien se inspiró en el ataque a las Torres Gemelas en la ciudad de Nueva York en el 2001. Su deseo de explorar la forma en que esta tragedia afectó a tantas personas a nivel personal e íntimo la llevó a escribir esta novela (Pitcher, 2011).

El protagonista y narrador, Jamie Matthews, de diez años de edad, deja la ciudad de Londres para mudarse con su padre y hermana Jasmine (Jas) al Lake District para un “*Fresh New Start*”⁶ (p.6). El deseo de un nuevo comienzo proviene del desgarrador dolor de haber perdido a la hermana melliza de Jas, Rose, en un ataque terrorista en Trafalgar Square, cinco años atrás. Como consecuencia de la pérdida, el padre se vuelve alcohólico, la madre abandona a la familia para rehacer su vida con un hombre del grupo de apoyo al que asistía, y la familia se destroza, intentando sobrellevar de distintas maneras la profundísima tristeza. El padre elige trasladarse al Lake District porque allí no hay musulmanes, responsables del ataque terrorista que mató a su hija Rose. Jas tiñe su pelo de rosado y llena su cuerpo de piercings como forma de diferenciarse de su hermana melliza que, por decisión estricta de su padre, “vive” en la repisa de la chimenea, en una urna que es venerada cual objeto sagrado. Mientras tanto, Jamie, quien no recuerda para nada el ataque y la muerte de su hermana, está tanto más interesado en su gato Roger, su remera de Spiderman que supuestamente su mamá le mandó para su cumpleaños, y mantener en secreto, particularmente frente a su papá, su amistad con Sunya, su amiga musulmana en la escuela, su única defensora en un ambiente hostil para él debido al usual *bullying* de los matones de la clase. A pesar de la enorme ilusión de Jamie de poder comenzar de nuevo, el cambio de locación no produce, al menos al principio, un cambio de posicionalidad en los distintos miembros de la familia. Su padre sigue anclado al alcohol, tal como lo estaba en Londres, sin poder esparcir las cenizas de Rose y aferrándose a una hija que ya no está, alimentando su odio y resentimiento contra los musulmanes. Jas sigue protegiendo a su hermano, pero luchando internamente por marcar las diferencias con su melliza, de la misma forma que viene haciéndolo en los últimos años, tarea titánica principalmente porque su hermana es una idealización

⁶ “Un nuevo comienzo.” (Mi traducción)

de aquella niña de carne y hueso. Y Jamie sigue sin llorar. No recuerda a su hermana Rose, no recuerda el atentado, no entiende ni vivencia el dolor de los otros y solo quiere que su mamá vuelva para que su familia esté unida nuevamente. De esta forma, el cambio de locación física los ubica en otro lugar geográfico, pero no en otra posicionalidad, donde los sentimientos y actitudes, las relaciones entre ellos y las dinámicas de poder son las mismas. Nada ha cambiado.

Sin embargo, pasa el tiempo y todos van aprendiendo. Con la esperanza de reunir a su familia nuevamente, Jamie decide participar en el *Britain's Biggest Talent Show*, donde se elige a los mejores cantantes y números musicales. Jas lo acompaña en su presentación y Jamie, con toda la inocencia de un niño que solo desea profundamente ver a sus padres juntos, invita a ambos. Obviamente sus padres se encuentran, pero nada cambia entre ellos, mucho menos en la decisión de su mamá de mantenerse alejada. Sin embargo, hay cambios en la dinámica de Jamie, Jas y su papá. Ante la frustración del sueño imposible de reunir a sus padres, Jamie se enfrenta a la realidad: su mamá no va a regresar. Jas apoya a su hermano tanto o más de lo que ha venido haciéndolo hasta ahora, sabiendo que sus corazones están llenos de tristeza por una madre ausente y un padre alcohólico. Y el papá termina de caer en su profundo abismo de desesperación y desconsuelo para surgir y darse cuenta que debe cambiar y, fundamentalmente, dejar la bebida. Tal vez lo que ayuda es la reacción de Jamie ante la muerte de su amado gato Roger. El protagonista puede llorar por primera vez en muchos años porque vivencia el dolor de la pérdida de un ser querido. Jamie se quiebra por su gato de la misma forma que sus padres se quebraron por Rose. Este hecho, que parece tan trivial, es el punto de inflexión para Jamie y también para su papá. Al tomar consciencia del profundísimo dolor, ambos logran soltar: Jamie a su gato y el padre a su hija. Así, al mismo tiempo que Jamie entierra a su mascota, su papá logra esparcir, después de cinco años, las cenizas de Rose en el lago. Es a partir de estos gestos que ambos personajes pueden mirar el dolor en el otro y entenderlo. Jamie, particularmente, comprende que su papá, a pesar de ser injusto, prejuicioso y autoritario, es un ser dominado por un dolor que lo lleva a huir de sí mismo y de los demás. Con otra mirada de su padre y de la realidad que le toca vivir, Jamie se posiciona en otro lugar. Entiende que ésta es ahora su familia y junto con ella, así como está conformada ahora, debe construir un *Fresh New Start*, donde el comienzo sea a partir de lo que tienen y de lo que son, no de lo que desearían en sus sueños imposibles. Esta posicionalidad es sinónimo de maduración y de aceptación que encuentra su génesis en el dolor más profundo y desgarrador. Jamie, su papá y Jasmine, quien comienza a no necesitar de su pelo rosado para sentir que ella es única y no la mitad de su hermana melliza, comienzan una nueva etapa porque ocupan espacios distintos. La dinámica familiar se convierte en un espacio donde reina la aceptación de las propias miserias y limitaciones. "If Ofset inspected my family, then I know what grade we'd get. Satisfactory. Okay but not brilliant. But that's fine by me" (p.210)⁷. Con la frescura y naturalidad que lo caracterizan, Jamie logra reconciliarse con esta familia, que lejos de ser perfecta, está bien para él. Esta es su familia, y eso es suficiente.

Tanto Conor como Jamie, al igual que muchos de los personajes que los rodean, logran cambiar su posicionalidad a lo largo de ambas novelas. Estos cambios demuestran su maduración y el infalible aprendizaje que surge del sufrimiento, condiciones primordiales para poder transitar los caminos de sus vidas.

Conclusión

El *giro espacial*, que ofrece una perspectiva diferente al abordaje de textos literarios, habla de los distintos espacios donde las historias, las trayectorias, las vicisitudes de los personajes coexisten en una simultaneidad que va construyendo el tejido social del que son parte. Los espacios se crean como producto del dinamismo de las interrelaciones e interacciones entre estos personajes (Massey, 2005), quienes van adoptando así distintas posicionalidades asociadas a las dinámicas de poder (Sheppard, 2002) y a los espacios que ocupan en las distintas circunstancias. Frecuentemente, las modificaciones en sus posicionalidades son sinónimo de procesos de maduración y de los recursos que los personajes, particularmente los protagonistas, desarrollan para enfrentar y superar los conflictos.

Como hemos tratado de demostrar en este trabajo, la Literatura Infantil y Juvenil no escapa a este enfoque. Los protagonistas de los cuentos, libros álbum y novelas que constituyen el corpus de esta investigación enfrentan situaciones, cotidianas algunas y extraordinarias otras, que los llevan a ocupar espacios diferentes y adoptar posicionalidades distintas que los ayudan a enfrentar sus luchas internas, aceptar la realidad o descubrir sus fortalezas. Con estilos diferentes y a través de géneros literarios distintos,

⁷ "Si Ofsete evaluará mi familia, entonces, yo sé qué notas darían. Satisfactoria. Correcta, pero no sobresaliente. Pero está bien para mí." (Mitraducción)

los diversos autores que hemos abordado nos muestran protagonistas que sufren, se alegran, crecen, maduran, se maravillan, se rebelan, añoran, como resultado de las interrelaciones que los definen y los van modificando. Así, van ocupando espacios nuevos, tanto físicos como mentales y actitudinales, en constante cambio.

La literatura es siempre espejo de nuestras propias vidas y, al mismo tiempo, una invitación a conocer lo que nunca podremos vivir. Leerla desde la perspectiva del espacio la acerca aún más a nuestras realidades, ya que nos construimos a nosotros mismos con los otros, a través de constantes cambios y dinámicas de poder, y adoptando posicionalidades que nos ayudan a seguir transitando nuestros caminos.

Referencias bibliográficas

- Andrae, G. (2013). World of happy: Giles Andrae at TEDxHackney. <https://www.youtube.com/watch?v=yrnLXMMg2n0>
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures*. Routledge.
- Bachelard, G. (1964). *The Poetics of Space*. The Orion Press.
- Browne, A. (1983). *Gorilla*. Julia McRae Books
- Browne, A. (1990). *Piggybook*. Alfred A. Knopf.
- Browne, A. (21 de febrero de 2022) Página oficial del autor. <http://www.anthonybrownebooks.com>
- Bucher, K. y Manning, M. (2006). *Young Adult Literature. Exploration, Evaluation and Appreciation*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Frank, J. (1991). *The Idea of Spatial Form*. Rutgers University Press.
- Gass, W. H. y Gass, M. (1999). The Architecture of the Sentence. *Conjunctions*:32. Bard College.
- Gumbrecht, H.U. (2004). *Production of Presence. What Meaning Cannot Convey*. Stanford University Press. Hunt, P. (Ed). (1999). *Understanding Children's Literature*. London: Routledge.
- Jennings, P. (1994). Licked. *Unbearable*. Puffin.
- Jennings, P. (1998). Round the Bend. *Unseen*. Puffin.
- Jennings, P. (21 de febrero de 2022). Página web del autor. <https://www.pauljennings.com.au/index.php/en-au/>
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. University of Minnesota Press. Minneapolis
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage Publications Ltd.

- Nodelman, P. y Reimer, M. (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. 3rd. Edition. Allyn & Bacon.
- Painter, C.; Martin, J.R.; Unsworth, L. (2013). *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Equinox.
- Pitcher, A. (2011) My Sister Lives on the Mantelpiece by Annabel Pitcher. <https://www.youtube.com/watch?v=iIBQWihklok>
- Sheppard, E. (2002). The Spaces and Times of Globalization: Place, Scale, Networks, and Positionality. *Economic Geography*. Vol. 78, No. 3 , pp. 307-330. Taylor & Francis, Ltd. <https://www.jstor.org/stable/4140812>
- Tan, S. (2008). Eric. *Tales from Outer Suburbia*. Templar.
- Tan, S. (21 de febrero de 2022). Shaun Tan. <https://www.shauntan.net/>
- Tickell, A., Sheppard, E, Peck, J., y Barnes, T.J. (2007). *Politics and Practice in Economic Geography*. SAGE.
- UCLA College. Social Sciences. Geography. Eric Sheppard. <https://geog.ucla.edu/person/eric-sheppard/#education>

Guillermina Perera de Saravia es profesora de inglés por el Instituto Superior del Profesorado en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” de la ciudad de Buenos Aires y Magister en Literaturas Anglófonas Contemporáneas por la Universidad Nacional de Cuyo, donde se desempeña como docente e investigadora. Es Profesora Asociada en las Cátedras de Literatura Infantil y Juvenil en la Carrera de Profesorado de Inglés. Codirige y es miembro del plantel docente de la Maestría en Literaturas Anglófonas Contemporáneas. En el ámbito de la investigación, participa en proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnico y Posgrado como investigadora Categoría 3 y como codirectora. Trabajó en colegios bilingües en Buenos Aires y Mendoza en cargos docentes y de gestión.

Distopías tecnológicas: estudio comparativo entre *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley y *1984*, de George Orwell

John Alexánder Estrada Ossa
Universidad de Antioquía
Medellín, Colombia
jhon.estradao@udea.edu.co

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 24/10/22
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 20/11/22



Distopías tecnológicas: estudio comparativo entre *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley y *1984*, de George Orwell

Resumen

El género de la ciencia ficción, y dentro de él, el subgénero distópico, aunque goza de gran popularidad social dada su difusión literaria y cinematográfica, en comparación con otros géneros carece de importancia académica en centros de educación básica y superior. De acuerdo a lo anterior, este artículo presenta los resultados de un estudio desarrollado en el marco del Seminario temático en literatura, perteneciente a la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en el que se realiza un análisis comparativo entre dos de las tres grandes obras literarias constitutivas de la novela distópica en occidente: *Un mundo feliz* (1932), de Aldous Huxley; y *1984* (1949), de George Orwell. Dicho estudio se centra en el uso e instalación de avances científicos y tecnológicos en las sociedades como maneras de violencia y control de las territorialidades físicas e ideológicas de los individuos. Lo anterior posibilita la identificación y el análisis de algunas características propias de la ciencia ficción y la literatura distópica, así como algunas de sus posibilidades para la educación literaria.

Palabras clave: ciencia ficción, novela distópica, tecnología, Aldous Huxley, George Orwell.

Technologische Dystopien: Eine vergleichende Studie von Aldous Huxleys *Brave New World* und George Orwells *1984*

Abstract

Das Genre der *Science Fiction* — und innerhalb dieses Genres das dystopische Subgenre — erfreut sich zwar aufgrund seiner literarischen und filmischen Verbreitung großer gesellschaftlicher Beliebtheit, hat aber im Vergleich zu anderen Genres keine akademische Bedeutung in den Schulen der Grund- und Hochschulbildung. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Artikel die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, die im Rahmen des Thematischen Seminars in Literatur des Studiengangs in Literatur und spanischer Sprache an der Pädagogischen Fakultät der Universität von Antioquia entwickelt wurde und in der zwei der drei großen literarischen Werke, die den dystopischen Roman im Westen ausmachen, vergleichend analysiert werden: *A Brave New World* (1932) von Aldous Huxley und *1984* (1949) von George Orwell. Diese Studie konzentriert sich auf die Verwendung und Einführung wissenschaftlicher und technologischer Fortschritte in den Gesellschaften als Mittel der Gewalt und der Kontrolle über die physischen und ideologischen Territorien der Individuen. Dies ermöglicht es, einige Merkmale der *Science-Fiction* und der dystopischen Literatur sowie einige ihrer Möglichkeiten für die literarische Bildung zu identifizieren und zu analysieren.

Stichwörter: *Science Fiction*, dystopischer Roman, Technologie, Aldous Huxley, George Orwell.

Dystopies technologiques: étude comparative entre *Un monde heureux* d'Aldous Huxley et *1984* de George Orwell

Résumé

Le genre de la science-fiction et, à l'intérieur de celui-ci, le sous-genre dystopique, bien qu'il jouisse d'une grande popularité sociale, en raison de sa diffusion littéraire et cinématographique, en comparaison avec d'autres genres manque d'importance académique dans les établissements d'enseignement secondaire et supérieur. Conformément à ce qui précède, cet article présente les résultats d'une étude menée dans le cadre du Séminaire thématique en littérature, appartenant à la Licence en Littérature et Langue Castellane de la Faculté d'Éducation de l'Université d'Antioquia, dans lequel est réalisée une analyse comparative entre deux des trois grandes œuvres littéraires constitutives du roman dystopique en Occident: *Un monde heureux* (1932) d'Aldous Huxley et *1984* (1949) de George Orwell. Cette étude se concentre sur l'utilisation et l'installation des progrès scientifiques et technologiques dans les sociétés comme formes de violence et de contrôle des territorialités physiques et idéologiques des individus. Cela permet d'identifier et d'analyser certaines caractéristiques de la science-fiction et de la littérature dystopique, ainsi que certaines de leurs possibilités d'éducation littéraire.

Mots-clés: science-fiction, roman dystopique, technologie, Aldous Huxley, George Orwell.

Technological Dystopias: A Comparative Study between *Brave New World* by Aldous Huxley, and *1984* by George Orwell

Abstract

Although the science-fiction genre, and within it, the dystopian subgenre enjoys great social popularity given their literary and cinematographic diffusion, they lack academic relevance in basic and higher education centers in comparison to other genres. According to the above, this article presents the results of a study developed within the framework of the Thematic Seminar on Literature, belonging to the Degree in Literature and Spanish Language of the Universidad de Antioquia's Education Faculty, in which a comparative analysis was carried out between two of the three great literary works that constitute milestones of the dystopian novels in the West: *Brave New World* (1932) by Aldous Huxley, and *1984* (1949) by George Orwell. This study focuses on the use and installation of scientific and technological advances in societies as forms of violence and control of the physical and ideological territorialities of individuals. The foregoing makes it possible to identify and analyze some characteristics of science fiction and dystopian literature, as well as some of their possibilities for literary education.

Key words: science fiction, dystopian novel, technology, Aldous Huxley, George Orwell.

Distopie tecnologiche: studio comparativo tra *Un mondo felice* di Aldous Huxley e *1984* di George Orwell

Résumé

Il genere della fantascienza, e il suo sottogenere distopico, nonostante goda di grande popolarità sociale data la sua diffusione letteraria e cinematografica, in confronto ad altri generi risulta carente di importanza accademica in centri di educazione basica e superiore. In tal senso, questo articolo presenta i risultati di uno studio portato a termine nel contesto del Seminario tematico in letteratura, appartenente al corso di laurea in Lettere e Lingua Spagnola della Facoltà di Educazione dell'Università di Antioquia, nel quale si realizza un'analisi comparativa tra le due grandi opere letterarie costitutive del romanzo distopico in Occidente: *Un mondo felice* (1932), di Aldous Huxley; y *1984* (1949), di George Orwell. Questo studio si centra sull'uso e sull'installazione di progressi scientifici e tecnologici nella società come modo di violenza e controllo delle territorialità fisiche e ideologiche degli individui. Tutto ciò permette l'identificazione e l'analisi di alcune caratteristiche proprie della fantascienza e della letteratura distopica, così come alcune delle sue possibilità per l'educazione letteraria.

Mots-clés: fantascienza, romanzo distopico, tecnologia, Aldous Huxley, George Orwell.

Distopias tecnológicas: um estudo comparativo entre *Admirável mundo novo* de Aldous Huxley e *1984* de George Orwell

Abstract

O gênero ficção científica, e dentro dele, o subgênero distópico, embora goze de grande popularidade social dada sua difusão literária e cinematográfica, em comparação com outros gêneros, carece de importância acadêmica nos centros de ensino básico e superior. De acordo com o anterior, este artigo apresenta os resultados de um estudo desenvolvido no âmbito do Seminário Temático em Literatura, pertencente ao Bacharelado em Letras e Língua Espanhola da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, no qual é feita uma análise comparativa entre duas das três grandes obras literárias que constituem o romance distópico no ocidente: *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley; e *1984* (1949), de George Orwell. Tal estudo enfoca a utilização e a instalação de avanços científicos e tecnológicos nas sociedades como formas de violência e controle das territorialidades físicas e ideológicas dos indivíduos. Isso possibilita a identificação e a análise de algumas características próprias da ciência ficção e a literatura distópica, bem como algumas de suas possibilidades para a educação literária

Key words: ciência ficção, romance distópico, tecnologia, Aldous Huxley, George Orwell.

Introducción

La ciencia ficción como género —literario y cinematográfico— goza en la actualidad de un notorio crecimiento y una amplia difusión social. De acuerdo con los informes anuales de libros digitales de Librandia (2018; 2019; 2020; 2021) entre los años 2017 y 2020, la ficción superó en distribución las demás principales clasificaciones como *no ficción*, *e infantil* y *juvenil*, con valores en unidades que se ubican en rangos entre 61,3% y 66,3%.

En la producción cinematográfica, la relación entre espectadores y espectadoras con las obras de ciencia ficción también ha marcado una expansión social del género. Según la plataforma central de Netflix, la tercera temporada de la serie de televisión web *Stranger Things* [2019] de los hermanos Matt y Ross Duffer, y Shawn Levy, tuvo una audiencia de 40,7 millones de cuentas de hogares en los primeros cuatro días, superando cualquier otra serie televisiva o película (Netflix, 2019). Adicionalmente, podríamos mencionar otras producciones que han obtenido registros históricos de visualizaciones o impactos a escala global, como el caso de *Avatar* (2009) de James Cameron, clasificada hasta ahora como la película con la mayor recaudación de la historia.

De acuerdo a lo anterior, tanto la difusión literaria, artística y cinematográfica de la ciencia ficción, como su notable expansión durante las tres primeras décadas del siglo XXI, la ubican propiamente como un fenómeno social y cultural. Sin embargo, en el contexto colombiano, para el caso de la literatura podemos situar dentro de ella una particular analogía: siendo uno de los géneros literarios más populares, consultados y leídos, es también uno de los menos estudiados y seleccionados para la formación literaria y las prácticas de lectura y escritura, en centros de educación básica y universitaria, en comparación con otros géneros.

Al respecto, Reyes (2001) plantea que, en el marco literario se ha cometido una injusticia con la ciencia ficción, en tanto sus autores y estudios de género están comúnmente desterrados de los currículos universitarios; su carácter estético generalmente no es mencionado en programas estatales; y debido a la ignorancia se le ha juzgado como literatura barata, pseudoliteratura o escritura carente de brillo artístico. En esta misma línea de sentido, Sierra-Cuartas (2007) dice que la literatura de ciencia ficción se proscribió en las Instituciones Educativas a partir del ingreso de estudiantes al período de la juventud o como acercamiento a la ciencia, sin embargo, en el mundo educativo no se percibe el valor de este género literario desde el punto de vista pedagógico, siendo necesario recuperarlo.

A pesar de que la escuela se ha ido transformando y ha ido reformulando una visión tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, sigue existiendo una brecha entre la forma en que enseñamos a leer y escribir en la escuela y el conjunto sofisticado de prácticas que los estudiantes usan fuera de este ámbito (Pahl y Rowsell, 2005). Más aún, sigue existiendo un modelo deficitario de lo letrado, en el que las prácticas letradas vernáculas (aquéllas no reguladas institucionalmente) no equivalen realmente a «leer» y a «escribir» en todo el sentido de la palabra: en el mejor de los casos, se conciben como inferiores a las escolares. (Zavala, 2009, p. 34)

Esta brecha, que separa las prácticas de lectura y escritura que históricamente ha compuesto la escuela y las selecciones que hacen las personas fuera de los campus escolares, sitúa en nuestro panorama una inquietud específica. ¿Qué sentido tiene o puede tener la difusión, expansión y popularidad de la ciencia ficción para la educación en literatura? Comenzaremos diciendo que, según Novell (2008) desde la crítica académica se ha tendido a concebir la ciencia ficción como literatura popular, menor, así como con sentidos peyorativos. Ahora bien, en el marco de una educación pensada desde el enfoque sociocultural, comprendemos y creemos que la elección de obras en la educación literaria se debe gestar desde la mediación. Dicho en otras palabras, ante la pregunta por el qué leer en las aulas de clase, aportamos que dicha selección se genera a partir de la relación entre los intereses, contextos y gustos particulares de la población estudiantil, con obras de calidad literaria, estética y relevantes para la historia y la tradición cultural.

A nuestro juicio, estos criterios convierten a la ciencia ficción en sus diferentes manifestaciones y formas autónomas —particularmente la distopía— como un género que podríamos articular a contenidos pedagógicos y didácticos, en una educación pensada a partir de los contextos socioculturales para la potenciación de la crítica y el placer por la lectura. Respecto a la primera, desde diferentes estándares básicos, marcos teóricos y lineamientos curriculares del lenguaje, la formación crítica es un objetivo primordial en tanto la educación apuesta por una lectura consciente de las realidades sociales, y la alfabetización, según Freire (2000) permite la comprensión reflexiva de los fenómenos culturales, así como la reformulación crítica del mundo.

A propósito de nuestro interés por la distopía, dentro de la ciencia ficción encontramos algunas divisiones temáticas independientes que la componen —que nombramos y entendemos como subgéneros o subtemas—. Por supuesto, este es un proceso de clasificación complejo y variado. McClain (2019) destaca como los principales subgéneros de la ciencia ficción: el biopunk, el ciberpunk, la ucronía, la distopía, la utopía, las literaturas de la ciencia ficción hard (dura) y soft (blanda), space opera y gadget.

Otros autores como Moreno (2010) y Novell (2008) también enfatizan en que las distopías se conciben como un subgénero. De igual manera, estas obras cuentan con alta difusión y popularidad, y, en términos generales, las comprendemos como un subgénero de la ciencia ficción que retrata sociedades futuras indeseables, asociadas con el declive de la libertad, gobiernos o entes de control privados de carácter totalitario y la presencia de la ciencia y la tecnología al servicio del moldeamiento de sociedades con unas formas políticas, económicas ambientales y psicológicas específicas.

A propósito de las figuras de desarrollo científico y tecnológico aplicado a las obras de ciencia ficción, y específicamente, a la novela distópica, el propósito principal de este artículo es presentar los resultados de un estudio analítico comparativo, realizado en el marco del Seminario temático en literatura, perteneciente a la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sobre dos de las tres grandes obras constitutivas de la novela distópica en occidente: *Un mundo feliz* (1932), de Aldous Huxley; y *1984* (1949), de George Orwell, a partir de las formas de violencia y control tecnológico en los niveles psicológicos, ideológicos y corporales de las personas; de diferentes condiciones que hacen que cada obra en particular sea parte de la ficción distópica; así como de otros elementos críticos y posibilidades pedagógicas rastreadas en el subgénero. *Fahrenheit 451* (1953) de Ray Bradbury es la tercera novela que conforma esta trilogía que no incluimos en este análisis.

La clasificación anterior está basada en los planteamientos de Saldías (2015) quien apunta que son Aldous Huxley, George Orwell y Ray Bradbury los considerados tres autores de las distopías clásicas, y que, además, es precisamente con sus obras: *Un mundo feliz*, *1984* y *Fahrenheit 451*, que surge y se establece la idea en el registro popular de que las distopías simbolizan y exponen el peor de los mundos concebibles.

Antes de iniciar con nuestro proceso de análisis comparativo, es preciso brindar algunas conceptualizaciones generales respecto a las relaciones de la ciencia ficción y la literatura distópica con la tecnología, en tanto configuración temática y de género.

Ciencia ficción y tecnología, ¿dependencia, relación o equivalencia?

A partir de distintas definiciones y problematizaciones que múltiples autores han hecho sobre la ciencia ficción, la podemos comprender, en un primer momento, como “la rama de la literatura que trata sobre las respuestas humanas a los cambios en el nivel de la ciencia y la tecnología” (Asimov, 1999, p. 10). Lo interesante de esta definición es que nos permite aclarar que no es precisamente el uso de la ciencia o la tecnología lo que determina a las obras de ciencia ficción, sino, partiendo de conceptos de Deleuze y Guattari (2002), las territorializaciones y desterritorializaciones físicas, virtuales y existenciales que generan en las relaciones humanas.

La territorialización alude a cómo los territorios—entendidos como acciones, relaciones o movimientos—se territorializan, es decir, se naturalizan, repiten o ejercen desde el control. En este sentido, la desterritorialización implicaría la irrupción o el abandono de los territorios (Deleuze y Guattari, 2002). Ahora bien, la relación que queremos plantear entre estos conceptos propios de las filosofías de la diferencia con la definición de Asimov, parte de entender que en la ciencia ficción hay un énfasis en las irrupciones, cambios y respuestas humanas a las nuevas dinámicas socioculturales creadas por la ciencia y la tecnología. De allí que investigaciones desarrolladas por Novell (2008) a partir de perspectivas teóricas, empíricas y contribuciones propias, mencionen como característica explícita de la ciencia ficción como género literario y cinematográfico, la exploración de posibles efectos y consecuencias de los avances científicos y tecnológicos sobre el ser humano, sus sociedades y su entorno.

Si situamos una relación entre la ciencia ficción dura—obras cuyo contenido puede ser explicado en el mundo real, a partir de las leyes físicas actuales—; y la ciencia ficción blanda—obras explicadas científicamente dentro de cada universo ficcional específico—, nos atrevemos a decir que, incluso aunque la ciencia ficción dura pone su enfoque en la explicación y equivalencia científica y tecnológica, dentro de diferentes obras de Isaac Asimov se representan conceptos como la sociología de la matemática o la

matematización de las ciencias humanas¹. En este sentido, desde nuestra perspectiva, finalmente no podemos separar la visión humana del funcionamiento físico de los mundos —en los diversos subtemas de la ciencia ficción—, que le aporta también un carácter dinámico y explicativo.

En segundo lugar, complementaremos la definición de Asimov (1999), a partir del trabajo de construcción sobre una poética de la ciencia ficción desarrollado por Suvin (1984) donde la entiende como un género literario que se diferencia de otras literaturas debido a la presencia y predominio de un *novum*, es decir, un elemento novedoso o innovador que se valida a partir de la lógica cognoscitiva. El autor plantea que hay una consecuencia directa que el *novum* provoca en la narrativa al ser hegemónico para la obra, es decir, constituye un grado de significación tan alto que determina la lógica global del relato.

Pasando a abordar los contextos generales de las obras, *Un mundo feliz* (1932) de Aldous Huxley está dividida en 18 capítulos y cuenta la historia de un mundo futurista controlado por el denominado Centro de Incubación y Condicionamiento de Londres en el que se fabrican los seres humanos, a la vez que se condicionan científicamente a partir de cinco grupos, cada uno con un rango social más alto que el siguiente: Alfas, Betas, Gammas, Deltas y Epsilones. El mantenimiento de su denominado mundo feliz se prevé a partir de la presencia y uso de algunas sustancias como el soma, los resultados de alteraciones físicas y mentales, y el mantenimiento de personas conformes con su grupo social categorizado.

Para el caso de (1949) de George Orwell, relata la historia de Winston Smith, un hombre que trabaja en el Ministerio de la Verdad —dedicado a las noticias, espectáculos, educación y bellas artes—, que es uno de los cuatro Ministerios en los que se divide el sistema gubernamental de la sociedad de la obra junto con el Ministerio de la Paz —referido a los ámbitos de la guerra—, el Ministerio del Amor —cuyo objetivo es mantener la ley y el orden— y el Ministerio de la Abundancia —encargado de los asuntos económicos—. Con el paso del tiempo, el personaje logra ser consciente de que la sociedad se rige por un control de los espacios públicos y privados de las personas, así como por la alteración y falsificación de la información para contribuir al control social. La relación de Winston con dispositivos de control de la obra como el Gran Hermano, la Policía del Pensamiento y los sistemas de vigilancia a través de las telepantallas constituyen un proceso de toma de consciencia respecto al mundo deplorable en el que vive y hacia la búsqueda de acciones de resistencia.

Tecnologías y control ideológico en la literatura distópica

De acuerdo con Williams (1994), entre las categorías que definen a las distopías se encuentra “*la transformación tecnológica, en la que las condiciones de vida han empeorado por el desarrollo tecnológico*” (p. 111). En este ámbito, es posible ubicar a la novela gótica *Frankenstein* (1818) de Mary Shelley, como un antecedente directo de la novela distópica, dada su relación con la definición anterior. Fuentes (2021) por ejemplo, concluye que, si bien nos referimos a la tecnología como avance que sirve para construir, la obra *Frankenstein* plantea que la tecnología también puede transformarse en un arma peligrosa, indescifrable y distópica cuando no sean acogidos los límites y las consideraciones éticas.

En las novelas de Huxley y Orwell también prevalece el uso de las tecnologías en condiciones de empeoramiento del mundo. Podríamos decir que, como eje transversal a ambas obras, las tecnologías están al servicio de los entes de control privados para generar poder y violencias de carácter psicológico, ideológico y físico en la mente, la vida y los cuerpos de las personas. No obstante, en cada novela se da prioridad a un tipo específico de control, de acuerdo a unas intenciones determinadas de la sociedad distópica retratada. En este apartado, abordaremos el tema del control tecnológico en los procesos ideológicos y psicológicos.

Para Van Dijk, en un primer momento, las ideologías son consideradas «sistemas de creencias o ideas», y por lo tanto, pertenecen al campo cognitivo. En un segundo nivel, siempre quedan ligadas al campo de lo social ya que manifiestan intereses, conflictos, problemas sociales, legitimaciones del poder o resistencias a la dominación. Por último, estas se forman, cambian y se reproducen a partir del uso del lenguaje y de las prácticas discursivas socialmente situadas. (Van Dijk, citado por Di Pasquale, 2012, p. 101)

¹ Este tema es abordado por José Luis Gutiérrez Sánchez en su artículo *El sueño de Isaac Asimov o ¿son matematizables las ciencias de lo humano?*

Ubicamos entonces, en un primer momento, las ideologías dentro del campo cognitivo, a partir de los sistemas de creencias que comparten los grupos sociales. Estos sistemas se trasladan al campo de lo práctico, es decir, se manifiestan en acciones, problemáticas y usos de expresiones —como fórmulas de tratamiento nominales— aceptadas culturalmente dentro de los contextos sociales. En ámbitos generales, expresa Di Pasquale (2012), que la ideología, como categoría de análisis, hace parte de la estructura social y, por lo tanto, controla las relaciones de poder entre los grupos.

En el caso de *Un mundo feliz*, son innumerables las acciones y momentos en los que la tecnología funciona como una fuente de control y de poder, que, a su vez, crea representaciones de lo que se puede o no hacer y decir en términos de aceptabilidad social. Veamos por ejemplo el método de *Bokanovsky*, que es usado en el Instituto de Incubación y Condicionamiento, y que únicamente es aplicado a las tres clases más bajas: Gammas, Deltas y Epsilones. Cuando el director realiza una visita guiada por el lugar a los estudiantes, comenta:

—El método de Bokanovsky —repitió el director. Y los estudiantes subrayaron estas palabras.

Un óvulo, un embrión, un adulto: es lo normal. Pero en este caso un óvulo bokanovskificado prolifera, se subdivide. De ocho a noventa y seis brotes, y cada brote llegará a formar un embrión perfectamente constituido y cada embrión se convertirá en un adulto completo. Una producción de noventa y seis seres humanos donde antes sólo se conseguía uno. Esto es el progreso.

—En esencia —concluyó el D. I. C.—, la bokanovskificación consiste en una serie de interrupciones en el proceso del desarrollo. Se detiene el crecimiento normal, y paradójicamente, el óvulo reacciona reproduciéndose. (Huxley, 2014, p. 11)

En este caso, el modelo de *Bokanovsky* constituye y reproduce la visión del ser humano en términos de manufactura. La alta producción de personas de las clases sociales más bajas es sinónimo de estabilidad social, porque son ellos quienes finalmente se van a encargar de los trabajos más difíciles y de más baja categoría, para así contribuir al progreso de los entes de control de la sociedad y de las clases con mayor grado de favorabilidad.

Para Lenin (1986) las clases son grupos de hombres que se diferencian entre sí gracias al lugar que ocupan en los sistemas productivos; por su relación —normalmente institucionalizada— con los medios de producción; y por la característica de que algunos pueden atribuirse el trabajo de otros, a partir de los diferentes roles que se ocupan en el sistema de la economía social. Lo anterior nos permite comprender que hay una relación directa entre el concepto de clase social y los sistemas de explotación en las relaciones humanas, de allí que la *bokanovskificación* aumente los procesos de homogenización y estandarización dentro de cada grupo social, asunto importante para facilitar el dominio. Por esta razón, el director se queja de no tener la capacidad de *bokanovskificar* indefinidamente, siendo noventa y seis el límite actual.

Posterior al proceso de creación, los avances tecnológicos son los que posibilitan un moldeamiento de cuerpos en la infancia. En este mismo recorrido entran a la sala de condicionamiento de una guardería infantil, sitio en el cual el director ordena a las enfermeras ubicar flores y libros infantiles, situando a los niños alrededor, pero ante esto, reproducen ensordecedores sonidos acompañados de descargas eléctricas, que hace que los niños se sobresalten, lloren y se separen espacialmente de los libros y las flores, causando con el tiempo, el alejamiento total hacia estos objetos:

—Observen —dijo el director, en tono triunfal—. Observen. Los libros y ruidos fuertes, flores y descargas eléctricas; en la mente de aquellos niños ambas cosas se hallaban ya fuertemente relacionadas entre sí; y al cabo de doscientas repeticiones de la misma o parecida lección formarían ya una unión indisoluble. Lo que el hombre ha unido, la Naturaleza no puede separarlo. (Huxley, 2014, p. 23)

En el hecho anterior evidenciamos un claro condicionamiento psicológico que causa que los personajes naturalicen las formas de vida que, entre comillas, les corresponde. Adicionalmente, se intenta que los individuos supriman, de sus acciones cotidianas, los elementos que no brindan usos prácticos a los sistemas de consumo y producción. En ese sentido, si bien hay un control físico a partir del diseño y las etapas de condicionamiento, los avances tecnológicos tienen como fin principal el control psicológico en el tiempo. Se realizan una serie de alteraciones genéticas, experimentos y controles sobre las mentes de los niños, con la intención de que crezcan sintiéndose afortunados con su grupo social específico, para que puedan desarrollar sus labores de manera natural y sin la creación de problemas o resistencias a la dominación. Estos conceptos, como lo abordamos previamente, se derivan del componente

ideológico de la sociedad a partir de los sistemas de verdades y creencias que comparten los grupos sociales. Podríamos pensar en un estado de inconsciencia global que rodea a todas las clases sociales, y podemos decir que dicha inconsciencia—que se atribuye a la mayoría de los personajes en la obra— es impuesta a partir prácticas ideológicas perfiladas desde la infancia, para mantener la estabilidad en el mundo distópico construido.

Finalmente, nos queda hacer alusión a la presencia del soma, sustancia importante en la novela si consideramos que la mayoría de los personajes no imaginan su vida sin este producto, y además de consumirlo, constantemente incitan y recomiendan tomarlo en sus círculos sociales. El soma es referenciado como una medicina que permite escapar de la realidad y olvidar los problemas, abandonar la consciencia en tiempo real para entrar en contacto con otro mundo en el que desaparece el dolor corporal o del alma, convirtiéndose en el único espacio de olvido y libertad posible. Entre estas referencias, podemos detallar el momento donde John está hablando con el médico y le expresa sus preocupaciones ante el consumo excesivo de soma por Linda, su madre.

—Pero ¿no le acorta usted la vida dándole tanto soma?

—En cierto sentido, sí —reconoció el doctor Shaw—. Pero, desde otro punto de vista, se la alargamos.

El joven lo miró sin comprenderle.

—El soma puede hacernos perder algunos años de vida temporal —explicó el doctor— Pero piense en la duración inmensa, enorme, de la vida que nos concede fuera del tiempo. Cada una de nuestras vacaciones de soma es un fragmento de lo que nuestros antepasados llamaban “eternidad”. (Huxley, 2014, p. 116).

En virtud de “la eternidad” como posibilidad y característica atribuible al soma en la sociedad distópica de la obra encontramos variadas relaciones entre esta sustancia y algunos ámbitos filosóficos, científicos y mitológicos. Para Aristóteles, existen dos regiones distintas y no conectadas entre sí: la región sublunar, ubicada dentro del espacio que contiene la esfera de la luna, y caracterizada por el cambio y la imperfección; y la región celeste, localizada después de la esfera de la luna, caracterizada por la inalterabilidad y la perfección, y en este sentido, la primera representa lo temporal y la segunda lo eterno (Sepúlveda, 2016). Bajo estas dinámicas, el soma, como sustancia específica de la novela, está asociado con una región celeste que le concede características de lo eterno y las posibilidades de inmersión hacia otras dimensiones inalterables y perfectas, alternas a cualquier tipo de sufrimiento o malestar que pueda derivar la realidad social. Por esta razón, el soma se declara como la fuente inmejorable de sanidad ante cualquier dolencia: “las vacaciones que proporcionaba eran perfectas” (Huxley, 2014, p. 116). Y finalmente, para los personajes cumple con ser la principal solución ante cualquier problemática y dolor físico o mental.

Además de la relación entre el soma como sustancia perfecta en el contexto de la obra y la región celeste de Aristóteles, podríamos pensar que hay también una conexión con el soma como componente del ritual y el mito védico:

El mito védico cuenta que la planta procede del cielo, pero crece en la tierra, concretamente en las montañas. Un águila trajo la planta desde la cumbre del monte Mūjavant [...] Hay diversas variantes del mito. En realidad se trata de un robo, cuyo éxito aseguraba la supremacía de los dioses sobre los demonios. Esta supremacía es la transposición mítica del triunfo de los invasores arios sobre los primitivos habitantes de las tierras por ellos conquistadas. El soma otorga fuerza física, fuerza visionaria e inmortalidad, si es preparado de manera correcta. Sin el soma, Indra es débil. (García, 2020, p. 156)

Inicialmente, observamos que, en el mito védico, el soma también aparece como una planta de procedencia celeste. En segundo lugar, se presenta una relación entre esta sustancia y el poder, al ser necesaria para que los grupos totalitarios fortalezcan su dominio sobre la sociedad, dadas las posibilidades de sumisión que atribuye a los cuerpos. En este ámbito, Domínguez (2010) expone que, como condición para sostener su dominio, el poder pretende imponer continuamente un cuerpo dócil, es decir, un cuerpo que pueda ser adiestrado, ordenado, utilizado y perfeccionado para sus fines específicos.

Los casos anteriores nos permiten entender que, incluso cuando hay presencia excesiva de condicionamientos ideológicos en la infancia, los estados sensitivos no desaparecen, y por esta razón se hace uso del soma para generar una inconsciencia del mundo distópico sobre los cuerpos, de allí que el personaje de Bernard Marx se niegue en repetidas ocasiones a consumirlo, por temor a dejar de ser él mismo.

Bernard pertenece a la casta Alfa-Más, sin embargo, es catalogado como un ser diferente porque no siente gusto hacia actividades instauradas como el Golf de obstáculos, prefiere estar solo y dedicar su tiempo a asuntos que no son de interés para otros, como la contemplación de la noche. Incluso, por estas razones, comúnmente se asocian sus acciones con un problema de creación. Ahora bien, son precisamente los anteriores actos, pensamientos y comentarios, los detonantes iniciales del conflicto entre el personaje y la estabilidad de la sociedad. Así lo narra el director cuando, acusando a Bernard de traidor, le dice que, debido a sus opiniones heréticas sobre el soma y el deporte, y a su desinterés en comportarse fuera del trabajo de acuerdo con los ideales, se está revelando como un enemigo de la sociedad, convirtiéndose en un elemento subversivo que atenta contra el orden y la estabilidad, así como en un conspirador contra la civilización (Huxley, 2014).

Parte de la pugna entre Bernard y la estructura de la sociedad nace con la negativa del personaje para realizar u opinar favorablemente hacia las actividades dispuestas para el aparente disfrute. Esto advierte que los Estados o grupos privados totalitarios de las sociedades distópicas literarias están ofreciendo continuamente disyuntivas y opciones de ocupación que impidan los procesos de pensamiento. El soma es, entonces, para la obra de Huxley, la alternativa que imposibilita o desacelera los procesos cognitivos de los personajes. Y en términos del Estado, se hace explícito que el control de las mentes sirve única y exclusivamente al mismo:

—Hasta que, al fin, la mente del niño se transforma en esas sugerencias, y la suma de estas sugerencias es la mente del niño. Y no sólo la mente del niño, sino también la del adulto, a lo largo de toda su vida. La mente que juzga, que desea, que decide... formada por estas sugerencias. ¡Y estas sugerencias son nuestras sugerencias!

—casi gritó el director, exaltado—. ¡Sugerencias del Estado! (Huxley, 2014, p. 28).

La figura del Estado aparece finalmente en la novela como la responsable de condicionar y controlar las mentes a partir de la manipulación tecnológica y botánica. Su objetivo es influenciar las maneras de pensar, para que condicionen posteriormente los cuerpos en las distintas etapas de la vida. Así, las acciones pasivas, naturalizadas y de obediencia de la mayoría de los personajes son la muestra de la alteración científica y tecnológica que desaceleran cualquier competencia crítica o práctica revolucionaria. Ahora bien, ¿qué tan lejana o cercana es esta representación en la obra de Orwell? Podemos comenzar diciendo que aquí, la transformación tecnológica se centra más en un tipo de control ideológico que psicológico.

En 1984 ocurre la particularidad de que el control tecnológico de la sociedad se ha apoderado de los espacios más íntimos de las personas, problematizando las divisiones entre lo público y lo privado. Situaciones de carácter cotidiano como desplazarse, visitar un restaurante, o incluso habitar y dormir dentro del hogar, son todos escenarios altamente propicios para que los ciudadanos sean observados y manipulados no solamente por artefactos tecnológicos, sino también por otros ciudadanos, quienes atentos buscan identificar a violadores de normas establecidas, para atribuirles la denominación de rebeldes o delincuentes, formas dignas de castigo. En este sentido, al igual que en *Un mundo feliz*, las transformaciones tecnológicas en esta sociedad distópica también son una herramienta al servicio del poder, con la particularidad de vigilar a los personajes en sus espacios íntimos y existenciales. Lo anterior es claramente narrado cuando, a propósito de la referencia a la Policía del Pensamiento, se plantea que:

Tenía usted que vivir —y en esto el hábito se convertía en un instinto— con la seguridad de que cualquier sonido emitido por usted sería registrado y escuchado por alguien y que, excepto en la oscuridad, todos sus movimientos serían observados. (Orwell, 2008, p. 4)

El uso de instrumentos científicos y tecnológicos como sistemas de vigilancia crea unas nuevas maneras de habitar los espacios. López (2013) plantea que, según el pensamiento del filósofo y sociólogo francés Jean Baudrillard, se comprende que el vínculo y la asimilación entre las transmisiones de *los media* con la pantalla de la mente humana causa la separación entre lo público y lo privado, así como entre el espacio interior y exterior, siendo ambos sustituidos por los espacios de *los media*.

En la obra, la interacción con las telepantallas deviene en dichos espacios de *los media* que destruyen las fronteras entre los espacios internos y externos. Lo anterior, a su vez, genera mayores riesgos para esos personajes que son conscientes del mundo distópico que habitan. Esto, a diferencia de otras obras distópicas como *Un mundo feliz*, donde John, Bernard Marx y Helmholtz, aunque finalmente fueron capturados y juzgados, logran entablar espacios de reunión y diálogo en varias ocasiones, respecto a sus pensamientos y sentires ocasionados por el mundo caótico que habitan, con menos temor de lo que podría hacerse en 1984—esta afirmación se retomará en el apartado referido a la consciencia del personaje en la novela distópica—.

Ahora bien, a este sistema de vigilancia tecnológica le podemos atribuir capacidades tanto visuales y auditivas como orales. “La telepantalla recibía y transmitía simultáneamente. Cualquier sonido que hiciera Winston superior a un susurro, era captado por el aparato” (Orwell, 2008, p. 4). En primer lugar, la telepantalla, como máquina con la aptitud visual y auditiva de examinar las prácticas de los ciudadanos, tiene la misma función que algunos dispositivos de control de *Un mundo feliz* —como las fases de condicionamiento en el Centro de Incubación—. Es decir, es un objeto tecnológico obligatorio que condiciona, registra, analiza y vigila la población. Por eso, cuando Julia y Winston Smith se preguntan por un sitio seguro y oportuno para encontrarse, concluyen verse en la Plaza de la Victoria porque, aunque hay muchas telepantallas allí, existe también mucha circulación (Orwell, 2008). Dicho en otras palabras, para el contexto de la reunión como una práctica alternativa y de resistencia, la masividad ofrece anonimato y el anonimato representa la sensación de seguridad.

En segundo lugar, para el caso de la telepantalla como una máquina con la aptitud oral de transmitir constantemente órdenes e información, si encontramos contrastes respecto a uno de los dispositivos de control de *Un mundo feliz*. La principal diferencia radica en que esta herramienta tecnológica, a diferencia del soma, es impuesta. Es decir, para Winston Smith es obligatorio escuchar, prestar atención y obedecer a la voz de las telepantallas, por ello tiene que hacer ejercicio físico con indicaciones exactas, incluso cuando no desea hacerlo y rechaza tales prácticas. De igual manera, no puede escapar de las telepantallas en espacios públicos y privados. A diferencia de esto, para Bernard Marx, por ejemplo, el uso del soma es opcional, incluso vemos que son muchas las ocasiones en las que se niega a consumirlo incluso cuando se lo mencionan y recomiendan.

Las telepantallas, entonces, se constituyen como una norma que impone y domina a través del miedo. Incluso, dados los sucesos sobre la exigencia del ejercicio físico que padece Winston, entendemos que hay un uso de las actividades concebidas como ocio, recreación y deporte para contribuir con el control físico y mental. En relación con esta perspectiva, dice Domínguez (2010) que el surgimiento de los deportes en su versión moderna plantea una conexión con el desarrollo capitalista, en tanto el aparente “tiempo libre” era realmente una falacia. El autor expone que, durante estas actividades, el cuerpo realmente no se liberaba, sino que orientaba su energía sobrante después del trabajo como una actividad compensatoria del desgaste y para la administración productiva del ocio; siendo ésta una estrategia vital para la disciplinación y el control político de los cuerpos.

En este sentido, la telepantalla, en compañía de otros elementos de la obra como los periódicos, carteles y películas, son instrumentos comunicativos que advierten a la población que deben estar conformes con esas condiciones de vida, simplemente porque el Gran hermano les está salvando de la guerra, del hambre, y si esas razones no son suficientes o aceptables, lo más claro es que existe un gran sistema de vigilancia que les obliga a acogerse y obedecer para no sufrir ningún castigo.

Como medio de comunicación, la telepantalla es un instrumento más persuasivo que informativo. Acontece que la sociedad de la obra sobreentiende que, si lo dicen las telepantallas, de entrada, es algo cierto e indiscutible, razón por la cual no hay dudas sobre la credibilidad de la información, y por este motivo, este medio tecnológico y de comunicación es aprovechado para promover el odio y la estructuración de cuerpos estandarizados y dominados. En relación con lo anterior, Baudrillard (2009) propone que el mensaje de la televisión no alude a las imágenes que transmite, sino a los nuevos modos de percepción y relacionamiento que impone, así como a los cambios en la estructuración de los grupos sociales. En este sentido, más que mensajes específicos, lo que las telepantallas transmiten son las ideologías del sistema, que generan la masificación de acciones de los cuerpos a favor de las ideas instauradas. Lo evidenciamos en los llamados minutos de odio, en los que se difunden algunas ideas hacia Goldstein el traidor, que causa que las personas se enfurezcan y pierdan incluso el control. Finalmente, la intención de usar la imagen de Goldstein supera el odio hacia él para trasladarse al espacio presente, es decir, tiene la intención de crear alertas frente a cualquier persona que adquiera pensamientos o actitudes similares, en otras palabras, opuestos al sistema.

Podríamos decir que los elementos tecnológicos de vigilancia y control en esta novela distópica parten del dispositivo panóptico. Foucault (2002) habla del panóptico como el modelo creado por Bentham que fue, entre los años 1830 y 1840, un programa arquitectónico usado en la mayoría de los proyectos de prisiones, con el efecto principal de estimular en las personas detenidas un estado consciente y constante de visibilidad que pudiera garantizar el desarrollo automático del poder. El autor trae este dispositivo para decir que “debe ser comprendido como un modelo generalizable de funcionamiento; una manera de definir las relaciones del poder con la vida cotidiana de los hombres” (Foucault, 2002, p. 189).

Dado lo anterior, la telepantalla se convierte en un prototipo generalizado que cumple también la función de fijar en la mente del

sujeto un control hacia los demás. La telepantalla convierte paulatinamente a cada ciudadano en un Policía del Pensamiento, los torna en una suerte de telepantallas humanas en los espacios cotidianos, claro ejemplo de los niños que, sin importar cualquier tipo de vínculo afectivo, denuncian a sus propios padres. En este sentido, expresa Arredondo (2020) que el control funciona como panóptico cuando es el individuo quien aporta el poder, en una dinámica donde todos pueden observar y ser observados al mismo tiempo. Asimismo, continúa esbozando que se trata de un poder colaborativo, intercalado entre observados y observadores, en el que cualquier sujeto es partícipe.

El control social causado por las telepantallas genera miedo y castiga el pensamiento, por eso se utiliza la palabra *criminal*, aludiendo a un tipo de crimen mental. La nueva denominación para referenciar a los desobedientes del sistema de reglas del mundo de Orwell nos remite a Di Pasquale (2012), para entender que las ideologías se traducen en prácticas que no son solamente sociales, sino también discursivas. El autor comprende que los discursos son modos de interacción social porque los participantes, además de ser hablantes, escritores, oyentes y lectores, son actores políticos que actúan como miembros de grupos y culturas. En este caso, en compañía del concepto *criminal* aparecen también distintas formas de castigo por pensar en contra de los sistemas de dominancia. Otro caso desde el lenguaje lo vemos en el uso de la palabra *vaporizado*, que referencia a las personas que desaparecían durante la noche, cuyos nombres, además, eran borrados de todo tipo de registros, como si nunca hubiesen existido. En otras palabras, lo vaporizado está asociado al exterminio de la memoria por el olvido, lo cual es un ataque directo a diferentes luchas individuales y sociales, teniendo en cuenta que es la memoria quien permite la construcción colectiva de otras experiencias y realidades sociales.

En ámbitos generales, la intención del sistema de la obra es instalar un único idioma conocido como *neolengua* o *nuevalengua*, caracterizado por la disminución progresiva del léxico. Syme —filósofo y especializado en *neolengua*—, durante un diálogo con Winston, afirma que se trata del único idioma del mundo cuyo vocabulario disminuye cada día, siendo, en efecto, idea del Gran Hermano (Orwell, 2008). Al respecto, Bedoya (2021) considera que el perjuicio y daño más significativo del Gran Hermano a la sociedad es precisamente su proyecto de reducir el léxico a través de los *Principios de nuevalengua*, puesto que, al reducir el lenguaje, y por ende la literatura, se minimiza la diversidad, riqueza y socialización de las ideas y los sentimientos.

Ahora bien, para este momento podemos entender que desde la niñez se promueven y experimentan los anteriores dispositivos de control y lógicas del lenguaje. En este sentido, en ambas novelas la infancia se configura como el momento ideal en el ciclo de la vida para ser condicionado y limitado.

Casi todos los niños de entonces eran horribles. Lo peor de todo era que esas organizaciones, como la de los Espías, los convertían sistemáticamente en pequeños salvajes ingobernables, y, sin embargo, este salvajismo no les impulsaba a rebelarse contra la disciplina del Partido. Por el contrario, adoraban al Partido y a todo lo que se relacionaba con él. Las canciones, los desfiles, las pancartas, las excursiones colectivas, la instrucción militar infantil con fusiles de juguete, los slogans gritados por doquier, la adoración del Gran Hermano... todo ello era para los niños un estupendo juego. (Orwell, 2008, p. 21).

Se evidencia, entonces, que al igual que en la Sala de Condicionamiento de Huxley donde se usa el premio o el castigo en los espacios lúdicos para condicionar la mente del niño, aquí el juego es también utilizado como un arma para que los niños forjen un carácter y una actitud a favor del partido y la ideología. Incluso las relaciones familiares se albergan en un segundo plano para ellos, no importa el afecto ni siquiera hacia sus seres más cercanos, porque ya fueron convertidos en las mencionadas telepantallas humanas, que sienten, visualizan y denuncian todo tipo de agresión contra la norma en el marco de un poder colaborativo. Por eso, la niñez de Parsons al escucharlo decir, mientras éste dormía “abajo el Gran Hermano”, lo denuncia de inmediato. Además, él mismo acepta esta condición, tomándola como favorable, sintiéndose feliz de no haber llegado más lejos, asunto que muestra a un ciudadano moldeado y controlado ideológicamente a plenitud.

En la mayoría de los casos, este moldeamiento infantil y la conversión de seres en Policías del Pensamiento y telepantallas humanas se da desde la enseñanza, el ejemplo y la observación de prácticas y expresiones socialmente aceptadas, todas ellas instaladas en la obediencia, el servicio al Estado y el manteamiento de una condición activa y vigorosa no solo para cumplir la norma, sino también para hacerla cumplir.

En síntesis, mientras que en *Un mundo feliz* se controla a partir de la falsa idea de felicidad suscitada por las etapas de condicionamiento —que territorializan y naturalizan las clases sociales—, y por el uso de sustancias como el soma —que se gestan como alternativa para reducir los procesos cognitivos—; en *1984* el control se da a partir del miedo a que ocurra una guerra, a que los

productos se tornen escasos, y en última instancia, el temor a que las telepantallas tecnológicas o humanas habiten en todos los espacios, tanto públicos como íntimos, presencien cualquier expresión o acción mínima, que representaría instantáneamente un castigo severo, irremediable, y en ocasiones mortal.

De acuerdo con lo anterior, el control tecnológico en las dos novelas crea un condicionamiento psíquico e ideológico. En la obra de Huxley, por su parte, esto se hace dentro del laboratorio en los momentos de fabricación de óvulos y crecimiento de los niños, porque cuando las personas salen del Centro de Incubación ya poseen los esquemas mentales suficientes para saber cómo actuar, qué hacer, qué amar y qué odiar y el por qué deben sentirse conformes con su rango social. Para el caso de la novela de Orwell, dicho control irrumpe la intimidad cotidiana, afectando todo tipo de escenarios internos de la vida.

Finalmente, comprendemos que en las dos novelas distópicas existen personajes que no se acogen a estas dinámicas y naturalizaciones sociales, y de distintas maneras, irrumpen los esquemas de pensamiento y comportamiento instaurados. Ante ello, y con la intención de controlar o corregir estas descoyunturas y no arriesgar la estabilidad de la sociedad distópica, los entes de poder, ayudados por la tecnología, asumen diferentes maneras de control desde el ámbito físico, atentando explícitamente contra los cuerpos.

Tecnologías y control físico en la literatura distópica

Cuando el dominio sobre lo ideológico y lo psicológico no son suficientes para controlar a la población, se pasa a ejercer violencia física a través de la tecnología como forma de control. Al respecto, Coady (como se citó en Nateras, 2021) reconoce que hay una forma de violencia denominada restringida u observacional, que alude al uso de la fuerza física directa a través de actos interpersonales de violencia o acciones intencionales, para provocar daños corporales.

En el ámbito de las novelas, esta violencia corporal está más marcada en la obra de Orwell que en la de Huxley. En la primera son variados los momentos donde se ejerce fuerza física en contra de las personas, mientras que, en *Un mundo feliz*, si bien también se presentan múltiples condicionamientos en diferentes etapas de la vida, la misma novela expresa por qué el poder se obtiene desde la mente, sin necesidad de usar la violencia física. Es preciso retomar que, en definitiva, es a través de los avances tecnológicos que se desarrollan las maneras de control sobre los cuerpos, finalmente, “es la nueva tecnología la que, para bien o para mal, ha creado los nuevos modos de vida” (Williams, 1994, p. 111).

En 1984, las formas de violencia física se instauran como movimientos sociales y públicos con alto grado de aceptación, destinados a la población que, por pensar o actuar de manera diferente a las prácticas ideológicas instauradas, es considerada como traidora y criminal. “Las grandes «purgas» que afectaban a millares de personas, con procesos públicos de traidores y criminales del pensamiento que confesaban abyectamente sus crímenes para ser luego ejecutados, constituían espectáculos especiales que se daban sólo una vez cada dos años [...]” (Orwell, 2008, p. 38).

Finalmente, la muerte, al igual que el olvido, representa no solo un alto grado de violencia corporal, sino también el exterminio de pensamientos alternativos que podrían derivar en otras construcciones políticas. Adicionalmente, vemos que estos hechos se justifican y territorializan por la población, al punto de ser catalogados como espectáculos, con la presencia de niños entusiasmados con visualizar las escenas y sus recreaciones cinematográficas. En tal caso, el control físico advierte de un alto grado de deshumanización, donde es posible disfrutar las agresiones físicas contra quien piense diferente o viole las normas —asunto que no ocurre en *Un mundo feliz*— y las reacciones masivas indican efectivamente el amplio control colectivo y social. Sin embargo, el espectáculo de las ejecuciones es menos constante que otras formas de violencia física como las misteriosas desapariciones: “[...] lo habitual era que las personas caídas en desgracia desapareciesen sencillamente y no se volviera a oír hablar de ellas. Nunca se tenía la menor noticia de lo que pudiera haberles ocurrido” (Orwell, 2008, p. 38).

Adicionalmente, podríamos comprender que incluso la violencia física está presente en los mismos ámbitos privados e íntimos en los que se instauran los avances tecnológicos. Negar el acceso a una relación sexual, o la intranquilidad en momentos como el sueño, representan una continua tensión e incomodidad en las mentes y los cuerpos, que nos remite a unas formas de violencia física constantes en la vida de una persona, desde su nacimiento hasta su muerte.

Asimismo, es importante resaltar que dicha violencia se traslada al ámbito de las relaciones interpersonales, es decir, a diferencia de *Un mundo feliz*, aquí la violencia física es cometida no solamente del Estado o los entes privados de control hacia la sociedad, sino que, entre los mismos ciudadanos de manera masiva se ejerce, promueve, justifica y celebra la violencia física, que no es otra cosa que su ratificación dentro de la sociedad distópica. De allí que los niños, por ejemplo, sean agresivos con algunas personas por creer o considerar que violan las normas, y que estén en la capacidad de emprender largos viajes solamente para comprobar que los denominados traidores y delincuentes efectivamente arriben a su destino.

Como ya lo hemos mencionado, en *Un mundo feliz*, en contraposición a la novela de Orwell, prima el control de la mente sobre el cuerpo. Ahora bien, aunque pocas, sí existen circunstancias que remiten a una fuerza física, tal es el caso del momento en el que Bernard y Lenina van a visitar a *los salvajes*, allí se les menciona a ambos que pueden caminar con total tranquilidad, puesto que esta civilización ya conoce el efecto del gas. Otra escena que también mencionamos con antelación, es la referente a las fases de condicionamiento con los niños a quienes incluso se electrocuta. No obstante, en la obra se hace alusión directa a la potencia de la mente: “-Gobernar es legislar, no pegar. Se gobierna con el cerebro y el trasero, nunca con los puños. Por ejemplo, había la obligación de consumir, el consumo era obligatorio” (Huxley, 2014, p. 43). De esta manera, la idea de la obra reside en el uso del control de la mente como manera de violencia, lo trascendental es el intelecto, idea asociada a la *metis griega*, que ejemplifica que la inteligencia logra vencer más que la fuerza física.

La transformación tecnológica y sus nuevas dinámicas en la consolidación de prácticas de lenguaje —lectura, escritura, oralidad y escucha— al servicio de la máquina para el dominio corporal advierten y dan cuenta de las variadas críticas y problematizaciones que nos deja la literatura distópica, entre las que podríamos destacar, la relación de entes totalitarios con medios de comunicación, las intenciones en los procesos comunicativos y algunas funciones de programas de entretenimiento dentro de la cultura digital. En definitiva, son las nuevas tecnologías y su relación con hombres y mujeres quienes construyen y determinan las sociedades distópicas literarias, de las cuales muy pocos personajes adquieren consciencia.

La consciencia del personaje en la novela distópica

El último tema que nos convoca, y que también se plantea como un elemento característico para comprender la novela distópica, alude a la consciencia de uno o varios personajes sobre el mundo caótico del cual forman parte, y a la instalación de otras voces y prácticas alternativas a las instauradas por el sistema. Para el caso de *Un mundo feliz*, podríamos decir que esa consciencia es un poco compleja de pensar, en tanto se atribuye a tres personajes: estamos hablando de la presencia, diálogos y pensamientos de John, Bernard Marx y Helmholtz Watson. En estos personajes, a diferencia de los demás, aparecen unas sensaciones físicas y emociones que, finalmente, muestran su lado humano. Por su parte, es inicialmente lógico que, en John, quien no fue creado en el laboratorio, sino que nació de manera natural, se despierte cierta consciencia. Sin embargo, su madre lo educó con las mismas imágenes del mundo distópico, y fueron sus propios procesos de pensamiento los que le posibilitaron cuestionar la irrealidad de la felicidad de su mundo.

—Pues yo no quiero comodidad. Yo quiero a Dios, quiero poesía, quiero peligro real, quiero libertad, quiero bondad, quiero pecado.

—En suma —dijo Mustafá Mond—, usted reclama el derecho a ser infeliz.

—Muy bien, de acuerdo —dijo el Salvaje, en tono de reto—. Reclamo el derecho a ser infeliz.

—Esto, sin hablar del derecho a envejecer, a volverse feo e impotente, el derecho a tener sífilis y cáncer, el derecho a pasar hambre, el derecho a ser piojoso, el derecho a vivir en el temor constante de lo que pueda ocurrir mañana; el derecho a enfermarse de tifoidea; el derecho a ser atormentado por indecibles dolores de cualquier clase. —dijo el Interventor. Siguió un largo silencio.

—Reclamo todos estos derechos —concluyó el Salvaje. (Huxley, 2014, p. 176)

Lo que John reclama, finalmente, es el derecho a vivir, a sentir, a ser humano. Desde una perspectiva filosófica podríamos decir que reclama el derecho a que su cuerpo sea cuerpo, en lugar de una corporalidad asignada, dominada y construida por factores externos. Por esta razón, en otro momento John arroja el soma por la ventana, mientras grita a los demás que sean libres. Incluso, el uso de la expresión *salvaje* como fórmula de tratamiento nominal para referenciarlo, daría cuenta, en este caso específico, de su actitud

consciente y sus acciones naturales ante el espacio controlado que habita y que no desea resistir más.

Las palabras eufóricas de John al reclamar sus derechos se relacionan social y literariamente con la perspectiva de derechos humanos de Helio Gallardo (2006). Se propone que no se debería hablar de *los derechos humanos*, cuyo concepto brinda una legitimidad a las visiones dominantes, al enfocar únicamente aquellos derechos humanos establecidos de manera explícita en marcos jurídicos. A diferencia de esto, evade el artículo *los* y propone *derechos humanos*, para decir que no solamente son derechos aquellos que están instituidos dentro de los marcos internacionales, normativos, jurídicos o constitucionales, sino que también hace parte de derechos humanos aquellos que, aunque no oficialmente establecidos por organismos estatales, existen y son esenciales para la vida digna de las personas, y porque son necesidades producto de procesos de dolor y sufrimiento de las comunidades (Gallardo, 2006). A partir de estos planteamientos, ubicamos la concepción de derechos humanos de los personajes de la ficción distópica como movimientos sociales, luchas individuales y colectivas, procesos de resistencias surgidos del dolor, la necesidad y el sufrimiento.

Pasando a pensar la figura de Bernard Marx, encontramos que es un personaje que presenta variados conflictos internos, y aunque finalmente decide consumir soma y constantemente tiene el deseo y la necesidad de agruparse a la sociedad con la intención de no ser castigado, también despierta la consciencia:

—Sí, “hoy día todo el mundo el [sic] feliz”. Eso es lo que les decimos a los niños desde los cinco años. Pero ¿no te gustaría tener la libertad de ser feliz de otra manera? A tu modo, por ejemplo, no a la manera de todos. (Huxley, 2014, p. 72).

Recordemos que, como lo mencionamos previamente, Bernard es catalogado como un ser diferente porque no le gustan las actividades instauradas, continuamente rechaza el consumo de soma y tiene prácticas alternativas —como la contemplación de la noche— que no son de interés para los demás. Por ello, su diferencia, sumada a las constantes indecisiones del personaje frente a no saber qué posición elegir, un tanto encaminado hacia el temor, podríamos decir, son acciones que muestran su lado sensitivo y humano, a la vez que posibilitan agruparlo dentro de esos personajes conscientes dentro de la obra.

Como lo mencionamos anteriormente, podríamos pensar que en *1984* se hace presente un mayor temor de los personajes a despertar o ejemplificar la consciencia de la sociedad distópica porque todos los espacios, tanto públicos como íntimos, están siendo vigilados y controlados por máquinas tecnológicas y humanas, lo que aumenta la posibilidad y probabilidad de ser descubierto y castigado. Mencionar cualquier palabra inadecuada para el sistema, incluso mientras se duerme, es una prueba y un hecho contundente para recibir un castigo. De allí que el temor a la consciencia prime más que en otras obras literarias distópicas.

El personaje que despierta inicialmente esa consciencia en la obra de Orwell es Winston, aspecto que se evidencia cuando deja ver su odio hacia el Gran Hermano, en lugar de sentirlo hacia Goldstein, tal y como estaba instaurado como práctica social aceptada. De igual manera, su consciencia se recrea al hacerse preguntas del pasado, de la guerra; cuando materializa sus pensamientos al encontrarse con Julia para experimentar la vida prohibida por el sistema; y también ante su deseo constante de encontrar otras personas conscientes a su alrededor. En relación con lo anterior, a diferencia de otros personajes, Winston no solamente escribía, sino que también se preguntaba para qué lo hacía. Esta percepción de la escritura como práctica socializadora, así como su deseo de expresión, ubican las prácticas de lenguaje de este personaje como una construcción colectiva y cultural de pensamiento, diálogo y resistencia.

Ahora bien, es evidente que hay otros personajes que también logran reflexionar de manera crítica respecto a las intenciones y mentiras de la sociedad, siendo Julia uno de ellos. Lo curioso del asunto es que la obra permite comprender que, aunque la competencia crítica no sea peligrosa para el sistema porque el personaje conoce la verdad, pero está de acuerdo con dichas dinámicas, también se sufren ataques y formas de violencia. Tal es el caso de Syme, quien desarrolló un pensamiento, sabía cuáles eran las intenciones y lógicas reales, pero, a pesar de emocionarse con un mundo distópico y controlado, finalmente desapareció. En este sentido, el control en *1984* alcanza un grado tan excesivo, que incluso cuando se despierta una consciencia que no afecta la sociedad distópica —y no lo hace porque se está de acuerdo con dicha institucionalización— también se sufre de castigo y violencia física. En el mejor de los casos, el delito se ubicaría en la capacidad de pensar y comprender la realidad social, más que en revelarse contra ella o pensar de manera diferente.

Palabras finales

A pesar de que en el contexto colombiano la ciencia ficción y la distopía no tienen un amplio reconocimiento en la academia, como sí lo tienen otros géneros, e históricamente no están incursionadas en las prácticas de lectura, escritura, oralidad y escucha propias de la educación literaria, pensamos que la interacción con obras de ciencia ficción y especialmente de distopía en la educación básica y universitaria, permitiría el desarrollo de competencias críticas y reflexivas; así como un proceso formativo encaminado al pensamiento de las realidades sociales.

Consideramos que, a partir de la planeación didáctica sobre la lectura crítica de las dos obras literarias abordadas, podemos aportar a la capacidad de los jóvenes y los adultos de pensar, problematizar y valorar la variada información artística, literaria, publicitaria, cinematográfica y científica con la que interactuamos en diferentes escenarios. Finalmente, los procesos de pensamiento son la base para establecer acciones y relaciones alternativas con los dispositivos tecnológicos, asunto relacionado con conclusiones de Sierra-Cuarta (2007) que propone que la restauración del papel educativo de la ciencia ficción necesita de un trabajo cultural que fomente la cultura democrática, pensando en la formación científica y ciudadana.

Comprendemos la ciencia ficción como un género literario que trata sobre los procesos de desterritorialización, irrupciones y respuestas humanas a los cambios socioculturales generados por los avances científicos y tecnológicos; y en el que prevalece un *novum* —elemento novedoso o innovador—, que constituye la lógica general del relato (Asimov, 1999; Suvin, 1984). Ahora bien, a propósito de este proceso interactivo entre la ciencia ficción y la tecnología, dentro de la literatura distópica sobresale el uso de la transformación tecnológica como constituyente del empeoramiento de las condiciones de vida de la humanidad (Williams, 1994).

Respecto al uso de la tecnología para el control psicológico e ideológico, algunos dispositivos de control de *Un mundo feliz* como el método de *Bokanovsky* y las fases de condicionamiento son administrados por el Estado, para controlar las mentes y los comportamientos de las personas durante toda su vida. Estos procesos de experimentación y alteración genética crean condiciones de satisfacción y territorialización de acuerdo con cada grupo social, para facilitar el desarrollo de labores sin competencias críticas y prácticas de resistencia. Para el caso del soma, aparece como una alternativa de ocupación usada por el Estado de la sociedad distópica para imposibilitar o desacelerar los procesos cognitivos de los personajes.

Para el caso de *1984*, las telepantallas constituyen un espacio tecnológico que genera la pérdida de la privacidad y produce la separación entre lo público y lo privado. Este sistema de control es un instrumento persuasivo usado para estandarizar los cuerpos a partir de las ideologías del sistema. Por ello, los personajes de la obra se convierten paulatinamente en otros dispositivos de control gestores de vigilancia, denuncia y castigo. Lo anterior deviene en un escenario social con un modelo panóptico, en el cual el poder se desarrolla de manera colaborativa. En este ámbito, las transformaciones tecnológicas en ambas novelas cumplen la función de contribuir a la construcción y prevalencia de condiciones de dominio y explotación de las sociedades, justificadas en el miedo, la mentira o el engaño frente a la realidad social.

Respecto al uso de la tecnología en el control físico, planteamos que la violencia corporal está más marcada en la obra *1984* que en *Un mundo feliz*. En la primera, las formas de violencia física se establecen como movimientos aceptados socialmente, destinados a los personajes considerados como traidores o criminales por no actuar de acuerdo con las prácticas establecidas. Adicionalmente, este tipo de violencia se presenta en todos los espacios y momentos de la cotidianidad, debido a los sistemas masivos de vigilancia tecnológica y humana. En cuanto a la obra de Huxley, si bien también existen agresiones corporales a partir de los experimentos en el Centro de Incubación, la novela expresa que el poder se obtiene desde la mente, a propósito de la potencia de la inteligencia y el pensamiento en los sistemas de dominancia.

Finalmente, la última característica abordada de la literatura distópica alude a la consciencia del personaje respecto al mundo caótico del que hace parte, y a la instalación de voces o prácticas alternativas. En *1984*, el principal individuo que cumple con esta particularidad es Winston, gracias a la experiencia de sus prácticas de lenguaje como una construcción cultural de diálogo y resistencia. Debido a que los personajes con la capacidad de discernir sobre las estructuras de dominio también son castigados, inclusive si están a favor de dichas condiciones de explotación, comprendemos que la transgresión para esta sociedad distópica se ubica en el desarrollo de la competencia crítica y la interpretación de la realidad social, más que en revelarse contra la norma. Para el caso de *Un mundo feliz*, esta característica se atribuye a John, Bernard Marx y Helmholtz Watson, gracias a que experimentan diferentes diálogos, sensaciones físicas y emociones que ejemplifican sus procesos humanos y sensitivos.

Un elemento clave para entender la relación entre los personajes de la literatura distópica y el ámbito de derechos humanos lo encontramos con el planteamiento de John, al reclamar su derecho a vivir su corporalidad, incluso con algunas implicaciones que ello conlleva: enfermedad, miedo, peligro, fealdad, poesía, infelicidad, temor, impotencia, entre otras. Con esta acción, hablamos de *derechos humanos* en lugar de *los derechos humanos*, precisamente porque el artículo *los* considera únicamente esos derechos que se establecen explícitamente en marcos jurídicos, normativos, internacionales o constitucionales, pero no aborda aquellos derechos que, si bien no se encuentran decretados por organismos estatales, existen y son fundamentales para la vida digna de las personas, porque son el resultado del dolor y el sufrimiento de las comunidades (Gallardo, 2006). Por tanto, concluimos que la concepción de derechos humanos de los personajes de la ficción distópica son movimientos sociales, luchas individuales y colectivas, procesos de resistencias surgidos del dolor, la necesidad y el sufrimiento.

A partir de nuestro análisis, las distopías pueden leerse como objetos culturales y literarios que realizan críticas a las sociedades, entre otros aspectos: a modelos hegemónicos; conexiones entre los Estados y entes privados con las formas comunicativas de una cultura; territorialización de prácticas, discursos e ideas; sistemas de dominancia físicos e ideológicos; clasificación social y derechos humanos.

Por último, queremos plantear que diferentes elementos característicos de la narración distópica y el elemento del *novum* asocian la transformación tecnológica con problemáticas socioculturales actuales: la crisis de las humanidades, la ecocrítica, la sociedad de consumo, el deterioro ambiental, los mecanismos de control y manipulación. Es decir, desde múltiples fuentes comprenderíamos que hay una amplia relación entre las sociedades distópicas literarias y distintas sociedades actuales, lo cual es un elemento clave para acrecentar nuestra atención hacia la ficción distópica en los campos educativos y teóricos, a propósito de su relación con la formación política y social.

Referencias bibliográficas

- Arredondo, C. (2020). La red social Facebook como dispositivo de control. Una mirada desde la filosofía de Foucault. *Sincronía*, (77), 165-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513862147008>
- Asimov, I. (1999). *Sobre la ciencia ficción*. Edhasa.
- Bedoya, G. (2021, 20 de noviembre). "Winston despertó con la palabra «Shakespeare» en los labios". *Guardo Palabras* <https://guardopalabras.blogspot.com/2021/11/winston-desperto-con-la-palabra.html> Baudrillard, J.
- (2009). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI de España.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pretextos.
- Di Pasquale, M. (2012). Notas sobre el concepto de ideología. Entre el poder, la verdad y la violencia simbólica. *Tabula Rasa*, 17, 95-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39626900005>
- Domínguez, R. (2010). De los cuerpos torturados a los cuerpos virtuales. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 2(3), 57-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534366886007>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España.
- Fuentes, R. (2021). Hacia la búsqueda de la identidad y la conquista de la consciencia en el género de la ciencia ficción. *Humanidades: Revista De La Universidad De Montevideo*, (10), 69-101. <https://doi.org/10.25185/10.4>

- Gallardo, H. (2006). *Derechos humanos como movimiento social*. Ediciones Desde Abajo.
- García, J. (2020). Un acercamiento al soma en los textos del Rgveda. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 70(2), 153-196. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7835116>
- Huxley, A. (2014). *Un mundo feliz*. Ediciones del Sindicato Nacional de Trabajadores del Infonavit. Lenin, V. (1986). V.I. *Lenin. Obras completas. Tomo 39*. Editorial Progreso.
- Libranda. (2018). *Informe Anual del Libro Digital 2017*. <https://libranda.com/informe-anual-del-libro-digital-2017/>
- Libranda. (2019). *Informe Anual del Libro Digital 2018*. https://libranda.com/informe_anual_del_libro_digital_2018/ Libranda.
- (2020). *Informe Anual del Libro Digital 2019*. https://libranda.com/informe_anual_libro_digital_2019/ Libranda.
- (2021). *Informe Anual del Libro Digital 2020*. https://libranda.com/informe_anual_libro_digital_2020/
- López, F. (2013). Baudrillard y la teoría postmoderna sobre los media. *Claridades. Revista De Filosofía*, 5(1), 14-31. <https://doi.org/10.24310/Claridadescrf.v5i0.3893>
- McClain, S. (2019). *Hacia una síntesis de las teorías de la ciencia ficción: del nóvum a los niveles de validación*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense. Repositorio Institucional de la UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/57602/>
- Moreno, F. (2010). *Teoría de la literatura de ciencia ficción: poética y retórica de lo prospectivo*. Portal Editions.
- Nateras, M. (2021). Aproximación teórica para entender la violencia desde un enfoque crítico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 305-324. <https://doi.org/10.36390/telos232.07>
- Netflix [@netflix]. (2019, 8 de julio). @Stranger_Things 3 is breaking Netflix records! [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/netflix/status/1148359444188712960>
- Novell, N. (2008). *Literatura y cine de ciencia ficción. Perspectivas teóricas*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/4892>
- Orwell, G. (2008). 1984. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Reyes, J. (2001). *Teoría y didáctica del género ciencia ficción*. Magisterio.
- Sepúlveda, A. (2016). *Los conceptos de la física. Evolución histórica*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldías, G. (2015). *En el peor lugar posible: teoría de lo distópico y su presencia en la narrativa tardofranquista española (1965– 1975)*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/295707>
- Sierra-Cuartas, C. (2007). Fortalezas epistemológicas y axiológicas de la ciencia-ficción: un potosí pedagógico mal aprovechado en la enseñanza y divulgación de las ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 87-105. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92040106>
- Suvin, D. (1984). *Metamorfosis de la ciencia ficción. Sobre la poética y la historia de un género literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (1994). Teoría política: Utopías en la ciencia ficción. En D. Link. (Ed.), *Escalera al cielo. Utopía y ciencia ficción* (pp. 110-125). Colección cuadernillos de géneros.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany. (Ed.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós.

John Alexánder Estrada Ossa es Licenciado en Literatura y Lengua Castellana, egresado de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía y aspirante a la Maestría en Educación. Actualmente se desempeña como profesor en la Jornada Escolar Complementaria de Comfenalco Antioquía, en el departamento de Antioquía, Colombia.

Olga Alicia Armata
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
olarm19@gmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 20/05/22
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 23/11/22



Creatividad léxica. A propósito de la composición en *Cuarto Poder*

Resumen

Además de posibilitar el acceso a la información, los *mass media* poseen enormes potencialidades pues se definen por la complejidad, la contradicción y la polémica en la medida en que devienen de pensamientos, acciones y juicios propios de los seres humanos. Por eso, intervienen en diferentes prácticas sociales: políticas, económicas, religiosas, jurídicas, artísticas, entre otras. Tienen incidencia, asimismo, en la cotidianeidad de la existencia personal, lo que se evidencia en el modo de vida construido por cada individuo. En Salta (República Argentina), la producción periodística se adecua de manera paulatina a las transformaciones que, a nivel mundial, se concretan en las comunicaciones como consecuencia de los cambios tecnológicos, lo que se patentiza en la difusión de diarios y semanarios en soporte papel y/o digital. Se trata de un material que presenta características peculiares relacionadas tanto con el componente lingüístico -fone-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático- como con el icónico -imágenes, colores, texturas, formatos- a través de los cuales se simboliza la realidad. El propósito de este trabajo es, justamente, estudiar la composición léxica en un corpus limitado, procedente de la prensa digital salteña relevada en el Proyecto 2309 del CIUNSa., a los efectos de explicitar los tipos de combinaciones empleados en la creación de lexemas. Para ello, se examina un conjunto de unidades extraídas de las ediciones del Semanario *Cuarto Poder* difundidas entre julio y noviembre de 2018, de acuerdo con los lineamientos teóricos que, concernientes a la formación de palabras, involucran la consideración de aspectos de índole morfológica y sintáctico-semántica. De este modo se muestra algunos aspectos de la creatividad que reviste el lenguaje periodístico en un destacado medio provincial.

Palabras clave: creatividad léxica, composición yuxtapuesta, composición sintagmática, pro-composición, prensa digital salteña

Lexikalische Kreativität. Über die Zusammensetzung in der Wochenzeitung *Cuarto Poder*

Abstract

Die Massenmedien bieten nicht nur Zugang zu Informationen, sondern verfügen auch über ein enormes Potenzial, denn sie sind durch Komplexität, Widersprüchlichkeit und Kontroversen gekennzeichnet, da sie auf die Gedanken, Handlungen und Urteile der Menschen selbst zurückgehen. Aus diesem Grund greifen sie in verschiedene gesellschaftliche Praktiken ein: Politische, wirtschaftliche, religiöse, rechtliche, künstlerische und andere. Sie wirken sich auch auf den Alltag der persönlichen Existenz aus, was sich in der Lebensweise eines jeden Einzelnen zeigt. In Salta (Argentinische Republik) passt sich die journalistische Produktion allmählich an die Veränderungen an, die sich auf globaler Ebene im Bereich der Kommunikation infolge des technologischen Wandels vollziehen, was sich in der Verbreitung von Zeitungen und Wochenzeitschriften in Papier- und/oder digitaler Form zeigt. Es handelt sich um ein Material, das besondere Merkmale aufweist, die sowohl mit der sprachlichen Komponente – phonetisch-phonologisch, morphologisch, syntaktisch, lexikalisch-semantisch und pragmatisch – als auch mit der ikonischen Komponente – Bilder, Farben, Texturen, Formate – zusammenhängen, durch die die Realität symbolisiert wird. In diesem Beitrag soll die lexikalische Zusammensetzung in einem begrenzten Korpus aus der digitalen Presse von Salta untersucht werden, der im Rahmen des Projekts 2309 des Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (Forschungsrat der Staatlichen Universität Salta) erfasst wurde, um die Arten von Kombinationen, die bei der Erstellung von Lexemen verwendet werden, deutlich zu machen. Zu diesem Zweck wird eine Reihe von Einheiten aus den Ausgaben der Wochenzeitung *Cuarto Poder* untersucht, die zwischen Juli und November 2018 veröffentlicht wurden, und zwar gemäß den theoretischen Richtlinien zur Wortbildung, die die Berücksichtigung morphologischer und syntaktisch-semantischer Aspekte beinhalten. Auf diese Weise werden einige Aspekte der Kreativität der journalistischen Sprache in einem prominenten Provinzmedium aufgezeigt.

Stichwörter: lexikalische Kreativität, nebeneinander gestellte Komposition, syntagmatische Komposition, Pro-Komposition, digitale Presse von Salta

Créativité léxicale. A propos de la composition en *Cuarto Poder*

Resumé

En plus de permettre l'accès à l'information, les médias possèdent d'énormes potentialités car ils sont définis par la complexité, la contradiction et la polémique dans la mesure où ils deviennent des pensées, des actions et des jugements propres aux êtres humains. C'est pourquoi ils interviennent dans des différentes pratiques sociales : politiques, économiques, religieuses, juridiques, artistiques, entre autres. Ils ont également une incidence sur le quotidien de l'existence personnelle, ce qui se manifeste dans le mode de vie construit par chaque individu. À Salta (R.A.), la production journalistique s'adapte progressivement aux transformations qui, au niveau mondial, se concrétisent dans les communications suite aux changements technologiques, ce qui se manifeste dans la diffusion des quotidiens et des hebdomadaires sur support papier et/ou numérique. Il s'agit d'un matériau qui présente des caractéristiques particulières liées aussi bien à la composante linguistique phonologique, morphologique, syntaxique, lexico-sémantique et pragmatique qu'à l'iconique -images, couleurs, textures, formats- à travers lesquels la réalité est symbolisée. Le but de ce travail est justement d'étudier la composition léxicale dans un corpus limité, provenant de la presse numérique salténienne relayée dans le Projet 2009 du CIUNSA., afin d'explicitier les types de combinaisons employées dans la création de lexemes. Pour ce faire, on examine un ensemble d'unités tirées des éditions de l'Hebdomadaire *Cuarto Poder* diffusées entre juillet et novembre 2018, conformément aux directives théoriques qui, concernant la formation des mots, impliquent la prise en compte d'aspects de nature morphologique et syntactico-sémantique. Cela montre certains aspects de la créativité du langage journalistique dans un milieu provincial de premier plan.

Mots-clés: créativité léxicale, composition juxtaposée, composition syntagmatique, pro-composition, presse numérique salténienne

Lexical creativity. Composition in *Cuarto Poder*

Abstract

Mass media make it possible to access information. They also have an enormous communicative potential, since they are defined by complexity, contradiction and controversy derived from thoughts, actions and judgements of human beings. For this reason, they affect different social practices: political, economic, religious, legal, artistic, among others. Mass media also have an impact on the daily life of personal existence, which is evident in the lifestyle built by each individual. In Salta (Argentina), journalistic production gradually adapts to transformations that take place in communications worldwide as a consequence of technological changes, which is evident in the dissemination of paper and / or digital newspapers and weekly publications. It presents peculiar characteristics related to both the linguistic component -phonological, morphological, syntactic, lexical-semantic and pragmatic- as well as the iconic one -images, colours, texture, formats- through which reality is symbolized. The purpose of this work is, thus, to study the lexical composition in a limited corpus from Salta's digital press surveyed in the CIUNSA's Project 2309, in order to make explicit the types of combinations used in the creation of lexemes. To this end, a set of units extracted from the editions of *Cuarto Poder*, a weekly newspaper, published between July and November 2018, were analysed following the theoretical guidelines that involve the consideration of aspects concerning the formation of words - morphological and syntactic-semantic. In this way, some aspects of the creativity involved in the journalistic language of a prominent provincial publication are shown.

Key words: lexical creativity, juxtaposed composition, syntagmatic composition, pro-composition, Salta's digital press

Creatività lessicale. A proposito della composizione in *Cuarto Poder*

Riassunto

Oltre a permettere l'accesso all'informazione, i mass media possiedono enormi potenzialità, dato che sono caratterizzati dalla complessità, dalla contraddizione e la polemica in quanto provengono da pensieri, azioni e giudizi propri degli esseri umani. Per questo intervengono in diverse pratiche sociali, come quelle politiche, economiche, religiose, giuridiche e artistiche. Inoltre hanno un'incidenza nella quotidianità dell'esistenza personale, che è messa in evidenza nella maniera di vivere costruita da ogni individuo. A Salta (R.A.), la produzione giornalistica si adegua poco a poco alle trasformazioni che, a livello mondiale, si concretizzano nelle comunicazioni come conseguenza dei cambiamenti tecnologici, portando alla diffusione di giornali e settimanali in supporti cartacei e /o digitali. Si tratta di un materiale che presenta peculiarità collegate sia alla componente linguistica fonetica-fonologica, morfologica, sintattica, lessico-semantica e pragmatica sia a quella iconica delle immagini, dei colori, dei formati e dei materiali, attraverso le quali si simbolizza la realtà. Il proposito di questo lavoro è, giustamente, quello di studiare la composizione lessicale in un corpus limitato, che proviene dalla stampa digitale saltegnata rilevata nel Progetto 2309 del CIUNSA, agli effetti di esplicitare i tipi di combinazioni utilizzati nella creazione del lessema. A tal fine si esamina un gruppo di unità estratte dalle edizioni del settimanale *Cuarto Poder* ("Cuarto Potere") uscite tra luglio e novembre del 2018, secondo i lineamenti teorici che, appartenenti alla formazione di parole, si collegano alla considerazione degli aspetti di indole morfologica e sintattico-semantica. In questo modo si mostrano alcuni aspetti della creatività presente nel linguaggio periodistico in un riconosciuto mezzo di comunicazione provinciale.

Parole chiave: creatività lessicale, composizione sovrapposta, composizione sintagmatica, pro-composizione, stampa digitale saltegnata

Criatividade lexical. Sobre a composição em *Cuarto Poder*

Resumo

Além de possibilitar o acesso à informação, os meios de comunicação têm um enorme potencial, pois são definidos pela complexidade, contradição e polêmica na medida em que resultam de pensamentos, ações e julgamentos próprios dos seres humanos. Por isso, intervêm em diferentes práticas sociais: políticas, econômicas, religiosas, jurídicas, artísticas, entre outras. Têm também impacto no cotidiano da existência pessoal, o que se evidencia no modo de vida construído por cada indivíduo. Em Salta (Argentina) a produção jornalística se adapta gradualmente às transformações que estão a ocorrer nas comunicações a nível mundial em resultado das mudanças tecnológicas, o que é evidente na divulgação de jornais e semanários em papel e/ou em formato digital. É um material que apresenta características peculiares relacionadas tanto com a componente linguística fonético-fonológica, morfológica, sintática, léxico-semântica e pragmática como com a componente icônica -imagens, cores, texturas, formatos- através da qual a realidade é simbolizada. O objetivo deste trabalho é, justamente, estudar a composição lexical em um corpus limitado, proveniente da imprensa digital de Salta pesquisada no Projeto 2309 (CIUNSA), a fim de explicitar os tipos de combinações utilizadas na criação de lexemas. Para isso, examina-se um conjunto de unidades extraídas das edições do semanário *Cuarto Poder* publicadas entre julho e novembro de 2018 são examinadas de acordo com as orientações teóricas que, respeito à formação de palavras, envolvem a consideração de aspectos de natureza morfológica e sintática-semântica. Desta forma, são mostrados alguns aspectos da criatividade que recobre a linguagem jornalística em um [num] meio de destaque provincial.

Palavras-chave: criatividade lexical, composição justaposta, composição sintagmática, pró-composição, imprensa digital de Salta

Introducción

En sus distintas manifestaciones gráficas, digitales, televisivas, radiales, los medios de comunicación facilitan el intercambio y posibilitan el acceso a la información. Sus potencialidades son enormes pues se caracterizan por la complejidad, la contradicción y la polémica en la medida en que devienen de pensamientos, juicios y acciones humanas. Por eso, intervienen en diferentes prácticas sociales que atañen a actividades políticas, económicas, religiosas, jurídicas, artísticas, entre otras. Es más, inciden en la cotidianeidad de la existencia personal a tal punto que se patentizan en el modo de vida construido por cada individuo.

Creadores de un espacio mediatizado definido por la omnipresencia, la fugacidad, la inmediatez, los mass media ofrecen a los receptores un ámbito de interconexión permanente en el cual convergen lo personal y lo social, lo privado y lo público. Se constituyen, por lo tanto, en mediadores, en puentes que conectan lo que acontece ahora en un espacio y tiempo determinados con lo que sucede en un mundo que, sin duda, es distante (Silverstone, 2010, p. 76).

Si bien las tecnologías de la comunicación y de la información hacen posible que en la actualidad se homogenicen las culturas, no se puede desconocer la permanente tensión existente entre lo cercano y lo lejano, entre lo regional y lo global. Más aún, si se tiene en cuenta que hay una fuerte tendencia cosmopolita que demanda de los actores sociales permanentes transformaciones simbólicas frente a la inmovilidad física. Tampoco es posible ignorar las peculiaridades lingüísticas que exhiben los distintos productos periodísticos en tanto la heterogeneidad es un rasgo distintivo que los define independientemente de la lengua en que se conciben. De hecho, en ellos confluyen signos de naturaleza lingüística y no lingüística, según operen con unidades inscriptas en el lenguaje o en el paralenguaje; todos combinados de modo especial para lograr determinado efecto de sentido.

En Salta, la prensa no se encuentra al margen de los cambios que, a nivel mundial, se producen en las comunicaciones como consecuencia del auge de Internet. Por el contrario, las expresiones gráficas y digitales se adecuan de manera paulatina a las innovaciones tecnológicas de la posmodernidad. Es más, la producción provincial ofrece a los lectores, diarios que se difunden en soporte papel y digital, además de periódicos y semanarios publicados solo en forma online. Se trata de un material periodístico que presenta características particulares relacionadas no solo con los niveles lingüísticos: fone-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático, sino también con el componente icónico que se proyecta en imágenes, colores, texturas, formatos a través de los cuales se simboliza la realidad.

Precisamente, el objetivo de este artículo es indagar en la prensa digital salteña la composición léxica con el propósito de explicitar los tipos de combinaciones empleados en la creación de lexemas. Para ello se analiza un corpus limitado que proviene del material relevado en el Proyecto 2309 del CIUNSA.

Algunas cuestiones teórico-metodológicas

Antes de abordar los aspectos teóricos en los que se inscribe la investigación, conviene reparar en los constituyentes del componente léxico teniendo en cuenta no solo la procedencia de las unidades que lo integran sino también su capacidad productiva. Esto implica individualizar, por un lado, voces patrimoniales, cultismos o semicultismos, y, por otro, términos originarios de otras lenguas, además de atender a la generación de vocablos, producto de la aplicación de mecanismos internos relativos al funcionamiento del sistema (Varela Ortega, 2005, p. 8). En efecto, las transformaciones socio-históricas, económicas, políticas y culturales que acontecen en una comunidad tienen incidencia directa en el incremento del volumen léxico, pues permiten a los usuarios la nominación de nuevas realidades, la modificación de significados/sentidos o la conmutación de términos, según se ajusten o se alteren las normas instituidas, en este caso, por la lengua española.

La creatividad léxica involucra, en consecuencia, procesos de formación de palabras destinados a la invención de unidades cuyos orígenes devienen de necesidades lingüísticas de carácter designativo o estilístico, orientadas a satisfacer los intereses del hablante en determinado contexto. En este sentido, es indudable su vinculación con la neología en tanto proceso de formación de voces que comprende un sistema regido por pautas específicas y fijado por determinadas restricciones. Se la concibe, además, como disciplina lingüística que examina tanto la instancia de producción como el producto obtenido (Vega Moreno y Llopart Saumell, 2017, p. 1420).

Es cierto que la innovación es una de las principales características del desarrollo léxico de una lengua, aunque hay otras a las que los estudiosos (Vega Moreno y Llopart Saumell, 2017; Cañete-González y Llopart Saumell, 2020; Montero Curiel, 2021) deben atender para adscribir un vocablo a la categoría neologismo. Sin embargo, esas cuestiones se excluyen de este trabajo que se circunscribe, tal como se indica en el párrafo precedente, a la indagación de un mecanismo de creatividad léxica, la composición, cuya vitalidad se asemeja a la que posee la sufijación. Se trata, por consiguiente, de un estudio circunscrito a un proceso específico que, ajustado a ciertas reglas gramaticales, da cuenta de una propiedad lingüística que faculta al individuo a la creación de nuevos términos.

La composición es un procedimiento consistente en la fusión de lexemas que posee estructura y significado específicos. Esto implica que sus elementos constitutivos no pueden alterar su disposición en la cadena hablada pues configuran una unidad categorial. Tampoco sus valores semánticos devienen de sus componentes, ya que el vocablo resultante designa un referente particular con el cual establece una relación de índole designativa o simbólica. Por ende, el compuesto es una entidad semántica de carácter unitario cuyo comportamiento se adecua a reglas morfológicas, semánticas y sintácticas aplicables a cualquier unidad léxica.

Si bien existen clasificaciones que, fundadas en distintos criterios, fijan diferentes tipos de composición, se considera que la propuesta diseñada por Almela Pérez (1999, p. 141) resulta pertinente pues se basa en la integración de tipos y niveles. Esto plantea la necesidad de observar tanto aspectos formales como semántico-sintácticos que, relativos a la configuración interna de la lengua, son fundamentales en la instancia correspondiente a la identificación de la voz creada. Es posible distinguir, entonces, tres clases: yuxtapuestos, sintagmáticos y preposicionales, según contemplen en su estructura la asociación fonética y gráfica de elementos, la separación de constituyentes o la incorporación de un término preposicional (1999, p. 145).

El material objeto de estudio procede de las ediciones digitales del Semanario *Cuarto Poder* difundidas entre julio y noviembre de 2018. Constituye un conjunto integrado por veinte volúmenes en los cuales se releva compuestos cuya selección y análisis se concretan en virtud de sus particulares modos de conformación. Se trata de las siguientes unidades léxicas: “caza-autógrafos”, “Centeno-papers”, “chetocracia”, “grasa militante”, “indignómetro”, “Macrisis”, “Macrifriendly”, “opinador”. “PagaDios”, “rompehuelga”, “todólogo”, “Urtufriendly” y “Urtutours”.

Interesa señalar, asimismo, ciertas características que particularizan al medio de comunicación que aquí se indaga. En su aspecto exterior, presenta portadas que reúnen información lingüística e icónica, fotografías y caricaturas distribuidas de forma original con el propósito de captar la atención de los lectores. Aborda hechos que atañen al acontecer político, socioeconómico y cultural de Salta, en particular los que suelen ignorarse o desarrollarse de manera escueta en los diarios locales de circulación masiva. Aparte de informar y formar opinión, incorpora editoriales, notas y artículos cuyos autores explicitan sus nombres y apellidos. Editado simultáneamente en soporte papel y digital, se inscribe en el periodismo de investigación en tanto comprende producciones avaladas por exhaustivas indagaciones que procuran transparentar determinados sucesos que acaecen en la sociedad salteña y que la ciudadanía desconoce. Se propone desvelar lo “que el poder (político, eclesial, militar, judicial y empresarial) pretende ocultar”,

razón por la cual no duda “nunca en investigar y publicar esos hallazgos”, según se explicita en la siguiente afirmación: “Preferimos usar nuestros magros recursos en avivar lo que cualquier parte del poder misceláneo quiere mantener acallado. Y así seguiremos”¹. Además, exhibe usos lingüísticos innovadores como los que atañen al componente léxico cuyas unidades descubren la creatividad del locutor-periodista, lo que condice con el hecho de que la palabra es, según Raiter y Zullo, “indicador (...) de las transformaciones sociales” (2004, pp. 27-28) y como tal nomina la realidad, lo que implica procesos evaluativos que conllevan clasificaciones y responden, desde luego, a particulares percepciones de esa realidad representada de manera particular en las páginas de este producto periodístico.

Sobre la composición léxica

En este apartado se indagan las clases de composición que, por su recurrencia, se destacan en el corpus seleccionado, formas yuxtapuestas y sintagmáticas, a las que se agrega las pro-compuestas.

Composición yuxtapuesta

Considerado uno de los mecanismos más productivos de la lengua, permite que dos vocablos fusionados a nivel fonético, sintáctico y semántico posibiliten la creación de una unidad léxica. Responde en su estructura a diferentes combinaciones entre las cuales sobresalen las siguientes (Almela Pérez, 1999, p. 148):

Verbo + Sustantivo
Sustantivo +
Sustantivo Sustantivo +
Adjetivo Adjetivo +
Sustantivo

De estas combinaciones sólo se relevan lexemas cuya composición se ajusta a los parámetros correspondientes a tres de los cuatro tipos mencionados.

Verbo + Sustantivo

Se ciñen a este ordenamiento “rompehuelga”, “caza-autógrafos”² y “PagaDios”. Sus componentes se conectan entre sí para conformar términos que poseen identidad formal y semántica, y que se disponen de la siguiente manera:

rompe + huelga > rompehuelga
caza + autógrafos > caza-
autógrafos Paga + Dios >
PagaDios

En sus aspectos morfológicos, los dos primeros se ajustan a las pautas que, referidas a la categoría de número, establece el español para los lexemas simples. Por eso, incorporan en la formación del plural el morfema –s aplicado a elementos nominales identificados con sustantivos comunes terminados en vocal:

rompe + huelga > rompehuelga + -s > rompehuelgas
caza + autógrafo > caza-autógrafo + -s > caza-
autógrafos

Si se repara en las conexiones sintácticas que contraen las partes de estos lexemas, se comprueba que entre la forma verbal y el constituyente nominal se instauran relaciones de subordinación. En efecto, “rompe” y “caza” asumen determinada función sintáctica; son núcleos de los cuales dependen los modificadores “huelga” y “autógrafos” que se convierten en objetos directos en virtud de las exigencias impuestas por el carácter transitivo de esos verbos, además de la posición que presentan en la estructura, en tanto se

¹ Consultar: “Editorial. Unas sinceras disculpas para los y las ofendidos” por Franco Hessling, artículo publicado el 8 de septiembre de 2018 en *Cuarto Poder*.

² La incorporación del guión evidencia la vacilación del usuario en la representación gráfica del término pues su estructura sintáctico-semántica condice con la de “rompehuelga” en el cual se suprime el signo de puntuación.

ubicar a la derecha del elemento nuclear.

Atender a su caracterización semántica implica considerar los rasgos sémicos que definen a:

“romp huelga”: /trabajador/, / que presta servicios/, /en períodos de reclamos laborales/. “caza-autógrafo”: /funcionario político/, /interesado en lograr popularidad/.

El primero es un argentinismo que posee carácter despectivo y coloquial, usado también en otros países de América “(...) Chile, Cuba, Hond, Méx, Perú, Urug., Ven.” (DRAE, 2001, p. 1986). El segundo, en cambio, no se registra en esa obra lexicográfica ni en otras como el *Diccionario del habla de los argentinos* (AAL., 2003) o *Diccionario de americanismos en Salta y Jujuy* (Osán de Pérez Sáez y Pérez Sáez, 2006), lo que permite afirmar que se trata de una creación léxica.

“PagaDios” merece un tratamiento especial pues presenta características particulares respecto de los vocablos examinados. En efecto, por su morfología, se considera *singularia tantum*, ya que el rasgo /singularidad/ resulta inherente al constituyente nominal, al sustantivo propio que posee valor denominativo. Se trata, justamente, del nombre de un ser supremo considerado por quienes profesan la religión católica, creador del mundo. Por eso, la ausencia de marcas de ‘pluralidad’ se funda en la concepción de una divinidad omnipresente, cuyo nombre, “Dios”, no designa como los sustantivos comunes clases de seres u objetos.

En su configuración sintáctica, el compuesto se adapta, según se explicitó con anterioridad, a la combinación verbo + sustantivo. Sin embargo, la relación entre esos elementos es equiparable, en este caso, a la existente entre sujeto – verbo, lo que no solo muestra la interdependencia entre núcleo de predicado “Paga” y núcleo de sujeto “Dios” sino que se proyecta en marcas formales. En efecto, concordancia y posición son índices que dan cuenta de las funciones sintácticas que sujeto (sustantivo) y predicado (verbo) desempeñan en la estructura oracional. Además, conviene atender a las funciones semánticas en virtud de las cuales es posible identificar el segmento que, por su condición de agente, ejecuta la acción verbal y que se identifica con “Dios”. Este tipo de configuración sintáctico-semántica es, según la gramática de la RAE (2010, p. 201), poco frecuente.

Semánticamente, el término involucra los semas: /ausencia/, /de costo/. Así se manifiesta en los siguientes enunciados-titulares:

Beneficios y propiedades para la Iglesia: Inmobiliaria “PagaDios”. (05/08/2018)
 Inmobiliaria “PagaDios”: Sandwicherías, hostales y agencias de turismo en propiedades de la Iglesia.
 (20/08/2018)

El significado conceptual que aquí se evidencia descubre la gratuidad que reviste cualquier bien otorgado por Dios. No obstante, la carga semántica que comporta el vocablo en cuestión excede ese contenido de carácter denotativo en la medida en que incorpora en su caracterización, constituyentes sémicos adicionales tales como: /que otorga poder económico/, /para beneficio institucional y/o personal/. De manera que ese significado informativo conlleva también otros de índole social e intencional que conciernen a las creencias, pensamientos, deseos, intenciones de los interlocutores en el acto comunicativo (Espinal, 2014, p. 16). Se trata de rasgos caracterizadores de “PagaDios”, término que el locutor-periodista combina con el término “Inmobiliaria” para conformar una construcción nominal con la cual refiere a una organización comercial ficticia destinada a la administración de bienes inmuebles pertenecientes al Arzobispado de Salta. Tal organización reúne cesiones que, efectuadas por el ejecutivo provincial en distintos períodos, incluyen terrenos y construcciones distribuidos en diferentes localidades de la provincia, incluida la ciudad capital.

Reparar en los enunciados citados implica atender a la intencionalidad del enunciador quien en su rol de comunicador instituye y difunde “Inmobiliaria PagaDios”. Lo hace con un propósito específico: mostrar el poder económico que posee la arquidiócesis provincial cuyas propiedades se destinan, según manifiestan las autoridades eclesiásticas, a la realización de prácticas religiosas y sociales orientadas a la contención de niños, adolescentes y adultos en sus necesidades básicas. Sin embargo, las investigaciones efectuadas por los periodistas de *Cuarto Poder* prueban la existencia de situaciones anómalas. De hecho, hay algunas construcciones que se encuentran en total abandono, mientras otras albergan negocios destinados, en general, al rubro alimenticio, lo que evidencia la rentabilidad de esos bienes inmuebles. De modo que las aserciones emitidas por el locutor-periodista, además de informar, comunican con ironía la concreción de prácticas financieras contrarias a los principios religiosos instituidos por la iglesia católica. Es más, el compuesto “PagaDios”, carente de registro en los diccionarios consultados, refuerza con su significado la gratuidad en la obtención de bienes y en la exención tributaria relativa a su conservación.

Este análisis, además de revelar la vigencia de un tipo particular de procedimiento de composición basado en la estructura verbo + sustantivo, instituido por el sistema, descubre el carácter innovador de los significados/sentidos que comportan esas unidades léxicas en el ámbito periodístico.

Sustantivo + Sustantivo

Si bien “Urtutours” y “Centeno-papers” involucran formas sustantivas, es preciso considerar en su análisis no solo la configuración de los términos sino también la naturaleza semántica de sus constituyentes. De hecho, se trata de voces que proceden de la fusión de nombres pertenecientes a clases diferentes: propios y comunes, y que categorizan la realidad de determinada manera por su condición de apelativos. Así se evidencia en:

Urtu (propio) + tour (común) > Urtutour (apelativo)
Centeno (propio) + paper (común) > Centeno-paper (apelativo)

Sin embargo, conviene examinarlas individualmente en sus aspectos sintáctico, semántico y morfológico.

“Urtutour” resulta de la combinación de vocablos que provienen de diferentes lenguas: español y francés; en efecto, el primero es apócope del antropónimo de origen vasco, “Urtubey”, mientras que el segundo es nombre común. Posee, según se indicó con antelación, carácter apelativo, razón por la cual admite en su morfología la incorporación del morfema de número –s establecido por las reglas del francés para la formación del plural, aunque su representación gráfica resulte ambivalente pues suele ajustarse también a parámetros específicos de los nombres propios, como el uso de mayúscula:

Urtutour + -s (morfema de número) > Urtutours
Urtutour + -s (morfema de número) > urtutours

En cuanto a su caracterización semántica, conviene reparar en los enunciados transcritos pues se trata de una creación léxica generada en *Cuarto Poder* y, como tal, carente de registro en las obras lexicográficas provinciales, regionales y nacionales consultadas:

La austeridad no es para todos: Vuelven los “Urtutours” (06//09/ 2018)

Los “urtutours” están recargados: en la semana volvieron las comisiones de viaje. Hoy se oficializaron dos viajes más, a Brasil y Colombia.... El boletín confirma que los “urtutours” están ATR. (11/09/2018)

Los “urtutours” no paran: Viajes y más viajes de funcionarios. (26/09/2018)

A partir del análisis de las preferencias citadas, es posible puntualizar la siguiente definición:

“Urtutour”: /gira oficial remunerada/, /efectuado por funcionarios del ejecutivo provincial/, /por motivos gubernamentales superfluos/, /promovida durante la gestión de Urtubey/.

En definitiva, el compuesto refiere al viaje o recorrido de índole turística que, bajo la apariencia de visita oficial de carácter gubernamental, efectuaron quienes contaban con la anuencia del gobernador de Salta, Juan Manuel Urtubey³, durante su tercer mandato, 2015-2019. De hecho, el término involucra una relación de dependencia entre sus constituyentes, es decir, entre el segundo correspondiente al núcleo nominal “tour” y el primero “Urtu”, en tanto el significado refiere a gira, paseo o excursión de quienes integran el círculo político “de Urtubey” delimitado, en su mayoría, por vínculos amicales.

También “Centeno-paper” se configura a partir de la unión de dos sustantivos, uno propio que posee origen portugués y que se expande por diferentes regiones de España y América, y otro común que procede del inglés. Su representación gráfica exhibe características formales específicas. Una de ellas atañe a la incorporación de un guion que señala la conexión entre los constituyentes, y la otra, a la adecuación del compuesto a las pautas aplicables a los antropónimos, aunque se trate de un apelativo que, como tal, admite morfema de número de acuerdo con las normas de la lengua a la que pertenece el componente “paper”:

³ Juan Manuel Urtubey fue gobernador de Salta por el Justicialismo y el Partido Renovador de Salta durante tres períodos consecutivos: 2007 – 2011, 2011 – 2015 y 2015 – 2019.

Centeno-paper + -s (morfema de número) > Centeno-papers

En la definición semántica de este término, resulta necesario reparar en el tipo de relación sintáctica que se establece entre los elementos que lo conforman pues no basta considerar solo los rasgos sémicos. En efecto, el vocablo “paper” asume carácter nuclear en relación con el antropónimo “Centeno” puesto que se instaura una conexión que, sin duda, determina la especificación de los semas definidores de la unidad léxica cuya caracterización es la siguiente:

“Centeno-paper”: /registro de datos financieros/, /relacionados con ingreso y distribución de divisas oficiales nacionales y/o extranjeras/, /en cuentas personales de funcionarios provinciales y/o nacionales/, /perteneiente a un empleado de inferior jerarquía, identificado con su apellido/.

De modo que el significado de “Centeno-paper” concierne al relevamiento que ejecuta un individuo y que posee valor documental pues son anotaciones que afectan a distintos actores políticos en el cumplimiento de sus deberes de funcionarios públicos. Es más, en la lengua coloquial suele referir a /cuaderno -s/, /de Centeno/, es decir a documentos que, investigados en medios periodísticos nacionales, se constituyen en pruebas judiciales que podrían dilucidar causas de corrupción vinculadas con las máximas autoridades del gobierno argentino.

Por último, se analiza “Macrisis” que, en líneas generales, responde a los parámetros indicados en la estructuración de “Urtutour” y “Centeno-paper”; esto es: involucra dos sustantivos, uno propio apocopado: “Macri - Ma” y otro común: “crisis”. Se trata de unidades de distinto origen cuya articulación responde a la siguiente disposición:

Macri (italiano) – Ma (apócope) + crisis (español – cultismo griego) > Macrisis

Este término se define por los rasgos: /situación/, /que reviste gravedad económica y social/, /durante la presidencia de Macri/, y que posee valor apelativo en tanto refiere a la problemática económica que incrementó la pobreza en la gestión presidencial de Mauricio Macri⁴, lo que se patentiza en el siguiente enunciado-titular:

Macrisis: En los barrios salteños la inflación de octubre fue de 7,5. (20/11/2018)

En suma, “Urtutour”, “Centeno-paper” y “Macrisis” son creaciones léxicas que, instauradas en un momento socio-histórico, económico, político y cultural determinado, muestran la problemática social que, por un lado, beneficia a algunos funcionarios del poder ejecutivo provincial, y que, por otro, perjudica a la sociedad en general.

Sustantivo + Adjetivo

En este apartado, se examina “Macrifriendly” y “Urtufriendly” cuya estructura incluye elementos pertenecientes a lenguas y categorías gramaticales diferentes. Se trata de unidades léxicas que fusionan antropónimos procedentes del italiano, “Macri”, y del español, “Urtubey”, con una forma adjetiva proveniente del inglés “friendly”, lo que posibilita la conformación de formas adjetivales, según se evidencia en:

Macri (antropónimo italiano, calabrés) + friendly (adjetivo inglés) > Macrifriendly (adjetivo)
Urtubey (antropónimo español, vasco) – Urtu (apócope) + friendly (adjetivo inglés) > Urtufriendly (adjetivo)

Por tratarse de nombres adjetivos, “Macrifriendly” y “Urtufriendly” admiten la categoría morfológica de número. Esto se patentiza en la incorporación del morfema –s al vocablo, terminado en vocal átona, según las reglas generales establecidas por el español para la formación de plural. Sin embargo, en algunos casos, conservan las mayúsculas propias de los antropónimos que los integran:

⁴ Líder de la Coalición Juntos por el Cambio, asumió la presidencia de la República Argentina en 2015 y concluyó su mandato en 2019.

Macrifriendly + -s (morfema de plural) > Macrifriendlys
Urtufriendly + -s (morfema de plural) > urtufriendlys

Explicitar los rasgos sémicos que definen los compuestos aquí examinados, requiere considerar los siguientes enunciados:

El gobernador Juan Urtubey sabe que el recorte es grave, pero de todos modos apoya. Así explicó su postura “Macrifriendly” en la televisión. (18/09/2018)

Uno de los que salió con los tapones de punta fue el dirigente del Frente de Agrupaciones Peronistas de Salta, Walter Wayar. En una emisora local dijo que Urtu y otros dirigentes “urtufriendlys” llevan adelante maniobras para mantenerse al frente de la presidencia del PJ salteño. (26/10/2018)

En ellos se muestra con claridad el carácter adjetival, en tanto asumen la función de modificadores de núcleos sustantivos. Con respecto a la relación sintáctica existente entre los componentes de esas unidades léxicas, es posible identificar un elemento determinado y otro determinante. “Macri” y “Urtu” corresponden al primero, mientras que “friendly” concierne al segundo, con lo cual se instaura una conexión determinativa que, sin duda, coadyuva con la definición de los compuestos:

Macrifriendly: /que es solidario/, /con las posturas políticas asumidas por Macri/.
Urtufriendly: /que es incondicional/, /con las decisiones políticas de Urtubey/.

Por último, conviene subrayar el carácter híbrido que particulariza las voces analizadas en los párrafos 3.1.2., y 3.1.3., pues se trata de compuestos que, producto de la convergencia de lexemas provenientes de diferentes lenguas, designan objetos, estados, situaciones o indican cualidades relacionadas, en todos los casos, con el acontecer político provincial y/o nacional.

Composición sintagmática

Esta combinación de carácter nominal comprende dos tipos de estructuras: a) sustantivo + sustantivo y b) sustantivo + adjetivo, que muestran, en un caso, relaciones apositivas y, en el otro, atributivas. Solo se considera en este artículo un ejemplar correspondiente a la segunda clase. Se trata del compuesto “grasa militante” cuyos miembros asumen una función sintáctica específica según se constituyan en núcleo o modificador, lo que significa que proporcionan “información básica o complementaria” (Almela Pérez, 1999, p. 151). Justamente, “grasa” es el componente nuclear que situado a la izquierda del sintagma es modificado por el elemento “militante”.

Explicitar la definición semántica del vocablo exige relevar en obras lexicográficas los constituyentes de los cuales se citan las siguientes definiciones:

grasa. m. y f. /adj. Coloq. Persona ordinaria, grosera, de baja condición social (Osán de Pérez Sáez y Pérez Sáez, 2006, p. 397).

militante. adj. Que milita. Ú. t. c. s. (DRAE, 1992, p. 1373).

¿Cuál es la relación sintáctico-semántica que se instituye entre ambos lexemas? Es evidente la especificación que consiste en restringir “la extensión del significado del primer componente” (Almela Pérez, 1999, p. 152). De hecho, el adjetivo acota el carácter del núcleo en la medida en que explicita los atributos que deben particularizar al individuo a quien se identifica con el término “grasa”. Es más, puede afirmarse que “grasa militante” en su condición de compuesto sintagmático es hipónimo de “grasa”. No obstante, conviene aclarar que el locutor-periodista alude en su nota a la definición con la cual Alfonso Prat Gay, ex ministro de Hacienda y Finanzas durante la presidencia de Mauricio Macri, refiere “al *copamiento* del Estado que el gobierno anterior [Kirchnerismo] hacía con sus cuadros políticos y técnicos” (01/09/2018).

La caracterización semántica del compuesto sintagmático es la siguiente:

"grasa militante": /persona/, /de modales vulgares o groseros/, /que participa de una organización política partidaria/, /con activa intervención en organismos estatales/.

Se trata, sin duda, de un término axiológico de carácter negativo que involucra un juicio evaluativo de depreciación con respecto a quienes, por lo general, carentes de idoneidad, suelen asumir cargos públicos en virtud de determinada pertenencia política. Es, por lo tanto, descalificador pues desacredita al individuo denotado. Aunque en sus orígenes designa al sujeto que procede de las filas del kirchnerismo⁵, el locutor-periodista refiere en la nota titulada "Agricultura familiar: Docena de despidos para Salta" (01/09/2018) a un integrante del PROespinal⁶, Kenji Matsumoto.

Si bien el compuesto no es una invención periodística, lo que se patentiza en el uso de las comillas se incluye en este artículo porque carece de registro en las obras lexicográficas consultadas.

Pro-composición

Este mecanismo involucra en su constitución, además de lexemas procedentes del español, elementos de ascendencia greco-latina en posición inicial o final. Sirvan de ejemplo "chetocracia", "todólogo" e "indignómetro" que responden al esquema sustantivo/adjetivo + base griega/latina, tal como se evidencia en:

cheto (sustantivo: español) + cracia (griego) > chetocracia
todo (pronombre: español) + logo (griego) > todólogo
indigno (adjetivo: español) + metro (griego/latino) > indignómetro

Caracterizar semánticamente las voces citadas implica no solo considerar sus componentes sino también atender a su uso. Para ello, se procede, en primer lugar, al examen de "chetocracia" que surge de la fusión de "cheto", "Persona que pertenece a un alto nivel social y lo hace evidente voluntaria o naturalmente" (Osán de Pérez Sáez, 2006, p. 200) y "cracia" del griego "kratía" (fuerza) que significa "dominio, poder, gobierno", y que se define por los siguientes rasgos sémicos:

"chetocracia": /forma de gobierno/, /ejercida por quienes provienen de un estrato social alto/, /perteneciente, en general, a la agrupación política "Juntos por el cambio" /.

Así se patentiza en el enunciado "(...) [políticos peronistas] destacaron la palabra fracaso para referirse a la actual 'chetocracia'" (22/11/2018). Es un término axiológico que reviste carácter apreciativo-negativo, en tanto descubre la escasa o nula estima de los actores políticos opositores hacia quienes ejercieron el poder ejecutivo nacional entre 2015 y 2019, en razón de su procedencia sociocultural. Comporta, asimismo, valor irónico pues más que apreciar el origen y la formación de esos individuos interesa devaluarlos, lo que evidencia una intención evaluativa anclada en la desvalorización.

En segunda instancia, se analiza "todólogo" cuyos rasgos sémicos distintivos son: /persona/, /con aparente experticia en todas las áreas del conocimiento/, /en ejercicio de una función pública/. Es un vocablo que incorpora al pronombre indefinido "todo", la base griega "logo" para nominar con ironía al funcionario que asume el rol de especialista sin la instrucción pertinente. Justamente, en la preferencia que sigue:

(...) contingentes de funcionarios, opinadores y "todólogos", habían invertido cuantiosas sumas del erario público en trasladarse hasta la ciudad brasileña de Curitiba, cuyo modelo de transporte se trató en vano de aplicar [en la ciudad de Salta] (24/11/2018)

5 Movimiento político que, inscripto en las filas del Peronismo, surge en la política argentina a partir de 2003 con los postulados ideológicos propuestos por Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner.

6 PRO, Propuesta republicana, partido político que surge en Argentina, en la primera década del siglo XXI con el liderazgo de Mauricio Macri.

El enunciador destaca la incompetencia de quienes carecen de la preparación técnica necesaria para solucionar la problemática del transporte en la capital provincial, con lo cual se convierten en "opinadores", es decir en /personas/, /que emiten juicios sobre un tema cualquiera/, /sin ser especialistas/.

Por último, se examina "indignómetro" que comprende en su segundo constituyente, -igual que en los términos analizados con anterioridad-, una base grecolatina correspondiente a "metro". Incluye en su definición los siguientes rasgos sémicos: /instrumento/, /destinado a medir la indignación de las personas/, /frente a un hecho que las afecta/, los que conciernen a la designación de un referente cuya mención es recurrente en los medios periodísticos. Comporta un juicio evaluativo del enunciador cuyo propósito es mostrar con exactitud y objetividad el estado emocional de los vecinos de un barrio de la ciudad de Salta. Se trata de un término axiológico que descubre la actitud irónica del sujeto de la enunciación quien, con pretensiones científicas, profiere:

El "indignómetro" alcanzó picos máximos entre vecinos de la zona. Uno de los árboles que derribaron era histórico (26/09/2018).

Lo hace para destacar mediante una aserción la ineficiencia de las autoridades municipales en relación con las políticas ambientales.

Estos ejemplares demuestran la vitalidad que las diferentes bases grecolatinas poseen en la conformación de unidades léxicas y, sobre todo, en la configuración de compuestos.

Palabras finales

Examinar un conjunto acotado de compuestos procedentes de *Cuarto Poder* permite, por un lado, explicitar los tipos de combinaciones recurrentes, y, por otro, descubrir el carácter innovador del lenguaje en este medio, lo que condice con la mayoría de las producciones periodísticas. De hecho, los comunicadores sociales, atraídos por la necesidad de nominar sucesos, situaciones, individuos, suelen apelar a la configuración de construcciones léxicas, que comportan, por lo general, rasgos sémicos denotativos y expresivos, con lo cual se convierten en creadores y difusores de lexemas que muestran con perspicacia el acontecer provincial referido a diversas prácticas sociales.

Entre los términos analizados, se destacan los que responden en su estructuración al procedimiento de yuxtaposición tales como: "rompehuelga", "caza-autógrafo", "PagaDios". Se trata de uno de los mecanismos de mayor productividad en español. A estos debe añadirse los que surgen de la combinación de vocablos procedentes de diferentes sistemas lingüísticos, español-francés, español-inglés: "Urtutour", "Centenopapers", "Urtufriendly", "Macrifriendly". En este sentido, es importante subrayar la injerencia de la cultura anglosajona que, sin duda, se patentiza en el periodismo provincial.

Finalmente, conviene subrayar que las unidades analizadas son auténticas palabras-testigos (Matoré, 1953) pues conllevan determinados valores semánticos en el conjunto de lexemas y lexías vigentes en un momento sociopolítico, histórico y cultural específico, en consonancia con las actuales modificaciones sociales que acontecen en el ámbito provincial.

Referencias bibliográficas

Academia Argentina de Letras (2003). *Diccionario del habla de los argentinos*. Buenos Aires: Espasa.

Almela Pérez, R. (1999). *Procedimientos de formación de palabras en español*. Barcelona: Editorial Ariel.

Cañete-González, P. y Llopart Saumell, E. (2020). Las innovaciones léxicas de mujeres y hombres en la prensa española: divergencias en la motivación de uso. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. Ediciones Complutense.

<http://dx.doi.org/10.5209/clac.73551>

Espinal, M. T. (Coord.) (2014). *Semántica*. Madrid: Akal.

Matoré, G. (1953). *La méthode en Lexicologie*. París: Didier.

Montero Curiel, M. (2021). Humor, política y creatividad en el español actual. *Revista EliEs Estudios de Lingüística del Español*, 43, 145-165.
<https://infoling.org/elies/>

Osán de Pérez Sáez, M. F. y V. Pérez Sáez (2006). *Diccionario de Americanismos en Salta y Jujuy (República Argentina)*. Madrid: Arco/Libros.

Raiter, A. y J. Zullo (2004). *Sujetos de la lengua. Introducción a la lingüística del uso*. Barcelona: Gedisa.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. Reimpresión Buenos Aires: Editorial

Planeta. Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Asociación de Academias de la Lengua

Española y Real Academia Española. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Silverstone, R. (2010). *La moral de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Varela Ortega, S. (2005). *Morfología léxica: la formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Vega Moreno, E. y Llopert Saumell, E. (2017). Delimitación de los conceptos de novedad y neologicidad. *RILCE Revista de Filología Hispánica* 33 (3), 1416-51. DOI: 10.15581/008.33.3.1416-51.

Fuente periodística

Semanario digital *Cuarto Poder*, publicaciones correspondientes al período comprendido entre julio y noviembre de 2018.

Olga Alicia Armata es Profesora, Licenciada en Letras y Magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Salta, y Especialista en Lingüística por la UCASAL. Integra la Comisión Directiva del Instituto de Folklore y Literatura Regional “Augusto Raúl Cortazar” de la Facultad de Humanidades, UNSa., y el Comité Académico de la Maestría en Ciencias del Lenguaje dependiente de esa facultad. En su producción muestra los resultados de sus investigaciones acotadas al estudio del subsistema dialectal del español de Salta (área rural) y, en particular, al de los massmedia provinciales.

Con aroma a pan. Análisis lingüístico-cultural desde el concepto de lexicultura

María Celeste Frana
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
celefrbi@hotmail.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 20/03/2022
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 15/09/2022



Con aroma a pan. Análisis lingüístico-cultural desde el concepto de lexicultura

Resumen

El presente artículo pretende analizar rasgos culturales encerrados en la palabra alemana Brot (pan), a través de una extensa terminología que designa sus múltiples variedades, expresiones idiomáticas, costumbres y la figura simbólica en tres obras literarias. El análisis permitirá determinar que un objeto simple y común, presente en la gran mayoría de las lenguas-culturas en el mundo, no puede ser considerado como vocabulario de significado universal. Esto se debe al fuerte vínculo que mantiene con la cultura alemana, lo cual está reflejado de manera especial y particular, por ejemplo, en la gastronomía, las expresiones lingüísticas, las costumbres y las manifestaciones literarias. El trabajo se nutre principalmente de los aportes teóricos del lingüista francés Robert Galisson (1995) quien introduce el concepto de lexicultura para referirse a aquellas voces que guardan marcas culturales, es decir, que hablan sobre la historia, las costumbres, las formas de ser y pensar de un determinado grupo de personas que comparten la misma lengua. Asimismo, se ofrecen algunas reflexiones y orientaciones pedagógicas para el trabajo con léxico cultural en el aula. El análisis de los signos culturales en el vocabulario constituye un camino sumamente enriquecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues permite conocer y comprender mejor aspectos lingüísticos y discursivos.

Palabras clave: léxico cultural, pan, fraseologismos, cultura alemana, enseñanza de alemán

Mit dem Duft des Brotes. Linguistisch- kulturelle Analyse auf der Grundlage des Konzepts der Lexikultur

Abstract

Dieser Beitrag zielt darauf ab, die kulturellen Merkmale des deutschen Wortes Brot zu analysieren, und zwar anhand einer umfassenden Terminologie, die seine zahlreichen Varianten, idiomatischen Ausdrücke, Bräuche und die symbolische Figur in drei literarischen Werken bezeichnet. Anhand der Analyse lässt sich feststellen, dass ein einfacher und alltäglicher Gegenstand, der in der überwiegenden Mehrheit der Sprachkulturen der Welt vorkommt, nicht als Vokabel mit universeller Bedeutung betrachtet werden kann. Der Grund dafür liegt in der starken Bindung an die deutsche Kultur, die sich in einer besonderen Art und Weise widerspiegelt, beispielsweise in der Gastronomie, den sprachlichen Ausdrücken, den Bräuchen und den literarischen Erscheinungsformen. Der Beitrag stützt sich vor allem auf die theoretischen Beiträge des französischen Linguisten Robert Galisson (1995), der den Begriff der Lexikultur einführt, um diejenigen Wörter zu bezeichnen, die kulturelle Merkmale tragen, d. h. die von der Geschichte, den Sitten und Gebräuchen, den Lebens- und Denkweisen einer bestimmten Gruppe von Menschen, die dieselbe Sprache teilen, erzählen. Sie bietet auch einige Überlegungen und pädagogische Leitlinien für die Arbeit mit kultureller Lexik im Klassenzimmer. Die Analyse kultureller Zeichen im Wortschatz stellt einen äußerst bereichernden Weg im Lehr- und Lernprozess von Fremdsprachen dar, da sie eine bessere Kenntnis und ein besseres Verständnis von sprachlichen und diskursiven Aspekten ermöglicht.

Stichwörter: Kulturelle Lexik, Brot, Phraseologismen, deutsche Kultur, Lehre deutscher Sprache

Arôme de pain. Analyse linguistique-culturelle à partir du concept de lexiculture

Résumé

Le présent article vise à analyser les caractéristiques culturelles contenues dans le mot allemand Brot (pain), à travers une vaste terminologie qui désigne ses multiples variétés, expressions idiomatiques, coutumes et la figure symbolique dans trois œuvres littéraires. L'analyse permettra de déterminer qu'un objet simple et commun, présent dans la grande majorité des langues-cultures dans le monde, ne peut être considéré comme un vocabulaire de signification universelle. Cela est dû au lien fort qu'il entretient avec la culture allemande, qui se reflète de façon particulière et notamment, par exemple, dans la gastronomie, les expressions linguistiques, les coutumes et les manifestations littéraires. Le travail se nourrit principalement des apports théoriques du linguiste français Robert Galisson (1995) qui introduit le concept de lexiculture pour se référer aux voix qui gardent des marques culturelles, c'est-à-dire qui parlent de l'histoire, les coutumes, les façons d'être et de penser d'un groupe de personnes qui partagent la même langue. Quelques réflexions et orientations pédagogiques sont également proposées pour le travail avec lexicure culturelle en classe. L'analyse des signes culturels dans le vocabulaire constitue un parcours extrêmement enrichissant dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, car elle permet de mieux connaître et comprendre les aspects linguistiques et discursifs.

Mots-clés: lexique culturel, pain, phraséologismes, culture allemande, enseignement de l'allemand

With the smell of bread. Cultural-linguistic analysis based on the concept of Lexiculture

Abstract

The objective of this article is to analyse cultural traits enclosed in the German word Brot (bread) through an extensive terminology used to name its multiple varieties, as well as idiomatic expressions, customs and the symbolic figure of bread in three literary works. The analysis will make it possible to determine that a simple and common object, present in the vast majority of languages-cultures in the world, cannot be considered as part of a vocabulary of universal meaning. This is due to the strong link that the word under analysis maintains with German culture, which is reflected in a special and particular way, for example, in gastronomy, in linguistic expressions, in customs and in literary manifestations. This work mainly nourishes from the theoretical contributions of the French linguist Robert Galisson (1995), who introduced the concept of lexiculture to refer to those voices that keep cultural marks -i.e., that speak about history, customs, ways of being and thinking of a certain group of people who share the same language. Likewise, some reflections and pedagogical orientations are offered for working with cultural lexicon in the classroom. The analysis of cultural signs in the vocabulary is a highly enriching practice in the teaching-learning process of foreign languages, since it allows to know and better understand linguistic and discursive aspects.

Keywords: cultural lexicon, bread, phraseologisms, German culture, German teaching

Con profumo di pane. Analisi linguistico-culturale a partire dal concetto di lessicultura

Riassunto

Il presente articolo pretende analizzare gli aspetti culturali racchiusi nella parola tedesca Brot (pane), attraverso un'estesa terminologia che designa le sue multiple varietà, le espressioni idiomatiche, le abitudini e la figura simbolica in tre opere letterarie. Quest'analisi permetterà di determinare che un oggetto semplice e comune, presente nella maggior parte delle lingue-culture nel mondo, non può essere considerato come vocabolario di significato universale. Ciò è dovuto al forte collegamento che mantiene con la cultura tedesca, riflettendosi in maniera speciale e particolare, per esempio, nella gastronomia, nelle espressioni linguistiche, nelle abitudini e nelle manifestazioni letterarie. Questo lavoro si nutre principalmente degli apporti teorici del linguista francese Robert Galisson (1995), il quale introduce il concetto di lessicultura per far riferimento a quelle voci che conservano marche culturali, ossia, che parlano della storia, delle abitudini, delle forme di essere e pensare di un determinato gruppo di persone che condividono la stessa lingua. Allo stesso tempo, si offrono alcune riflessioni e orientazioni pedagogiche per il lavoro con il lessico culturale nell'aula. L'analisi dei segni culturali nel vocabolario costituisce una via sommamente feconda nel processo dell'insegnamento-apprendimento di lingue straniere, infatti ne permette di conoscere e comprendere meglio gli aspetti linguistici e discursivi.

Mots-clés: lessico culturale, pane, fraseologismi, cultura tedesca, insegnamento del tedesco.

Com o aroma do pão. Análise linguístico-cultural a partir do conceito de lexicultura

Resumo

Este artigo pretende analisar os traços culturais contidos na palavra alemã Brot (pão), através de uma extensa terminologia que designa suas múltiplas variedades, expressões idiomáticas, costumes e a figura simbólica em três obras literárias. A análise permitirá determinar que um objeto simples e comum, presente na grande maioria das línguas-culturas no mundo, não pode ser considerado como um vocabulário de significado universal. Isso se deve ao forte vínculo que mantém com a cultura alemã, o que se reflete de forma especial e particular, por exemplo, na gastronomia, nas expressões linguísticas, nos costumes e nas manifestações literárias. O trabalho se nutre principalmente das contribuições teóricas do linguista francês Robert Galisson (1995) quem introduz o conceito de lexicultura para se referir àquelas vozes que guardam marcas culturais, ou seja, que falam sobre a história, os costumes, os modos de ser e pensar de um determinado grupo de pessoas que compartilham a mesma língua. Também, são oferecidas algumas reflexões e orientações pedagógicas para o trabalho com o léxico cultural em sala de aula. A análise dos signos culturais no vocabulário constitui um caminho altamente enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois permite conhecer e compreender melhor os aspectos linguísticos e discursivos.

Keywords: léxico cultural, pão, fraseologismos, cultura alemã, ensino de alemão

Introducción

Las lenguas representan mucho más que conjuntos de palabras, frases hechas o estructuras gramaticales. Las lenguas nos hablan de las culturas, de los pueblos y sus habitantes, de sus formas de ser, actuar y pensar. Por lo tanto, cuando aprendemos una lengua, cualquiera sea, no estudiamos palabras aisladas; si ese fuera el caso, solo bastaría con poseer un gran diccionario. Sin embargo, penetrar en las lenguas implica recorrer universos de significados ocultos en los vocablos. “Detrás de cada palabra hay cultura” sostiene Robert Galisson (1995). Por ejemplo, una palabra tan común como casa no posee la misma imagen, las mismas características o valoraciones en el pensamiento colectivo de diferentes culturas. Un alemán, por cierto, pensará en un hogar cálido y acogedor, con una arquitectura preestablecida, con cerramientos herméticos que impidan la entrada del frío en invierno, con alfombras y estufas, donde se habita descalzo, con un sótano casi del tamaño de la misma casa y un modesto jardín, que muy posiblemente contenga una huerta. Un argentino, por el contrario, imaginará un espacio bien definido por tapiales, rejas y techos más bien bajos y de construcción liviana. Y, por su parte, un puertorriqueño imaginará su hogar entre húmedas palmeras y colores vibrantes.

De modo similar sucede con el término *pan* cuyo significado trasciende los límites léxicos corrientes y atraviesa esferas de representación mucho más sofisticadas y ricas en contenido cultural lo cual se aprecia en el vasto inventario léxico así como también en lo ritual o literario.

En esta publicación queremos analizar y describir el significado de la palabra *pan* para la cultura alemana, tanto desde su concepto material dentro de la gastronomía como desde su percepción abstracta y simbólica en el plano de lo tradicional y lingüístico. Esta exposición se apoya en los fundamentos teóricos de *lexicultura* y *carga cultural compartida* de Galisson (1995) quien impulsa un nuevo abordaje de la didáctica de lenguas extranjeras en cuyo epicentro se encuentra el léxico.

Poder observar las marcas culturales que poseen las palabras es determinante en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, pues permite comprender mejor los discursos en otros idiomas y valorar la cultura de los otros hablantes. Asimismo, para el enfoque intercultural de las lenguas (Consejo de Europa, 2002) esta concepción resulta fundamental y sumamente útil, ya que el conocimiento de las encrucijadas culturales potencia las habilidades de comunicación, el acercamiento y la comprensión del mundo del otro.

Cultura, interculturalidad, léxico cultural y carga cultural compartida

En la enseñanza de lenguas, la cultura comprende el conjunto de creencias, actitudes, formas de pensar, comportamientos y valores que comparten los miembros de una determinada comunidad, pero también todo su legado literario, artístico, institucional o material (Nostrand, 1985, citado en Kramsch, 1996). Podemos agregar que para comunicarnos efectivamente se requiere una competencia sociolingüística que incluya elementos como los conocimientos culturales, los comportamientos ritualizados, el lenguaje corporal, las creencias y las convenciones culturales, los aspectos de la vida cotidiana, los conceptos sobre la vida cotidiana y las relaciones sociales e interpersonales (Navarro Serrano, 2009).

Cuando aprendemos una nueva destreza, no desaprendemos otra; por el contrario, el nuevo conocimiento va completando y ampliando el saber viejo. De modo similar sucede con las lenguas: ser competente en una lengua extranjera significa construir puentes entre la lengua materna y la lengua que se aprende. No se trata de establecer una línea divisoria entre ambas, sino de nutrir recíprocamente las dos lenguas, y este hecho confiere una postura y una actitud diferentes respecto del otro, sus valores, valoraciones y las cosas que lo rodean. De esta manera, al desarrollar la competencia intercultural el aprendiente podrá adquirir capacidades que le permitan apertura, socialización y mediación (Consejo de Europa, 2002).

Esta idea de mediador intercultural supone también que una persona sea capaz de desenvolverse de forma adecuada entre dos culturas, reconociendo y aceptando diferencias, pero sin asumir categorías jerárquicas entre una y otra (Byram, 2008, citado en Verón, 2020). Más bien procede con tolerancia, puede negociar y dialogar porque comprende que no existen culturas buenas y malas, y por ende rehúsa de formular estereotipos o prejuicios (Corbett, 2003, citado en Álvarez González, 2011; Verón, 2020). Incluso en los enfoques teóricos más actuales se presenta un cambio funcional y actitudinal en las personas, que participan dentro de un nuevo paradigma de comunidad internacional en donde se trabaja en conjunto para llevar a cabo una tarea en común. En este contexto, se destaca el rol del ciudadano internacional e intercultural cuyas fortalezas residen en la capacidad crítica de la propia cultura y la ajena, y de obrar ahora en el mundo (Byram, 2013).

No podríamos comprender al *otro* si no entendemos su trasfondo histórico y subjetivo, y por ende, su cultura. En lo que Holquist (1990, citado en Kramsch, 2013, 61 y 62) llama “dialogismo de uno mismo y el otro” se esconde el mundo a través de metáforas, modismos o patrones gramaticales que filtran subjetividad e historicidad de la lengua. Entre la lengua y la cultura existe una relación inquebrantable, despojada de arbitrariedad entre significado y significante. De esta misma manera el lingüista francés Robert Galisson se refiere al léxico cultural o *lexicultura* (en francés *lexiculture*): como un binomio básico en la enseñanza de lenguas extranjeras (1991, citado en Fernández Montoro, 2014) y que marca un antes y un después en el tratamiento del léxico en la clase de lenguas extranjeras. Unidad léxica y cultura constituyen dos partes de una misma cosa, no pueden dissociarse, dado que para entender los significados de muchas palabras es necesario recurrir a saberes culturales que, a su vez, son compartidos por una determinada cultura (carga cultural compartida). Galisson (1991, citado en Fernández Montoro, 2014) sostiene que las palabras conforman el lugar predilecto en donde se albergan contenidos culturales los cuales añaden una dimensión diferente a la dimensión semántica que ya poseen. Por esta razón, la competencia léxica y la competencia cultural están íntimamente relacionadas y su abordaje en el aula no queda sujeto al mero conocimiento de ambas áreas por separado, sino que se complementan y se nutren mutuamente para esclarecer inconvenientes de comprensión en unidades léxicas que no resultan transparentes para los hablantes no nativos.

Kramsch (2013, 63) identifica en la lengua tres relaciones con la realidad social: 1) representa la realidad social cuando refiere a las cosas del mundo, 2) expresa la realidad social al indexar identidades sociales y culturales, y 3) constituye una metáfora de la realidad, ya que representa un mundo de creencias y prácticas a las que denominamos cultura.

Podríamos validar todavía más todas estas consideraciones a través de un estudio reciente realizado por Thomson, Roberts y Lupyan (2020). Estos autores llegan a la conclusión de que son verdaderamente pocas las voces que tienen un significado universal. Por lo general, estas tienen que ver con números, fechas, profesiones o las relaciones de parentesco. El resto de las palabras presenta un alto grado de diferenciación semántica entre las diferentes lenguas, mientras que lexemas que designan artefactos, objetos de la naturaleza u acciones comunes tienen alineación intermedia, es decir, presentan ciertos rasgos diferenciales en los significados semánticos. Incluso mencionan otros ejemplos que aluden a las emociones o los alimentos y que no encuentran una correspondencia exacta en la decodificación que hacen los hablantes al comparar diferentes idiomas. Las lenguas que comparten aspectos históricos o que se encuentran cerca geográficamente poseen una alineación más fuerte. Y con ello se deduce que la semántica de las palabras

está muy relacionada a los procesos históricos y culturales. Además, la significación que los hablantes atribuyen a las palabras está en efecto ligada a las experiencias humanas, esto es, cómo las personas se comportan frente a ciertos objetos o situaciones de la realidad lo cual moldea el significado léxico.

En resumen, las palabras encierran marcas culturales comunes a un determinado grupo de hablantes que comparten formas similares de hacer, pensar y ver la realidad que los rodea. Para la didáctica de lenguas extranjeras la lexicultura abre paso a un trabajo natural con el léxico y la cultura. De esta manera, los aprendientes de la lengua pueden acceder a esas implicancias culturales con lo cual ese aprendizaje adquirido repercutirá en forma de calidad comunicativa (Fernández Montoro, 2014).

El pan como alimento esencial en la cultura alemana

En el territorio alemán existe una cultura del pan muy distinguida y exclusiva que quizá no encuentre parangón en ningún otro lugar. Históricamente y desde antes de las comunidades germánicas, las elaboraciones gastronómicas a base de harina ya conformaban el plan alimenticio junto con los huevos y la leche. Si bien se comían vegetales y carnes, principalmente de cerdo, cordero o avícola, estos no equiparaban el gran volumen de consumo de aquellos tres alimentos. También en los sectores de campesinos de los pueblos suabos, al suroeste de Alemania, (aunque no solo ellos) las comidas consistían básicamente en pan y grasa, pocas veces uno podía darse el gusto de incluir frutas, verduras y mucho menos carnes (Gerhard, 2001).

Según el *Deutsches Brotinstitut* (Instituto alemán del pan) se encuentran inscritas en el registro alemán del pan - primer registro de esta naturaleza en todo el mundo- más de 3200 especialidades. Las variedades de pan abarcan clasificaciones que van desde el tipo de harina, pasando por la forma, el peso, el tipo de leudado y horneado hasta la incorporación de otros ingredientes como especias, frutos, frutos secos, semillas, leche, etc. Se pueden encontrar panes de trigo, centeno, trigo espelta, integrales, de avena, con semillas y mezclas de diferentes cereales. Según la forma, se distingue el típico pan de molde, redondo, ovalado, alargado, sin forma, circular, torcido o pan en tira, entre otros. Algunos llevan levadura; otros, masa madre o un leudado más prolongado, u otros fermentos. Asimismo, la heterogeneidad se debe a ingredientes adicionales que se le añadan a la masa, tales como, semillas oleosas, yogurt, leche, quesos, huevos, hierbas, especias y frutos secos, entre otros. Teniendo en cuenta el tipo de horneado, también se diferencian múltiples procedimientos, por ejemplo, en horno normal, llevado a las llamas antes de hornear, en horno de piedra o de barro, al vapor (Deutsches Brotinstitut, 2018).

No solo a través de las múltiples variedades podemos apreciar el significado del pan en la cultura alemana, sino que el hecho de que en 2013 haya sido declarado Patrimonio Cultural Inmaterial por la UNESCO nos demuestra lo especial que es en las costumbres y tradiciones germánicas. Las cualidades de estos horneados están muy cuidadas y garantizadas, por ello se destacan muchos *panniers*, con certificación avalada por la *Akademie Deutsches Bäckerhandwerk Weinheim* (Academia de panadería alemana de Weinheim, de nivel nacional) que aseguran calidad y sabor. A su vez, el Deutsches Brotinstitut lleva a cabo pruebas de calidad rigurosas conforme a criterios científicos y otorga a los productos sus certificaciones respectivas (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014).

En la actualidad el país cuenta con 247 gremios panaderos, 16 asociaciones gremiales regionales, 10.181 empresas matriz, 255.300 empleados, 13.411 aprendices, un total de ventas por 14,45 mil millones de euros y un consumo anual por familia de casi 57kg, según datos oficiales de diciembre de 2020, lo que convierte a esta mercadería en un uno de los rubros más importantes de la economía alemana (Zentralverband des Deutschen Bäckerhandwerks e. V., 2022).

El pan en la lengua alemana

Diversidad terminológica para referir a los panes

Como reflejo de la gran relevancia y dependencia existencial que tiene el pan en la vida de los pueblos germanos, identificamos en la lengua alemana un sinnúmero de términos, expresiones y dichos en torno a él.

En sintonía con la extensa pluralidad de panificaciones, la lengua alemana dispone de voces específicas para designar cada tipo que, al mismo tiempo, posee su variante lingüística según la región o el dialecto del que se trate.

A continuación, exponemos algunos vocablos que denotan distintos tipos particulares de elaboración (Klitzsch, 2022):

Fladenbrot (pan chato)



Es un pan chato de forma redonda con una costra poco crujiente y blanda, y una miga densa; su masa se prepara con una buena parte de aceite de oliva y por encima puede llevar semillas de sésamo o de Nigella.

Schwarzwälder Brot (pan de la Selva Negra)



Consiste en un pan de harina de trigo e integral, de forma redonda pero también puede ser más alargado. La costra está enharinada y es dura, y la miga es esponjosa, de color claro y suave al gusto.

Knäckebröt (pan crujiente)



Se trata de un pan muy chato y crujiente, más bien tiene el aspecto de una galleta. Se elabora a partir de granos o harinas integrales, centeno o trigo, con levadura o masa madre.

Kommissbröt (pan militar)



Lleva este nombre ya que este tipo de pan se les daba como provisión a los soldados en tiempos de guerra, ya desde 1552. Se elabora con harina de centeno o mezcla de centeno y trigo y puede hornearse en molde o amontado juntos a las otras piezas. Es un pan oscuro, con una miga bien porosa y costra solo en la parte superior.

Pumpernickel ("Nickolaus, el flatulento"¹)



Lo característico de esta panificación es su leudado que se hace en cámaras de vapor a 100°C y se hornea durante unas 16 horas como mínimo. Tiene un aspecto muy oscuro, se utiliza 90% de harina de centeno con granos poco molidos, su sabores dulzón y de textura húmeda y pastosa.

Berliner Landbröt (pan de campo berlinés)



Está hecho a base de harina de centeno o mezcla de harina de centeno y trigo. Su costra es harineada y veteadas, la miga es de poros irregulares y tiene un sabor bien texturado.

¹ Existen diferentes teorías sobre el origen de este nombre.

Heidebrot (pan de las landas)



Su nombre hace alusión a la región de las landas, en el noroeste de Alemania. Este producto está elaborado con mezcla de harinas de centeno y trigo, se hornea sin forma y separado de los otros panes. La costra presenta cicatrices y se espolvorea con harina a los costados, la miga es esponjosa y de sabor intenso.

Frankenlaib (pan de Franconia)



Consiste en un pan de harina de centeno y trigo, de forma redonda que se hornea sin molde. Su costra es vetuada y enharinada, y la miga es un poco clara y de poros irregulares.

Brötchen (pancito o bollito)



Una especialidad de pan muy difundida en los países germanoparlantes son los Brötchen (diminutivo de Brot —pan), que a su vez presentan subvariantes y variedades según la región. Como sucede con el pan normal, estos se pueden elaborar con harina de trigo, centeno, mezcla de estas harinas, integrales, de cereales, de queso, de lácteos y sus derivados. Se consumen normalmente en el desayuno con manteca, mermelada o algún fiambre, aunque pueden formar parte de una colación o comida al paso cuando se está fuera de casa. Lo más llamativo de estos bollitos son los múltiples nombres y designaciones dialectales que reciben en cada región donde se los produce. En las ilustraciones que siguen se puede apreciar con claridad este fenómeno:

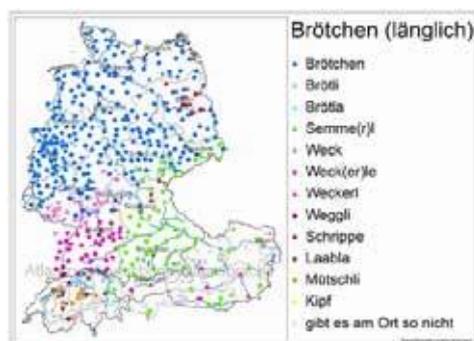


Brötchen largo:



Figura 1²

Distribución de las diferentes denominaciones para bollito largo en Alemania, Suiza, Austria, Luxemburgo y Bélgica



² Nota. Ilustración extraída de Elspaß y Möller, 2012.

Nótese de qué manera va variando la terminología en los diferentes países, Alemania, Suiza, Austria, Luxemburgo y Bélgica. En la primera figura encontramos las distintas denominaciones para el bollito alargado, que, sin embargo, no se consigue en las zonas de Austria que fueron marcadas con puntos grises (Elspaß y Möller, 2012).

Resulta interesante destacar que *Brot*, *Brötchen* y *Weck* son vocablos de origen germano, mientras que *Semmel* deriva de la voz latina *simila* que significa harina fina. El término *Schrippe* quiere decir *pan blanco con corteza abierta*, proviene del verbo *schripfen ab* del alemán moderno temprano e indica *rasguñar con el cuchillo* (Elspaß y Möller, 2012).

Brötchen redondo:



Figura 2³

Distribución de las diferentes denominaciones para bollito redondo en Alemania, Suiza, Austria, Luxemburgo y Bélgica.



Esta segunda ilustración corresponde al bollo redondo con cinco cortes en el lado superior que nacen desde el centro. Se puede notar que comparte en muchos casos la misma denominación que cuando se hace referencia al bollo alargado (*Brötchen*, *Brötli*, *Brötla*, *Semme(r)*, *Weck*, *Weggli*). Sin embargo, para esta variedad en solo pocos lugares se utilizan los términos *Mütschli* y *Schrippe* y, principalmente, en la región suiza no se dispone de este tipo de panificación (puntos grises). En las zonas de Südtirol y Austria se prefiere el uso de la forma *Semmel* (Elspaß y Möller, 2012).

Brezel



Es sin dudas el rey de los homeados en la región de habla alemana, incluso ha extendido sus fronteras al ámbito internacional. La etimología de la palabra es del latín *bracchium* que significa brazo y la voz se refiere a un pan con forma de dos brazos enredados o cruzados (DWS, 2021). Según la tradición se cree que tiene su origen en la zona de Suabia, donde se lo conoce también con el nombre de Laugenbrezel. Laugen es lejía, dado que

antes homearlo y para que adquiera esa textura y tostado particular se lo hierbe en agua con soda cáustica, o sal y bicarbonato de sodio. La leyenda cuenta que por los años 1470 aproximadamente un panadero de Urach había cometido un delito y el conde, quien era encargado de hacer cumplir las condenas, estaba dispuesto a indultarlo solo a cambio de un favor. Para ello le encomendó hacer una torta o un homeado con la particularidad de que los rayos del sollo pudieran atravesar tres partes diferentes. Así nació el brezely el panadero salvó su vida (Gerhard, 2001).

³ Nota. Figura 2 extraída de Elspaß y Möller, 2012.

En la siguiente lista se detallan nombres de panes tradicionales según la región (Kütscher, 2018b):

Baden:	Schwarzwälder Landbrot, Odenwälder Brot, Berches, Elsässer Bauernbrot
Baviera:	Münchner Hausbrot, Bayrisches Urbrot, Frankenlaib, Bayrisches Landbrot
Berlín/Brandenburgo:	Berliner Landbrot, Kommissbrot
Hamburgo:	Hamburger Feinbrot, Hamburger Schwarzbrot
Hesse:	Kasseler Brot, Hesseländer, Spessartkruste, Rhöner Landbrot
Mecklenburgo-Pomerania:	Pommersches Landbrot
Baja Sajonia/Bremen:	Gersterbrot, Heidebrot, Harzer Brocken, Oldenburger Schwarzbrot
Renania:	Rheinisches Schwarzbrot, Eifeler Brot, Westerwälder Landbrot
Sarre:	Saarländer Kornbrot
Sajonia-Anhalt:	Altmärkerbrot
Sajonia:	Malfabrot, Schlesisches Landbrot
Schleswig-Holstein:	Holsteiner Landbrot, Lauenburger Landbrot, Rosenstuten
Palatinado:	Pfälzer Krustenbrot, Hunsrücker Bauernbrot
Turingia:	Thüringer Krustenbrot, Thüringer Kartoffelbrot
Westfalia:	Münsterländer, Westfälischer Pumpernickel, Siegerländer, Paderborner Landbrot
Wurtemberg:	Schwabenländer, Berches, Genetztes Brot, Dinkelbrot, Schwabenbrot

Se puede constatar fácilmente que en la mayoría de los casos los nombres remiten a topónimos, ya sea ciudades y estados federados (Münchner Hausbrot – pan casero de Múnich; Berliner Brot – pan berlinés; Kasseler Brot – pan de Kassel; Paderborner Landbrot – pan de campo de Paderborn; Thüringer Krustenbrot – pan con costra de Turingia, Westfälischer Pumpernickel – pan negro de centeno de Westfalia), regiones o accidentes geográficos (Schwarzwälder Brot – pan de la Selva Negra, Oldenwälder Brot – pan de la selva Oden; Altmärkerbrot – pan de la región de Altmark; Münsterländer – pan de llanuras de Münster; Spessartkruste – pan con costra de las serranías de Spessart; Rhöner Landbrot - pan de campo de las sierras del Rhön; Hunsrücker Bauernbrot – pan de las sierras de Hunsrück) o regiones lingüísticas (Schwabenländer - tierras de Suabia o de los suabos; Schwabenbrot – pan de los suabos o de Suabia ; Siegerländer – del dialecto Siegerländer Platt en la región sur de Westfalia). En definitiva, son nombres que indican la procedencia, aunque no necesariamente ese tipo de pan deba elaborarse sí o sí en ese lugar (Kütscher, 2018 c).

Distinguimos también que pocos nombres de pan aluden a su forma de preparación (genetztes Brot – pan que luego de fermentar se lo divide y se le da forma con las manos mojadas) o el ingrediente principal (Kartoffelbrot – pan de papa; Kornbrot – pan integral). En cuanto a *Berches* es una palabra usada por los judíos, proviene del hebreo “Berachot” (bendición), para referirse al pan que se come para el sabbat.

Asimismo, los panes pueden recibir nombres de fantasía, en cuyo caso llegan a surgir tantas opciones como la imaginación del panadero lo permita e incluso los creadores patentan sus invenciones. De cualquier modo, es importante saber que el nombre de fantasía debe ir acompañado del nombre genérico, lo cual está regulado por el Ministerio Nacional de alimentación, agricultura y protección al consumidor (Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz) quienes, a su vez, determinan la cantidad de ingredientes que cada tipo de pan debe contener. Algunos pueden sonar un poco sonrosos como “die Maus” (el ratón), “Wuppi” (nombre propio que se le atribuye a una criatura de otro planeta), “Kartoffelchen” (papita), “Kornkrüstchen” (costrita de cereal), o bien remitir a lo natural, regional y de antaño como “Wikingerbrot” (pan de los vikingos), “Spreekruste” (costra del Spree) o en última instancia proceder de algún juego lingüístico “Kornkraftwerk” por “Kernkraftwerk” (taz, 2018). En esta era de lo saludable y “en forma” no suelen faltar nombres como Fitmacherbrot (pan fitness) o Sportlerbrot (pan del deportista) (Rheinische Post, 2019).

Los nombres de panes designan también la composición o los ingredientes que llevan, así encontramos Roggenbrot (pan de centeno), Weizenbrot (pan de trigo), Dinkelbrot (pan de espelta), Maisbrot (pan de maíz), Leinsamenbrot (pan de linaza), Quarkbrot (pan de queso quark), Hirsebrot (pan de mijo). Notamos que la pluralidad terminológica está determinada aun por las múltiples materias primas empleadas.

En este apartado se ha podido analizar la diversidad terminológica para designar los diferentes tipos de pan. Es lógico pensar que frente a una realidad tan compleja y diversificada como lo es la cultura del pan, sea necesario asignar a cada elemento un nombre específico que lo diferencie del resto del grupo. Simplemente utilizar la palabra *pan* sería insuficiente para referirse a cada una de las variedades en particular, que poseen características, ingredientes, procesos, formas y tamaños singulares y específicos. De allí que la lengua alemana requiere de manera casi imprescindible de un extenso inventario léxico para hacer frente a vasta heterogeneidad del producto. Sin embargo, no es menor pensar que adjudicarle un nombre en particular a cada ejemplar implica un modo cultural común de una sociedad.

El pan en fraseologismos y palabras compuestas

Según Galisson (1991, citado en Fernández Montoro, 2014) las palabras que tienen carga cultural compartida se hallan de modo especial en las locuciones⁴. Es precisamente en la idiomatidad que las caracteriza lo que impide a los no nativos conocer su carga cultural compartida, ya que a través del sentido literal no es posible establecer conexiones con las marcas culturales implicadas.

Los fraseologismos son combinaciones léxicas fijas compuestas por al menos dos palabras que conforman una sola unidad léxica (Burger, 2010).

En este análisis hemos optado por la clasificación de fraseologismos realizada por Gloria Corpas Pastor (1996) quien a pesar de centrarse en las unidades léxicas del español su sistematización es aplicable a otras lenguas. La autora distingue tres esferas de fraseologismos de acuerdo con su grado de idiomatidad y si el enunciado es completo o incompleto. En este trabajo se dejaron de lado las colocaciones por poseer grado bajo o nulo de idiomatidad, y tomamos ejemplos de locuciones y enunciados fraseológicos. Las locuciones se caracterizan por manifestar fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática; no constituyen enunciados completos y funcionan como elementos oracionales (Corpas Pastor, 1996, p. 88). Distingue una taxonomía muy explícita y detallada en tanto estas construcciones pueden ser sustantivas (vacas flacas; mosquita muerta), adjetivas (sano y salvo), adverbiales (a todas luces), verbales (dormir como un tronco), prepositivas (con vistas a), conjuntivas (antes bien) o clausales cuando están formadas por varios sintagmas y al menos uno de ellos es verbal (hacersele a alguien agua la boca). En cuanto a los enunciados fraseológicos, constituyen actos de habla, son enunciados completos y presentan fijación interna y externa. Se dividen en paremias, es decir, refranes o citas y fórmulas rutinarias como los saludos o formas de cortesía.

A través de un corpus de 17 locuciones, refranes y palabras compuestas extraído del diccionario en línea de fraseologismos del alemán Redensartenlexikon (2001) nos dispusimos a analizar los significados semánticos de diferentes expresiones que contienen la palabra pan.

La lengua alemana cuenta con una cantidad extraordinaria de expresiones y fraseologismos, en especial locuciones y refranes, que giran en torno a la palabra pan. En el imaginario colectivo de estos grupos de hablantes - fruto de las mismas costumbres, vivencias y formas de pensar que comparten -, se atribuye la idea de relacionar al pan como fuente de trabajo, prosperidad, sustento de vida,

⁴ Según la teoría y clasificación de locuciones de Gloria Corpas Pastor (1996)

esfuerzo y sacrificio. Ejemplo de ello resultan locuciones tales como *sein Brot verdienen* (ganarse el pan: trabajar y mantenerse en la vida), *ein hartes / schweres Brot* (un pan duro / pesado: algo que demanda con mucho esfuerzo, es penoso o fatigoso), *in Lohn und Brot stehen / sein* (tener paga y pan: tener un trabajo fijo y poder mantenerse), *das Brot- und Buttergeschäft* (ser el negocio del pan y la manteca: ser la fuente de ingresos, ser el núcleo económico de una empresa), *kleine Brötchen backen* (hornear bollos pequeños: no dar demasiado de sí mismo, ser modesto, dedicarse a algo con poca intensidad o entusiasmo), *jemandes täglich Brot sein* (ser el pan diario de alguien: ser una tarea cotidiana, usual) (Redensartenlexikon, 2001). En el caso de *eine brotlose Kunst* (un arte sin pan) que designa un trabajo u oficio que no es bien rentado se observa la connotación hacia la pobreza y el pasar necesidades, es decir ya se advierte un giro semántico en oposición a prosperidad y bienestar.

En otros casos, este elemento culinario puede hacer referencia a estados de ánimo o situaciones de vida negativos. Así, *bei Wasser und Brot sitzen* (estar sentado con agua y pan) significa *estar en prisión*; aquí se parte de la figura del agua y el pan como dos alimentos simples pero fundamentales, con la incorporación de una configuración negativa de escasez y pobreza. Por su parte, *jemandem fällt die Butter vom Brot* (caérsele a alguien la manteca del pan), quiere decir estar desilusionado u horrorizado y si bien no es una expresión frecuente, supone decepción, desilusión o espanto. La expresión *jemandem nicht die Butter auf dem Brot gönnen* (no permitirle a alguien la manteca en el pan) representa otro ejemplo de connotación negativa donde se insinúa el defecto de la envidia de las personas (Redensartenlexikon, 2001). Este sentimiento se percibe de igual forma en la palabra compuesta *Brotneid* - envidia profesional – que es propia de aquellas personas que experimentan celos y resentimiento por el mejor sueldo o la buena posición laboral de otras.

Asimismo, se diferencian expresiones en términos de beneficio/ganancia o pérdida: el refrán utilizado en Bohemia *Besser zu Haus ein Ranft Brot als in der Fremde eine ganze Kuh* (mejor una costra de pan en la casa que una vaca entera en el extranjero) señala la importancia de conformarse con lo que puede ser factible en lugar de anhelar cosas de gran valor inalcanzables y se enfatiza el sentido del pan como alimento básico y accesible a todos. Otro ejemplo lo ilustra el dicho *Wes Brot ich ess, des Lied ich sing* (el pan de quien como, es de quien canto la canción), el cual sugiere un interés, un beneficio o incluso el oportunismo de parte de alguien que actúa conforme la persona que le paga o lo ayuda. También la frase *des einen Tod ist des anderen Brot* (la muerte de uno es el pan del otro) simboliza el hecho de que lo que para uno puede ser una desgracia para el otro puede significar fortuna (Redensartenlexikon, 2001).



No solo en las locuciones o refranes podemos encontrar formas específicas de una cultura. Existen palabras compuestas en alemán de un valor cultural muy importante que se terminan de comprender cuando analizamos sus componentes culturales. Tal es el caso de *Abendbrot*, vocablo que literalmente significa *pan de la noche* y se lo designa así, porque ya desde la Edad Media era costumbre en Alemania, y aún lo sigue siendo en muchos hogares, cenar un pan con queso y algún embutido. En el almuerzo se reunía la familia y como plato fuerte del día se optaba por una comida caliente y nutritiva que permitiera continuar con las labores durante lo que quedaba de la jornada. Por esta

razón, y dado que hacia la puesta del sol resultaba agotador cocinar, se prefería un plato simple y ligero. Con el tiempo, el progreso económico y la incorporación de conservas facilitaron la tendencia de consumir preparaciones sencillas sin demasiada elaboración (Kinny, 2017). En la actualidad se continúa utilizando la palabra *Abendbrot* para referirse a la cena.

Otro ejemplo similar sucede con *Brotzeit* (momento para el pan), cuyo equivalente en castellano puede ser merienda, se denomina así, ya que proviene de costumbres de los bávaros, donde artesanos, peones de campo o pastores realizaban una pausa para comer entre las comidas principales. Se trataba de una comida fría, poco elaborada, compuesta de pan con el agregado de queso, salchichas o fiambres, que acompañaban con una cerveza (Oltersdorf, 2014).

Mediante el término *Brötchengeber* (el que da el bollo), sinónimo de *Arbeitgeber* (empleador) de uso familiar y coloquial, se puede apreciar de qué manera la figura del pan se encuentra arraigada fuertemente en el vocabulario transmitiendo el concepto de trabajo, alimento o fuente de supervivencia.

En cada una de las expresiones hasta aquí descriptas se puede ver reflejado el valor y la trascendencia de este preparado en la cotidianidad de los hablantes alemanes, no solo en su calidad de alimento esencial e irremplazable en la vida de los alemanes, sino por su figura simbólica vinculada al esfuerzo, las labores, el trabajo, la supervivencia. Queda en evidencia cómo las frases y las palabras funcionan, entonces, como puentes que conectan con la cultura común de un pueblo.

El pan en las costumbres y tradiciones alemanas



Dentro de los límites geográficos alemanes persisten algunas tradiciones o costumbres que involucran el pan. Resulta muy común que cuando una persona se muda a un nuevo hogar, los allegados regalen pan y sal para desearle éxito y bienestar. Asimismo, los recién casados reciben estos dos objetos como deseo de fecundidad, felicidad y fortuna. Una costumbre muy especial en el norte de Alemania o Bohemia colocar migas de pan y sal en el pañal del recién nacido, a fin de espantar los malos espíritus y permitir buena vida y dicha (Kütscher, 2018; Wachter 2018).



La configuración positiva sobre el pan que se advierte en estas tradiciones se remonta a épocas muy antiguas, cuando tanto el pan como la sal constituían ingredientes básicos de la alimentación que no podían faltar en ninguna familia, fuera rica o pobre. Eran considerados sagrados, en parte por la fuerte conexión con la práctica religiosa y la simbología del pan en la cristiandad, por lo que poseerlos implicaba un sinónimo de bendición y gracia. Además, durante un tiempo la sal conformó un elemento muypreciado y costoso, de allí que en estas culturas se desprende la imagen de valor, fortuna y prosperidad (Kütscher, 2018; Wachter, 2018).

La idea de fertilidad encuentra fundamento también en la personificación de Demetra en la mitología griega, considerada la diosa madre, de la tierra y los cereales, y en los germanos que adoraban al dios Freyr, el dios de la lluvia, el sol y la fertilidad (Müller, 2012). Resulta, por cierto, notable la impresión que las creencias y acciones de los pueblos dejaron en las prácticas culturales actuales.

Del mismo modo, la fuerte presencia del cristianismo sobre los territorios alemanes marca la asociación del producto horneado con el concepto de vida y fortaleza espiritual.

El pan en la literatura

Este alimento se muestra tan arraigado en la vida de los alemanes que se convierte en el centro y la fuente de inspiración para los argumentos de numerosas obras literarias. Tales el caso de muchas leyendas y cuentos infantiles como *Brotstunde* o *Brote aus Stein* de Matthiessen, *Das Brot* de Miller, *Das Mädchen, das auf das Brot trat* de Hans Christian Andersen, la leyenda de Baja Sajonia *Das liebe Brot*. También podemos citar los poemas de Matthias Claudius *Abendlied eines Bauermanns*, de Georg Weerth *Das Hungerlied*; de Ludwig Uhland *Wein und Brot*, Wilhelm Busch *Das Brot*, de Manfred Poisel *Hungrige Nasen* o de Horst Rainer Menzel *Unser tägliches Brot*.

La novela titulada *Brot* de 1930 escrita por el austríaco Karl Heinrich Waggerl nace en un contexto histórico de crisis económica mundial sumado a la crisis agropecuaria de su país. El autor relata las dificultades de un hombre que debe comenzar desde cero su vida en el campo, en tierras poco productivas. En el contraste de dos formas de vida totalmente opuestas, la campesina y la próspera e industrial, la palabra pan del título surge a modo de metáfora para significar la lucha, el trabajo de campesino y el sustento.

En otra obra dentro del género del microrrelato y bajo el mismo nombre - *Das Brot* -, Wolfgang Borchert imprime en el emblema del *pan* representaciones negativas de la escasez, la miseria, la indignidad y el bien codiciado, pero también otras positivas como la compasión, la solidaridad y el perdón. Estas metáforas se consolidan en un escenario de posguerra tras la caída de la Alemania nazi, caracterizado por la hambruna y la ruina, tanto material como moral, en el que una pareja de avanzada edad tiene que lidiar con la situación normal de pobreza. El esposo que se levanta a la madrugada con el pretexto de haber escuchado un ruido extraño, roba una rebanada del pan que su mujer racionaba para todos los días. Pese a la revelación del engaño que ella misma advierte, sin delatar a su marido ni crear conflictos, sacrifica su propia porción y se la convida en la siguiente cena como un gesto de empatía y a modo de evitarle una humillación.

Por último, podemos ilustrar también la novela de Heinrich Böll *Das Brot der frühen Jahren* (el pan de los años mozos) que, en consonancia con el cuento de Borchert, plantea un momento de vida marcado por los tiempos que dejó la segunda guerra mundial, colmado de angustias, miseria y marginalidad. Aquí el pan se proyecta como el alimento indispensable, connota el pasar necesidades y la hostilidad de una época y un espacio en el que se debe comenzar de cero. En ambas obras literarias aparece la figura del pan como alimento de vida en íntima alianza con el rol primitivo de la madre, cuando el protagonista de la historia recibe de su progenitora un trozo de pan, a pesar de que ella agonizaba por una enfermedad terminal y moría de hambre.

En esta sección no pretendíamos realizar un análisis exhaustivo, sino brindar algunos ejemplos literarios que reafirman la trascendencia de esta comida en la cultura alemana, que mantiene sólidos lazos con la historia de los pueblos, sus pesares, sufrimientos y luchas, pero incluso se revela como símbolo de sostén y caridad.

Orientaciones didácticas

Vale la pena reflexionar en este apartado el grado de utilidad que la descripción realizada hasta aquí tiene en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Además de respaldar la idea de que “la concepción del léxico como elemento de transmisión cultural enriquece notablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (...), al abarcar una dimensión más amplia que repercute y favorece el aprendizaje” (Fernández Montoro, 2015, p. 412), es oportuno atender cuestiones acerca de su tratamiento pedagógico.

Creemos que como docentes de una lengua extranjera no podemos abogar por la simplificación de recurrir a un término genérico para referir a las múltiples unidades léxicas que configuran diferentes objetos. Hacerlo supondría, a nuestro entender, reducir la lengua a conceptos universales, desprovistos de valor cultural, como si fuesen piezas intercambiables. En tal sentido, incluso estaríamos retrocediendo a modelos de enseñanza de lenguas en los cuales las palabras, como elementos vistos únicamente con funciones gramaticales y sintácticas, pertenecen a sistemas lingüísticos abstractos y artificiales, alejados de las realidades comunicativas y culturales de sus hablantes.

Uno de los desafíos de los docentes de lenguas es preparar a sus alumnos en un trayecto pedagógico que les permita descubrir la otra cultura y al mismo tiempo los haga redescubrir la propia en un contexto actual de cambios demográficos rápidos y alto uso de la tecnología (Kramsch, 2013). Entonces, la sugerencia pedagógica puesta por tener en cuenta las múltiples interacciones y significados individuales en conjunto con las posiciones subjetivas (subjetividad posmoderna de acuerdo con Kramsch, 2013) en lugar de enseñar formas culturales en términos nacionales pertenecientes a grandes comunidades de habla que comparten valores e historia. De esta perspectiva posmoderna, la cultura se vuelve discurso, es decir, una construcción semiótico-social (Kramsch, 2013, p. 68).

Para el tratamiento pedagógico del léxico cultural es importante valorar los principios que subyacen en estas dos categorías (léxica y cultural): están fuertemente vinculadas y son dinámicas, dado que pueden variar con el tiempo. Su inclusión en los programas de enseñanza debe responder a una planificación y sistematización gradual. Léxico y cultura deben, además, trabajarse en el aula de modo articulado y no de modo superficial o como algo anecdótico. Las actividades de las secuencias didácticas también tendrán que ofrecer un uso contextualizado y coherente del componente léxico con variedad de técnicas de enseñanza que estén en consonancia con la manera en que se organiza el léxico mental. Si nos detenemos en actividades concretas para la clase podemos pensar en elaborar propuestas didácticas que incorporen un vasto contenido cultural y léxico. La disposición de tales contenidos en la internet, de acceso fácil y rápido, es un beneficio de nuestra época que debemos aprovechar al máximo. Nuestra labor docente consistirá en evaluar la utilidad de estos contenidos, crear material propio sobre la base de una reflexión que implique considerar contenidos metodológicos y didácticos, variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las necesidades de los alumnos y el rol del profesor (Fernández Montoro, 2015).

En el caso concreto de la lengua alemana, si bien existe el término pan, a lo largo del desarrollo de las secciones anteriores hemos advertido la manera en que difiere el significado en gran medida si lo comparamos con lo que los hispanohablantes tienen en sus mentes y a las realidades que cada uno designa. Entendemos que hay puntos en común: alimento horneado a base de harina, alusiones a la pobreza, sustento de vida o trabajo; pero también es necesario hacer hincapié en los aspectos diferenciadores: las guerras que marcaron a los pueblos, las tradiciones para desear éxito, prosperidad y fertilidad, y una cultura distinguida por un gran desarrollo laboral y comercial en torno a este producto. Nuestro quehacer docente recaería en profundizar los aspectos

diferenciadores a través de textos auténticos y propuestas didácticas que posibiliten un acercamiento natural y no forzado hacia la cultura alemana al tiempo que se propicie un espacio para el diálogo intercultural.

Finalmente, apostamos a la continua formación e investigación docente como recurso indispensable para contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en lenguas extranjeras. Alentamos también a probar nuevas alternativas, a ser creativos y e innovadores, puesto que creemos que es el camino necesario para seguir fortaleciendo y perfeccionando los modelos de enseñanza.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos podido dar cuenta de la vasta carga semántico cultural encerrada en un término muy común y extendido en muchas regiones del mundo y, en cierta medida, esta descripción nos permitió mostrar que no solo el vocabulario de significado superficial opaco es poseedor de marcas culturales. Este es el caso del concepto pan el cual se destaca en la cultura de habla alemana por su complejidad y diversidad. Tales características se reflejan en la amplia variedad de panificaciones, para lo cual cada tipo de elaboración recibe una denominación específica en función del origen, el modo de horneado, los ingredientes, el sabor, la forma, etc. Asimismo, se apreció su relevancia en la gastronomía alemana y en la panadería internacional, y la diversidad léxica en función de los regionalismos y dialectos. Se analizaron marcas culturales escondidas en unidades léxicas y fraseológicas, que posibilitaron un acercamiento a los modos de pensar y actuar de estas culturas. Del mismo modo, nos concentramos en las costumbres y tradiciones alrededor del pan que dan cuenta de su importancia y presencia en el imaginario colectivo. Por último, una mirada hacia una selección de obras literarias que tienen al pan como figura protagónica reveló testimonios históricos que imprimen marcas semánticas distintivas propias de un pueblo y no de otro.

En cuanto al tratamiento pedagógico y didáctico del léxico cultural en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, enfatizamos nuevamente que poseer nociones acerca de las estampas culturales del léxico promueve el acercamiento hacia la cultura del otro y colabora con un aprendizaje más eficaz de vocabulario. Ponemos énfasis en diseñar clases que integren léxico y cultura como un binomio indisociable, de forma integrada, bien articulada y secuenciada. A su vez, destacamos la importancia de enseñar aspectos culturales de la vida cotidiana, inclinarse por una selección de muestras que designen subjetividades e interpretaciones personales de la realidad y no estereotipos o modelos prefabricado de culturas. Sería muy oportuno, también, proponer actividades que refuercen la distinción de matices culturales en vocabulario aparentemente universal.

En cada uno de los ejemplos que fueron ilustrados en estas páginas están latentes los vínculos con la historia, tradiciones, creencias, formas de ser y de ver el mundo particulares a una misma sociedad. Consideramos que este tema merece seguir investigándose desde diversas perspectivas de manera que su aprovechamiento pedagógico pueda ser mayor y más difundido.

Referencias bibliográficas

- Álvarez González, S. (2011). La relevancia del enfoque cultural en el aula de lengua extranjera. *Revista Nebrija*, 9. Recuperado de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-relevancia-del-enfoque-intercultural-en-el-aula-de-lengua-extranjera.html>
- Burger, H. (2010). *Phraseologie: Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: E. Schmidt.
- Byram, M. (2013). Foreign language teaching and intercultural citizenship. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(3), 53-62. Recuperado de: www.urmia.ac.ir/ijltr
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Deutsches Brotinstitut e.V. (2018). *Die deutsche Brotkultur*. Deutsches Brotinstitut. Recuperado de: <https://www.brotinstitut.de/brotkultur>

- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Deutsche Brotkultur*. Recuperado de: <https://www.unesco.de/kultur-und-natur/immaterielles-kulturerbe/immaterielles-kulturerbe-deutschland/deutsche-brotkultur>
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWS). (20 de febrero de 2021). *Brezel* Recuperado de: <https://www.dwds.de/wb/Brezel>
- Elspaß, S. y Möller, R. (2012). *Brötchen, Semmel*. Atlas zur deutschen Alltagssprache. Universität Salzburg. Liège Université. Recuperado de: <https://www.atlas-alltagssprache.de/brotchen/>
- Fernández Montoro, D. (2014). Implicaciones culturales del léxico. *Revista de Estudios Filológicos*, 27, 1-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786932>
- Fernández Montoro, D. (2015). Enseñar Cultura a través del léxico: una combinación para favorecer el aprendizaje en el aula de ELE. (Tesis de doctorado). Universidad de Granada. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57697>
- Galisson, R. (1995). Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionisme, *Études de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures*, 97,5-14.
- Gerhard, F. (2001). *Kulinarische Streifzüge durch Schwaben*. Blaufelden: Sigloch.
- Kinny, P. (9 de mayo de 2017). *Abendbrot in Deutschland: Vergangene Tradition der abendlichen Esskultur?* Pick-up-Möbel.de Blog. Recuperado de: <https://www.pick-up-moebel.de/blog/abendbrot-in-deutschland-vergangene-tradition-der-abendlichen-esskultur/#:~:text=Das%20Abendbrot%20ist%20eine%20alte,einer%20Kanne%20Tee%20genossen%20wurden.>
- Klitzsch, M. (2022). *Deutsche Brotsorten mit Bildern und Inhaltsstoffen*. Liste. Eat.de <https://eat.de/magazin/deutsche-brotsorten/> Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(1), 57-78. Recuperado de: www.urmia.ac.ir/ijltr
- Kütscher, B. (2018a). *Brot und Salz*. Brotexperte. Recuperado de: <https://www.brotexperte.de/brotkultur/brot-und-salz/>
- Kütscher, B. (2018b). *Brotsorten in Deutschland*. Brotexperte. Recuperado de: <https://www.brotexperte.de/brotsorten/brotsorten-in-deutschland/>
- Kütscher, B. (2018c). *Der Name des Brotes*. Recuperado de: <https://www.brotexperte.de/brotsorten/der-name-des-brotes/>
- Müller, A. (2012). *Brot*. Symbolonline. Recuperado de: <https://www.symbolonline.de/index.php?title=Brot>
- Navarro Serrano, P. (2009). Cultura con eñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE. *Tinkuy*, 11, 83 – 93.
- Oltersdorf, U. (2014). *Brotzeit*. Ernährungsdenkwerkstatt. Recuperado de: <http://ernaehrungsdenkwerkstatt.de/ernaehrungsforschungsraum/lebensmittel/mahlzeiten/zwischenmahlzeiten/brotzeit.html>
- Redensartenindex (2001). *Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke, Sprichwörter, Umgangssprache*. <https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=Brot+&bool=relevanz&gawoe=an&sp0=rart ou&sp1=rart varianten ou>
- Rheinische Post. (16 de enero de 2019). *Diese Brot-Fantasiennamen klingen nur gesund*. Recuperado de: https://rp-online.de/leben/ratgeber/verbraucher/verbraucherschutz-kritik-an-fantasiennamen-fuer-brote_aid-35691831
- TAZ (12 de agosto de 2018). *Dämliche Namen von Backwaren: Sagen Sie jetzt bloß nichts Falsches*. <https://taz.de/Daemliche-Namen-von-Backwaren!/5524452/>

- Thompson, B., Roberts, S. G., & Lupyán, G. (2020). Cultural influences on word meanings revealed through large-scale semantic alignment. *Nature Human Behaviour*, 4, 1029—1038. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0924-8>
- Verón, M. (2020). El lugar de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras: del hablante nativo como modelo al hablante intercultural como meta. El todo de Astier. *Propuestas y estudios sobre enseñanza de lengua y literatura*, 11 (20-21), 186-205 <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Varon.pdf>
- Wachter, D. (2018). *Aus diesem Grund schenkt man Brot und Salz zum Einzug*. Stern. <https://www.stern.de/genuss/essen/brot-und-salz--warum-schenkt-man-es-zum-einzug--8413958.html>
- Zentralverband des Deutschen Bäckerhandwerks e. V. (2022). *Wirtschaftsfaktor Bäckerhandwerk*. Bäckerhandwerk. <https://www.baeckerhandwerk.de/baeckerhandwerk/zahlen-fakten/>

María Celeste Frana es Traductora Pública Nacional de Alemán y Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, egresada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Se desempeña como Profesora Adjunta Regular en las materias Idioma Moderno Alemán I y II, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Es profesora en la asignatura Fonética Alemana del Instituto de Educación Superior N° 6053 “Abuelas de Plaza de Mayo” de Salta. Como docente investigadora categoría V del CIUNSA ha participado en varios proyectos de investigación relacionados con la enseñanza de lenguas.

Prácticas y residencias en pandemia: un programa provincial para la formación docente en pandemia

Elizabeth Yolanda Carrizo
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
eycarrizo@yahoo.com

Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 01/06/2022
Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 07/07/2022



Prácticas y residencias en pandemia: un programa provincial para la formación docente en pandemia

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar el programa Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico (RRAP), sus dimensiones y el tramo formativo virtual, puesto en desarrollo en Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en plena pandemia por COVID-19, para propiciar las prácticas y residencias de los diferentes profesados de la provincia de Salta. Este programa se ejecutó en todo el territorio salteño y posibilitó la realización de prácticas, en algunos casos, presenciales y, en otros, mediadas por TIC. RRAP ha permitido que en los lugares más recónditos de Salta se construyeran puentes entre la comunidad y la escuela, revinculando a estudiantes de los niveles inicial, primario, secundario y superior. El programa se desarrolló en el marco del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Provincial, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Superior y todas las direcciones de niveles.

Palabras clave: formación docente, revinculación, prácticas docentes, residencia, TIC

Praktika und Hospitationen im Pandemiefall: Ein provinzweites Programm für die Ausbildung von Lehrkräften im Pandemiefall

Abstract

Ziel dieses Beitrags ist es, das Programm Netzwerke zur Verbindung und pädagogischen Begleitung (Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico, RRAP) und seine Dimensionen zu analysieren und die virtuelle Ausbildungseinheit, die im Rahmen der Corona-Pandemie während der obligatorischen vorbeugenden sozialen Isolation implementiert wurde, um Praktika und Hospitationen in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen in der Provinz Salta zu fördern. Dieses Programm wurde in der gesamten Provinz Salta umgesetzt und ermöglichte die Durchführung von Praktika, in einigen Fällen in Anwesenheit und in anderen mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien. Das Programm hat es ermöglicht, in den entlegensten Orten Saltas Brücken zwischen der Gemeinde und der Schule zu bauen und die Schüler der Kindergarten-, Grundschul-, Sekundarschul- und Hochschulstufe wieder miteinander zu verbinden. Das Programm wurde im Rahmen des Ministeriums für Bildung, Kultur, Wissenschaft und Technologie der Provinz Salta unter der Koordination der Generaldirektion für Hochschulbildung und aller Direktionen der einzelnen Bildungsebenen durchgeführt.

Stichwörter: Lehrkräfteausbildung, Lehrerfortbildung, Lehramtspraktika, Praktikum, Informations- und Kommunikationstechnologien

Pratiques et résidences en pandémie: un programme provincial de formation des enseignants en pandémie

Practical training and practicum during pandemics: a provincial program for teacher training

Résumé

Le présent travail a pour objectif d'analyser le programme et ses dimensions: Réseaux de Revinculation et d'Accompagnement Pédagogique (RRAP) et la filière de formation virtuelle, mis en développement en Isolement Social, Préventif et Obligatoire (ASPO) en pleine Pandémie par COVID - 19, pour favoriser les pratiques et les résidences de différents instituts de formation des enseignants de la province de Salta. Ce programme a été mis en œuvre sur tout le territoire de Salta, ce qui a permis de réaliser des stages dans certains cas en face à face et dans d'autres par le biais de TIC. Le RRAP a permis de jeter des ponts entre la communauté et l'école dans les endroits les plus reculés de Salta, en reconnectant les élèves des niveaux initial, primaire, secondaire et supérieur. Le Programme a été élaboré dans le cadre du Ministère de l'Éducation, de la Culture, de la Science et de la Technologie, sous la coordination de la Direction générale de l'Enseignement Supérieur et de toutes les directions de niveau.

Mots clés: formation d'enseignant, revinculation, stage, résidence, Tics

Abstract

The main goal of this work is to analyse the programme and its dimensions: Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico (RRAP) (Networks of Reconnection and Pedagogical Support) and the virtual educational segment, which was implemented during the Mandatory Preventive Social Isolation in the context of the COVID-19 pandemic to favour practical training and the practicum experiences of the various teacher training academic programmes in the province of Salta. This programme was implemented across the whole territory of the province which made practical experiences possible, sometimes in face-to-face sessions, and sometimes mediated by ICTs. The RRAP has made it possible to build bridges in the farthest areas of Salta between community and school by reconnecting students at all educational levels: pre-school, primary, secondary and higher. The Programme was implemented as part of the actions conducted by the Provincial Ministry of Education, Culture, Science and Technology, under the coordination of the General Office for Higher Education and all managing boards for levels of education.

Key words: teacher training, reconnection, practical experiences of teaching, practicum, TICs

Pratiche e residenze in pandemia: Un programma provinciale per la formazione docente in Pandemia

Riassunto

Il presente lavoro ha come obiettivo analizzare il programma e le dimensioni delle Reti di Ripristino del vincolo e Accompagnamento Pedagogico (RRAP) e il percorso formativo virtuale, svolto durante il periodo d'isolamento Sociale, Preventivo e Obbligatorio (ASPO) in piena pandemia per il COVID - 19, per propiziare le pratiche e le residenze degli enti che rilasciano i certificati abilitanti all'insegnamento della Regione di Salta. Questo programma è stato portato a termine in tutto il territorio salteño, permettendo la realizzazione delle pratiche in alcuni casi presenziali e in altri per mezzo delle TICs. RRAP ha permesso che nei luoghi più reconditi di Salta si costruissero ponti tra la comunità e la scuola, ripristinando il vincolo con gli studenti dei livelli: iniziali, primari, secondari e superiori. Il Programma si è sviluppato nel quadro del Ministero di Educazione, Cultura, Scienza e Tecnologia Regionale, con la coordinazione della Direzione Generale di Educazione Superiore e tutte le direzioni dei livelli.

Parole chiave: formazione dei docenti, ripristino del vincolo, pratiche docenti, residenza, Tics

Práticas e residências na pandemia: Um programa provincial para a formação de professores na pandemia

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o programa e suas dimensões: Redes de Revinculação e Acompanhamento Pedagógico (RRAP) e a seção de formação virtual, colocada em desenvolvimento no Isolamento Social, Preventivo e Obrigatório (ASPO) em meio à Pandemia do COVID-19, para promover as práticas e residências das diferentes instituições de formação de professores da província de Salta. Este programa foi executado em todo o território de Salta, possibilitando a realização de práticas em alguns casos presenciais e em outros mediados pelas TICs. RRAP permitiu construir pontes entre a comunidade e a escola nos locais mais remotos de Salta, reconectando os alunos nos níveis: inicial, primário, secundário e superior. O Programa foi desenvolvido no âmbito do Ministério Provincial da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, sob a coordenação da Direção Geral de Educação Superior e de todas as direções de nível.

Palavras-chave: formação docente, revinculação, práticas docentes, residência, TICs

Introducción

Pensar en la formación docente es complejo, analizar los trayectos de las prácticas y residencias y todos los actores que se involucran para concretarlas es sumamente complejo, pero si a esta complejidad le sumamos pensar las prácticas y residencias, atravesadas por una pandemia mundial que paralizó la realización de las prácticas en toda la formación docente en la provincia de Salta, el desafío se torna casi imposible. La pandemia del COVID-19 en Argentina ha obligado al gobierno nacional a decretar el aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el país y la suspensión de las clases presenciales por un tiempo indefinido. Como resultado de la suspensión, se estima que más de 10 millones y medio de estudiantes del nivel inicial, primario y secundario se vieron afectados por esta medida y unos 7000 estudiantes del nivel superior, en la provincia de Salta.



Los autores Pablo Pinau y María Luz Ayuso (2020) sostienen que “las enfermedades también forman parte de la historia de la educación como fenómenos que han dejado marcas de distinto impacto en el derrotero pedagógico” (p. 26). Y toma como ejemplo para su análisis cuatro momentos donde distintas enfermedades modificaron de alguna manera la situación educativa del país. Cada una de ellas, sostienen los autores, modificó de formas diversas al sistema y a las instituciones escolares, alteró la vida de los docentes y alumnos, propuso desafíos pedagógicos y dejó marcas más o menos profundas que condicionaron sus futuros.

Pero también podemos rescatar que si alguna oportunidad nos brindan estos momentos críticos es la oportunidad única para hacer evaluaciones de las situaciones escolares y educativas, tanto las previas como las que se producen durante y después de esos episodios.

Durante 2020 y 2021 nos ha tocado enfrentar un nuevo escenario con algunas similitudes y diferencias con los anteriores. El pantallazo brindado por Pinau y Ayuso (2020) en una rápida revisión de la historia de la relación entre educación y enfermedades nos posibilita conocer y analizar los dispositivos originales que se activaron para paliarlas, tales como el mejoramiento de las condiciones sanitarias generales en los primeros casos, la profundización de las acciones de educación especial en la década de 1960 y las formas de acompañamiento con las tecnologías disponibles en 2009 son ejemplos de esto último.

En el caso particular de la provincia de Salta se ha generado un programa a nivel ministerial que ha permitido poder dar continuidad a las prácticas y residencias en la amplia, complicada y diversa geografía y el difícil contexto socio económico de la provincia, en tiempos de ASPO. Pero el dispositivo generado fue más allá, ya que se pudo accionar la realización de las prácticas y residencias, y colaborar con los niveles obligatorios en los procesos de revinculación con la escuela.

1 Aislamiento Social, preventivo y obligatorio

Fundamentación

Existe una tradición en las prácticas docentes que da cuenta del hacer en la simultaneidad, imprevisibilidad e incertidumbre de las clases en aulas “físicas”. Hoy, sin embargo, en este “aquí y ahora”, la primera urgencia fue la de dar continuidad a las asignaturas para las que –frenéticamente– tuvimos que pensar, inventar y ensayar, no sin temores, renovadas prácticas. Y allí, nuevamente, la incertidumbre y el surgimiento de más preguntas. Porque teníamos sedimentaciones sucesivas en la presencialidad, pero ahora no tuvimos mucho tiempo para acumular y decantar. Entonces, ¿cómo organizar los tiempos?, ¿cómo habitar el espacio “virtual”?, ¿cómo vincularnos?, ¿cómo presentar los contenidos?, ¿cómo construir saberes colectivamente en un contexto que nos coloca en un lugar tanto más solitario?

Hoy, desde los diferentes ámbitos educativos, tenemos el desafío de empezar a pensar en la enseñanza y el aprendizaje, desde diferentes perspectivas; a partir de ello debemos actuar y (re) pensar nuestras prácticas de enseñanza. La práctica docente es compleja y requiere realizar su formación en distintos contextos escolares. El proceso pedagógico de la formación hasta ahora fue diseñar acciones formativas en dos escenarios en simultáneo: en los Institutos Superiores de Formación Docente y en las escuelas asociadas de los niveles para los cuales se forma, futuro ámbito de inserción laboral de los egresados.

En los Institutos de Formación Docente, al igual que en los niveles obligatorios, al inicio del ASPO, surgió la necesidad del trabajo remoto, de construir vínculos pedagógicos con nuestros estudiantes desde ese lugar de la no presencialidad. Fue necesario (re) pensar las prácticas y residencias en sincronía con las propuestas (re) diseñadas en las escuelas asociadas. Sumado a ello, en ciertas unidades educativas se ha asistido, por distintos factores, a un proceso de desvinculación pedagógica por parte de un gran número de estudiantes.

En este contexto de pandemia, RRAP (experiencia de revinculación pedagógica) cobra sentido y fuerza puesto que cada docente forma parte de una cadena de eslabones que deben enlazarse para dar sentido a la trayectoria individual de todos los estudiantes. Es por ello que el presente proyecto está pensado como una estrategia de política educativa del nivel superior para fortalecer la trayectoria formativa de los estudiantes del mencionado nivel y que, al mismo tiempo, acompañe a los niveles obligatorios por los

que atraviesan niños y jóvenes en situación de desigualdad educativa de Salta. Lo que implica ir más allá del binomio instituto formador – escuela asociada, significa involucrar más actores de la sociedad que permitieron tender puentes entre la sociedad y la escuela.

En esta línea resulta importante sostener, acompañar, guiar, a los practicantes y residentes que se están iniciando en el oficio de enseñar con propuestas pertinentes a los nuevos escenarios. Por ello, planificar su trayecto formativo requiere del diseño de acciones conjuntas entre el ISFD², escuelas asociadas, municipios, y subsecretaría de políticas socio educativas que busquen impulsar el trabajo colaborativo, los procesos de pensamientos compartidos, documentar y sistematizar las experiencias/acciones que se desarrollan en las prácticas de enseñanza. Todo ello se debe realizar mediante puentes entre la escuela y los sectores de mayor vulnerabilidad social, que nos posibiliten la producción de conocimientos y saberes en contextos extraordinarios, que puedan ser socializados a partir de documentaciones narrativas. Al mismo tiempo, la experiencia debe transformarse en insumo necesario para proyectar futuros escenarios de prácticas y residencias en los equipos de docentes formadores.

Es necesario seguir construyendo, hoy más que nunca, sólidas redes interinstitucionales que vayan más allá de las escuelas asociadas que involucren a la comunidad toda para afianzar el diálogo y las responsabilidades en relación a la educación de las nuevas generaciones. Cada uno de estos “nuevos escenarios” tiene sus características, cultura, protagonistas, reglas, tiempos, no tiempos, espacios, no presencialidad, entre otros aspectos, que nos posibiliten reinventar las prácticas para esta nueva normalidad siempre dinámica.

Avanzar y profundizar en esta línea de trabajo colaborativo implica asumir responsabilidades y acuerdos interinstitucionales en la planificación de la formación docente inicial, en especial, en el trayecto de la Práctica Docente de I a V año, pero principalmente en este contexto, en la Práctica Docente III, IV y V, como los espacios más complejos de planificar en esta incertidumbre. De eso modo los formadores, practicantes y residentes podrán abordar desafíos formativos y generar espacios reflexivos que les permitan construir nuevos saberes para afrontar los desafíos de enseñar y aprender hoy.

Una propuesta alternativa para la formación docente en Salta en tiempos de ASPO

La Dirección General de Educación Superior de Salta (DGES), dependiente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, presentó una propuesta para dar continuidad a la realización de las prácticas y residencias que componen el trayecto de prácticas de las diferentes carreras de formación docente ofertadas en la provincia. El programa se denominó Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico (RRAP) aprobado por Resolución de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente N° 061/2021 del MECCyT.

El programa contempla las prácticas y residencias de todos los profesorados de institutos de gestión pública y privada, en cuyo marco se realizaron acuerdos entre todas las direcciones para su seguimiento. Los tiempos de ASPO plantearon una alternativa que estuviera a la altura de las circunstancias. Es por ello que la propuesta que pone sobre la mesa el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, en conjunto con la Dirección General de Educación Superior, generan un programa que atiende la problemática en la que se encontraban no solo los estudiantes de los profesorados en condiciones de iniciar sus prácticas y residencias, sino, aquellos estudiantes que por la situación planteada por el COVID-19 quedaron desvinculados de las escuelas, afectando seriamente sus trayectorias educativas.

El programa contempla dos etapas o formas de resolver las prácticas y residencias. Por un lado, el programa RRAP para aquellos estudiantes que sin posibilidades de conectividad harían revinculaciones pedagógicas en las zonas aledañas a sus domicilios particulares. Por otro lado, el Ciclo Formativo Reinventar(nos) en Clave de TIC, para aquellos estudiantes que realizaron sus prácticas y residencias en formato virtual, pero que debían completar un porcentaje menor en presencialidad (Res. N°020/21 de Planeamiento Educativo y Desarrollo Curricular).

2 Instituto superior de Formación Docente. ISFD

El programa RRAP (Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico)³

En la provincia de Salta, los Institutos de Formación Docente dependen de la Dirección General de Educación superior, y ésta, a su vez del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Existen en total 55 institutos, anexos y extensiones áulicas en toda la geografía salteña. Componen estos institutos carreras de Formación Docente y de Formación Técnico Profesional.



En este marco de la oferta educativa del nivel superior la propuesta RRAP tiene como meta el abordaje de un doble propósito: por un lado se busca revincular a los estudiantes en situación de riesgo o vulnerabilidad cuya situación particular les ha obstaculizado establecer el vínculo pedagógico con la escuela, resultando en la interrupción de su trayectoria estudiantil y, por otro lado, en el caso particular del nivel superior, se pretende una alternativa formativa que se adecue a los tiempos de ASPO y DISPO⁴ en el marco de la pandemia que posibilite transitar y concluir los trayectos de prácticas docentes, particularmente en 3º, 4º y 5º año de los profesorados.

Particularmente en la provincia de Salta, un relevamiento realizado por las direcciones de niveles, aportó la existencia de un total de 2075 alumnos del 5º año del nivel secundario no conectados, mientras que en el nivel superior el dato aportado da cuenta de 4498 alumnos aproximadamente en condiciones de realizar sus prácticas y residencias en 3º, 4º y 5º año respectivamente de institutos de gestión estatal.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Provincial pone a disposición el programa a 300 vinculadores sociales de la Subsecretaría de Políticas Socioeducativas distribuidos en la geografía salteña, los cuales desempeñarían un papel fundamental como referentes territoriales.

La intención final de este programa es establecer puentes de articulación entre niños y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad y la escuela de la siguiente manera: vinculando trayectorias, reconociendo los diferentes puntos de partida de los alumnos al momento de vincularse con las propuestas escolares, disponiendo las medidas tendientes a brindar múltiples oportunidades para apropiarse del conocimiento y generando mejores condiciones para que los estudiantes construyan trayectorias integrales y continuas.

En este sentido, se hizo necesario el establecimiento de tiempos y espacios de trabajo comunes para construir acuerdos, diseñar proyectos y actividades en función de las trayectorias de todos los estudiantes. Desde la DGES se conformó un equipo integral para dar curso a propuestas inclusivas y articuladas, que sean significativas y formativas de forma tal que impacten en forma positiva en las trayectorias estudiantiles de los participantes de esta propuesta.

Son destinatarios directos del programa los estudiantes del nivel primario y nivel secundario con trayectorias interrumpidas, trayectorias de baja intensidad o en situaciones de aislamiento y estudiantes del nivel superior del trayecto de las prácticas docentes del 3º, 4º y 5º año de los profesorados.

³ Redes de Revinculación y Acompañamiento Pedagógico R.R.A.P. Aprobado por Resolución N° 020/marzo 2021 de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente y la Resolución N° 061/junio de 2021 de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente.

⁴ Distanciamiento social, preventivo y obligatorio. DISPO.

El programa también incluye como destinatarios a las direcciones de los niveles inicial, primario, secundario y superior, quienes tendrían el papel de ser los responsables del diseño y evaluación del programa, la articulación entre los actores, la certificación para la acreditación de las prácticas y residencias, pero sobre todo de ser el nexo articulador entre las escuelas y las comunidades.

Los vinculadores sociales son los actores territoriales, referentes de políticas socio educativas y de los municipios, que encarnarían la responsabilidad de la logística geográfica del trabajo en territorio de los practicantes.

Está incluido también la figura del supervisor como el actor responsable de formalizar los acuerdos, el seguimiento y cierre el programa.

La municipalidad, como referente territorial, también está presente en calidad de referente político estratégico de acompañamiento del proyecto pedagógico.

Aparecen en el programa los siguientes responsables directos: docentes de los equipos de prácticas y residencias con la tarea de seguimiento, orientación acompañamiento y evaluación de las prácticas y residencia; los docentes coformadores en su ardua tarea de la elaboración de los proyectos integradores de revinculación, orientación a los practicantes y residentes, coordinación con los equipos de prácticas y residencias. Los actores centrales del programa fueron los estudiantes de las prácticas y residencias de los 3º, 4º y 5º año de los profesorados que se encontraban transitando el trayecto de prácticas y residencias, responsables directos de la ejecución del programa de revinculación pedagógica.

Se incorpora una figura que cobra relevancia en plena pandemia. Se trata de los preceptores, responsables del seguimiento de los estudiantes destinatarios de este proyecto pedagógico, que hasta el momento de la desaparición de la escuela había sido actores casi invisibles en su rol en las instituciones.

Reinventar (nos) en Clave de TIC

Desde los inicios de la emergencia sanitaria, la educación ha asumido un nuevo reto: enseñar en la no presencialidad, sin el contacto diario y cara a cara con estudiantes y, al mismo tiempo, asumir la enseñanza mediada por las tecnologías. A nivel internacional la pandemia ha supuesto también la adaptación de las clases no presenciales, frente a la tradición de la enseñanza presencial. Esto supuso un desafío a nivel mundial para los sistemas educativos, tanto por la escasa formación en clases mediadas por TIC, como por la existencia de lugares sin conectividad. Esta falta de presencialidad implicó no solo abandonar el espacio físico del aula, sino también las subjetividades, los procesos comunicacionales in situ y los conflictos inherentes a la diversidad de sujetos que habitan espacios comunes con fines educativos. Estos tiempos permitieron repensar las prácticas docentes y acomodarlas a estos nuevos escenarios mediante la utilización e integración de diversas herramientas de la tecnología. En este contexto, nace la opción de capacitación virtual en pro de contribuir al trayecto de formación de los estudiantes a partir de instancias de acompañamiento y fortalecimiento de su rol como futuros docentes sobre todo en procesos de análisis y reflexiones en cuanto a lo pedagógico-didáctico y tecnológico.

Reinventarnos en clave de TIC está en retomar al trabajo realizado en las prácticas docentes 2020 para revisar, reflexionar y resignificar las prácticas virtuales realizadas por los estudiantes del profesorado.



Sus objetivos son analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje realizados en el trabajo de campo aprobado, reconociendo alcances y limitaciones de la integración de las TIC con el propósito de dinamizar las planificaciones llevadas a cabo; codiseñar propuestas de enseñanza que incluyan aspectos relacionados con el enfoque de la diversidad, en los procesos proactivos, interactivos y de evaluación para enriquecer las experiencias desarrolladas en su trayectoria educativa y, finalmente, valorar la instancia virtual como acompañamiento al futuro rol docente con la finalidad de fortalecer las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Esta instancia formativa se organiza en tres ejes para los procesos de enseñanza: 1) las planificaciones como instancias de organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por TIC. Las planificaciones inversas y sus aportes para el diseño, 2) las estrategias de enseñanza centradas en la perspectiva de la diversidad, consignas para el trabajo mediado por TIC y 3) la evaluación formativa: los procesos de retroalimentación y las rúbricas.

La capacitación tiene como propósito que los espacios curriculares definidos buscan, por un lado, reconocer y capitalizar los saberes fácticos que los participantes poseen por su experiencia y, por otro lado, aportar miradas innovadoras y conocimientos actualizados sobre la enseñanza potenciando el desarrollo de sus capacidades como futuros formadores que les permitirá indagar sobre los procesos de aprendizaje construidos.

La propuesta tuvo una duración de un total de 54 horas reloj, distribuidas en un 89% al trabajo virtual y un 11% al trabajo de campo presencial, en un formato de seminario-taller. Tiene como objetivos analizar y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje reconociendo alcances y limitaciones de la integración de las TIC, y codiseñar actividades de enseñanza que incluyan los procesos de planificación inversa.

Esta instancia se desarrolla en dos grandes momentos: parte I, consistente en trabajos en la plataforma virtual de la DGES y una parte II, consistente en un trabajo de campo.

Para la realización de esta instancia se debe reunir un único requisito que es el de haber realizado el formato de prácticas y residencias a partir de la implementación de secuencias didácticas en entornos virtuales en los profesorado en la provincia de Salta.

Datos que dan cuenta de las experiencias en prácticas y residencias en tiempos de ASPO

Se comparten los datos de Cobertura del Programa RRAP, alumnos sin vínculo con la escuela secundaria (5º año) a ser revinculados.

En el cuadro que se presenta a continuación podemos ver que el programa RRAP tuvo una cobertura del 87%, en todos los niveles del sistema educativo, tal como se puede ver en la siguiente gráfica:

Cuadro 1

Porcentaje de cobertura del Programa RRAP



En términos numéricos la cobertura del Programa RRAP fue la siguiente:

Total de estudiantes con cobertura RRAP y procesos de revinculación

Cuadro 2

Cobertura nominal del Programa RRAP

Cantidad de alumnos con cobertura RRAP	2990	86.7
Cantidad de alumnos sin cobertura RRAP	356	13.3
Total	3346	100 %

Podemos sostener que el programa ha sido exitoso en términos de cobertura y establecimientos de procesos de revinculación de los estudiantes con sus respectivas escuelas.

La experiencia de los estudiantes que realizaron sus prácticas como revinculadores en tiempos de ASPO

Como parte de la tarea de prácticas y residencias en tiempos de ASPO los estudiantes debían llevar un cuaderno bitácora que les permitiera a posterior escribir en forma narrativa sus experiencias. Luego se realizó una compilación de estas escrituras y se publicaron en un dossier a través de la Dirección General de Educación Superior. De allí hemos tomado algunas experiencias narradas significativas para ilustrar este proceso. Respecto de la práctica y residencia realizada en formato presencial, los estudiantes expresaban que era “construir escuelas sin escuela bajo los árboles, patios de tierra, salones de iglesias, merenderos, galpones abiertos, plazas, casas de familia”.

En muchas de las narraciones comienzan a aparecer los “espacios no convencionales” en donde las practicantes realizaron su residencia, puesto que las escuelas se encontraban totalmente cerradas. Sin embargo, esos nuevos espacios requerían generar nuevas formas de establecer vínculos, nuevas estrategias, nuevos recursos. Se produce un conocimiento diferente del sujeto del aprendizaje y por supuesto las adaptaciones de las planificaciones que debían realizar. Afirmaciones evidenciadas en algunos de estos párrafos de las narrativas:

Los padres me permitieron ingresar a sus casas y trabajar con los niños; tenía once alumnos, los dividí en dos grupos, uno de seis y otro de cinco. Grupo A: los visitaba los lunes y miércoles de 8 a 11h , y grupo B a los cuales visitaba martes y jueves de 16 a 18h. (Carrizo, 2022)



Otra estudiante lo expresa maravillosamente así:

En la búsqueda, así como el inspector gadget, tratando de ensamblar esos pedazos que quedaron de la vieja escuela, como el asistir a la escuela, con esa nueva pieza que es ingresar a la escuela y al grado en grupos; lentamente con una lupa fui mirando lo bueno del nuevo contexto, que la seño estaba ahí en el aula para apoyarlos, guiarlos, y sobre todo acompañarlos; pero luego estaba lo malo que era estar una semana en casa solos con el cuaderno, entonces tocaba armar actividades fáciles y divertidas. (Carrizo, 2022)

Existe un proceso profundo de conocimiento de quienes son los sujetos del aprendizaje, lo que posibilita mejorar los planes de clase de las practicantes. Los/as estudiantes lo expresan de la siguiente manera:

Al momento de iniciar las clases costaba un poco lograr la atención total de los alumnos, otros se distraían en sus conversaciones, pero son niños muy despiertos e inteligentes con el manejo de las dos lenguas.

Los habitantes de esta misión son de muy escasos recursos económicos que los ubican por debajo de la línea de pobreza. Sus tareas laborales transcurren entre actividades temporales en agricultura y jornaleros. Gran parte de la comunidad realiza artesanías con materiales naturales de la zona como ser chaguar, semillas o maderas. Existen muchas dificultades para acceder al agua potable. Un amplio sector de la comunidad incluida la escuela se abastece de agua a través de camiones cisterna que hacen el reparto semanal.

Las fuentes de trabajo principales son la producción de muebles y carbón, en cuanto a las mujeres ellas se dedican a la confección de yicas, collares, y adornos en donde el material principal para su confección es la planta del chaguar, la cual debido a los desmontes en la zona, es escaso por lo que ellas deben recorrer varios kilómetros para obtenerlo. Se encuentra ubicada en una comunidad de pueblos originarios que recibe el nombre de Misión Carboncito, donde la mayoría de las personas son de la etnia wichi. La escuela se localiza entre las calles San Pablo y Belén al lado de una salita de primeros auxilios, dicho establecimiento cuenta con luz eléctrica y acceso al agua potable. (Carrizo, 2022)

Los estudiantes plantean que la participación y colaboración de los padres fue muy importante en este proceso, porque a través de ellos se puede lograr la comprensión significativa de los contenidos a enseñar, si bien en la escuela se les dedica el tiempo que se requiere, ellos también deben hacerlo con sus padres y de manera conjunta con la docente, y lo expresan de la siguiente manera:

Este proyecto consistía en asistir a 6 niños que no habían tenido conectividad en esta etapa de pandemia para así fortalecer y realizar todo lo que debía aprender en el año de virtualidad. Preferí seguir trabajando con niños de la escuela "La Loma", y al estar cerrada la institución una familia que era responsable de un culto evangélico me prestó el lugar para poder recibir a los niños y realizar el debido acompañamiento pedagógico.

Tuvimos días muy duros con los niños, ya que el calor en esas fechas era agobiante y la escasez de agua nos dificultaba aún más la tarea. Así como aguantamos días de calor, también soportamos días de lluvia y aunque ésta empeoraba el camino los niños seguían llegando entusiasmados a recibir las clases.

Durante las clases trabajé con las áreas Ciencias Sociales, Lengua y Ciencias Naturales que consistían en 12 clases en total. Durante el desarrollo de las clases pude observar el compromiso de los padres y de los alumnos por aprender y progresar en su estudio. En ellas utilicé recursos como indagación, trabajo grupal, lectura e interpretación de cuentos, escucha de audios y videos. (Carrizo, 2022)

También hubo estudiantes de los trayectos de práctica y residencia que realizaron sus prácticas en formato virtual y efectuaron la revinculación a través de diferentes dispositivos tecnológicos. Su experiencia quedó plasmada así:

Pasaron dos días, se implementaron más estrategias y se flexibilizó el horario. Primero, los saludo mediante stickers y audios, les digo que es hora de levantarse a clases, que les daré un tiempo para desayunar (espero un tiempo hasta que uno me respondió).

Les mando un video de tres minutos bien entretenido hecho en TikTok, acerca de las articulaciones, huesos y músculos. Estos requerían de una buena selección de la información, que fuera lo más objetivo y conciso posible, se debía tener en cuenta lo que explicaría, las imágenes que utilizaría y el espacio que este le ocuparía al celular, su reproducción, para así evitar cualquier problema técnico.

Esta nueva realidad nos incitó a adaptar nuestra forma de enseñar y aprender a utilizar aplicaciones del celular, como Zoom, Google, TikTok, Meet, manejar nuestras clases incluso por grupos de WhatsApp, a través del cual manteníamos comunicación con los alumnos. Fue un trabajo en el que día a día nos tocaba innovar, estar pendiente del aula virtual durante un horario sin límite, porque de eso se trataba nuestra residencia, atender y respetar el contexto de cada estudiante para lograr así cumplir con cada objetivo propuesto.

Esta experiencia nos recordó que muchas de nuestras convicciones están muy estructuradas, que la escuela requiere de un cambio y que el Estado debe acompañar a este cambio, la Pandemia en un momento dado nos recordó que *todos somos nuevos*. En lo que me respecta a mí, ya no seré la misma, sino mejor que antes, logré superar este desafío “la virtualidad”, siendo constante y esmerándome por comprender cada aplicación utilizada. (Carrizo, 2022)

A modo de cierre

La pandemia del COVID-19 en Argentina ha obligado al Gobierno Nacional a decretar el aislamiento social preventivo y obligatorio en todo el país y la suspensión de las clases presenciales por un tiempo indefinido. Como resultado de ello, se estima que más de 10 millones y medio de estudiantes del nivel inicial, primario y secundario se vieron afectados por esta medida. Uno de los mayores retos que enfrenta el sistema educativo ante el cierre de las escuelas, para garantizar la continuidad de los aprendizajes de las/os estudiantes, es transformar el modelo presencial a modelos de educación a distancia. Las autoridades educativas del Gobierno Federal, a través del Consejo Federal de Educación, establecieron decisiones rápidas con relación a la respuesta al COVID-19.

En términos de Daniel Suárez (2022), la pandemia sufrida durante 2020 y 2021 en cada rincón de la tierra ha dislocado la experiencia contemporánea y ha irrumpido, como nunca antes, sus narrativas del tiempo, del espacio y del otro. Como si emergiera de la nada, la calamidad sanitaria se interpuso, inesperada, disruptiva e impiadosa en un mundo cada vez más homogeneizado por la globalización del mercado, la mundialización de su cultura y la capacidad pregnante de sus códigos tecno-lingüísticos.

El rol de los equipos de conducción es clave en la vida de las escuelas y más aún en contextos de emergencia y, en ese contexto, la planificación estratégica resulta crítica para quienes lideran el cambio, de forma que acompañen a sus equipos en garantizar las condiciones y sostenimiento de las actividades.

Muchas fueron las sensaciones que nos atravesaron en estos tiempos; los temores, las dudas, los miedos, la incertidumbre son solo una pequeña parte de las emociones vividas. La convivencia con la familia u otros referentes, la posibilidad de haber estado enfermo o enferma, o que alguien querido lo esté, la alegría de haber podido continuar conectados con la escuela cuando esto fue posible, también forman parte de todo aquello que nos ha hecho sentir, pensar, vivir distinto. Reconocer la diversidad de estas vivencias, darles lugar en nuestra comprensión de lo que significa ser una comunidad educativa resulta fundamental a la hora de volver a pensar la escuela. En estos contextos, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología y la Dirección General de Educación Superior de Salta, conjuntamente con los equipos de las prácticas y residencias de los institutos, los coformadores y las escuelas asociadas pusieron en marcha el Programa RRAP, a los fines de posibilitar en pleno ASPO tender puentes entre los estudiantes vulnerados y la escuela. En ese proceso, muchas veces complicado, los estudiantes llevaron a cabo, como política de

la Dirección General de Educación Superior, un proceso de escritura narrativa de su trayecto de práctica y residencia en tiempos de aislamiento, pero sobre todo, han realizado un riquísimo registro de los aprendizajes realizados en la innovadora tarea de revincular a los estudiantes desconectados de la escuela. He tomado algunas voces de estos estudiantes para dar sentido a tres categorías enormes que nos pueden servir en esta primera instancia de análisis.

Los estudiantes plantearon la angustia que les produce el inicio de su residencia, sobre todo cómo ésta se incrementa en ASPO, pero esa tensión disminuye en gran medida con el acompañamiento de los coformadores.

¡Las Prácticas!... Probablemente la etapa más esperada durante el cursado de la carrera. Todos los miedos, las ansiedades y las expectativas por este momento, se manifiestan al comenzar la experiencia. Desde la conexión con las coformadoras fui bienvenido, me presentaron ante el grupo clase de la (alumnos, docentes) mediante el envío de un video por WhatsApp, desde ese primer momento las docentes se pusieron a disposición para lo que necesitara. (Carrizo, 2022)

En el 2020 en medio de la pandemia nos presentamos en la escuela, el director nos recibió con gran emoción al saber que gracias al acompañamiento que realizaríamos los niños podrían cumplimentar con las actividades propuestas por los docentes de cada aula. (Carrizo, 2022)

El proceso de entrada a la práctica y residencia también tuvo a numerosos protagonistas que lograron dar una buena bienvenida a los estudiantes del profesorado. En esta oportunidad trabajé con niños de nivel primario de la comunidad de carboncito pertenecientes a la etnia wichi, esta localidad se encuentra a unos 40 kilómetros de la ciudad de Embarcación, en mi primer contacto con estudiantes re vinculados fue muy positiva ya que los niños esperaban con ansias el volver a la escuela, siempre me esperaban con una sonrisa y ansiosos para una nueva jornada de aprendizaje, debo mencionar que desde el primer momento surgió un fuerte vínculo con mis alumnos. (Compilación narrativa, 2022)

Estas son algunas narraciones, que en muchas de sus partes dan cuenta de las tareas diferentes que tuvieron que enfrentar en esta especial situación, tales como:

Confeccioné barbijos para cada niño, la gran mayoría muy contentos porque tendrían una seño en sus casas para ayudarlos a hacer las tareas, ese entusiasmo me daba aliento para continuar, me sentía feliz. (Carrizo, 2022)

Nuevas herramientas o dispositivos tecnológicos han aparecido en las escrituras de los estudiantes, que hasta hace dos años no figuraban en sus prácticas. Enseñanza bilingüe, TikTok, videos de presentación y explicativos, Canva, tecnofóbica, burbujas de estudiantes, traspasar las pantallas, *stikers*, audios, *gif*... Todos estos recursos que les posibilitaban a los residentes poder desarrollar sus clases. Recursos que vinieron a suplir la tiza y el pizarrón.

El traslado de la escuela a la casa, sucedió en todos los niveles; nuestro Instituto al principio no tenía ninguna novedad de cómo iba a ser la modalidad de trabajo, ya que los docentes se estaban organizando para esta nueva escuela, en esos momentos me invadía una inmensa incertidumbre acerca de la residencia, pensaba ¿cómo será mi residencia? ¿Podré finalizarla? ¿De qué manera daré mis clases? ¿Estoy lista para enfrentar esta nueva escuela? Sentía como si hubiera quedado en pausa, como cuando alguien deja una película sin terminar. Y así fue, que no pude seguir viéndola y no sabía hasta cuando estaría detenida; y me di cuenta de que la única película que necesitaba ver era la de mi interior, para poder sacar lo mejor para llevar esto adelante. Tiempo después algunas de estas interrogantes se iban respondiendo una a una. (Compilación narrativa, 2022)

En términos generales el programa ha tenido una alta incidencia en el proceso de revinculación de los estudiantes de los niveles obligatorios a la escuela, al tender puentes entre los institutos de formación docente y las diferentes direcciones de niveles. Si bien posibilitó la realización de las prácticas y residencias en la mayoría de los profesorados, no pudo incluir a las carreras vinculadas con salud, educación física y danzas.

El programa dio comienzo en octubre de 2020, lo que produjo un corrimiento del período de prácticas y residencias de octubre del 2020 a abril del 2021.

También se ha podido observar que el proceso de revinculación se ha realizado en forma presencial en localidades del interior de la provincia de Salta, mientras que, en los centros urbanos, la revinculación se ha realizado en forma remota a través de diferentes dispositivos tecnológicos.

En este sentido, podemos tomar a la pandemia no como una catástrofe para la escuela, sino más bien como una oportunidad. Y que como contemporáneos valerosos que somos, seremos capaces de escribir con trazos firmes una escuela diferente, con un fuerte compromiso ético, social y político con la sociedad.

Finalmente, en cuanto a las cátedras de prácticas y residencia, el trayecto se ha visto fortalecido en vinculación a los enfoques desplegados, incidencias metodológicas, incorporación de encuentros híbridos, entre otros. En relación con los entornos virtuales se creció exponencialmente en funcionamiento, organización, apoyo, monitoreo y evaluación.

Referencias bibliográficas

Carrizo, E. Y. (2022). Experiencias formativas que tejen redes de revinculación y acompañamiento pedagógica en tiempos de pandemia. *Revista Fundación UOCRA, Revista Aulas y Andamios*, Año 15, N° 36 Entre lo urgente y lo permanente: las estrategias de revinculación pedagógica.

Compilación narrativa. (2022). *Repositorio en pandemia*. Dirección General de Educación Superior Salta. <https://dges-sal.infed.edu.ar/sitio/publicaciones-2/>

Pinau, P. y Ayuso, M. L. (2020) De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En I. Dussell, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la Educación en tiempos de Pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 19–29). UNIPE: Editorial Universitaria.

Suárez, D. (2022). Reinventar las prácticas, hacer escuela, construir memoria pedagógica. En S. Vazquez (Ed.), *Memoria de una experiencia en tiempos de pandemia. La formación en la práctica docente en Salta a través del programa R.R.A.P* (pp. 34-46). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Gobierno de Salta.

Resoluciones

Resolución CFE N° 366/20, Resolución CFE N° 367/20, Resolución Consejo Federal de Educación N° 368/20

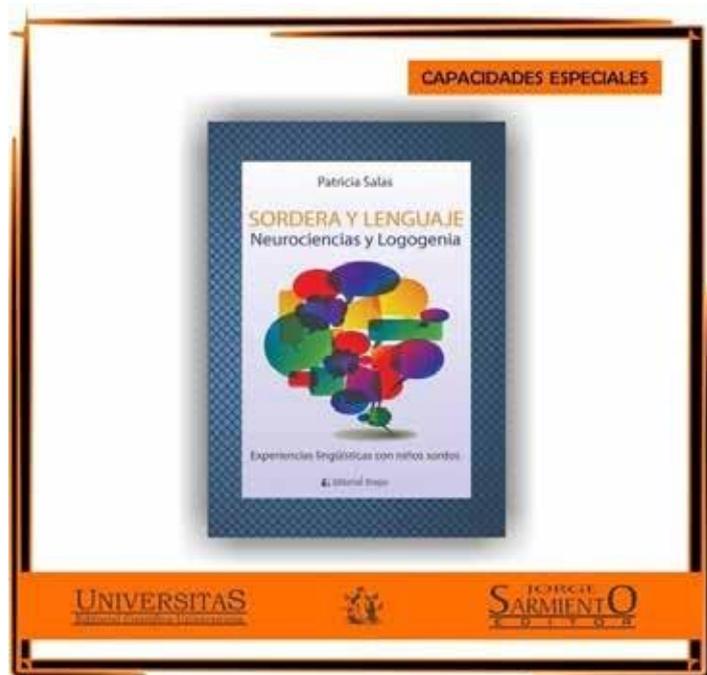
Resolución N° 020/21 de la Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación, Cultura, ciencia y Tecnología. Provincia de Salta.

Resolución 061/2021 de la Secretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia de Salta.

Elizabeth Yolanda Carrizo es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta, Argentina y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO (Sede Argentina). Docente regular de la carrera de Ciencias de la Educación, Investigadora categoría III del CIUNSa., Codirectora del Instituto de Investigación en Lenguas (INIL) y Editora de la Revista de Estudios de Lenguas (RELEN). Docente de postgrado en las universidades nacionales de Salta, Río Negro y Buenos Aires (Sede Tilcara - Jujuy). Profesora del ISPS N° 6005 y del IES 6004 en el Trayecto de las Prácticas Docentes. Coordinadora del IES N° 6040 de la localidad de Vaqueros-Salta. Directora Proyecto Estudio nacional 2017-2018 el campo de las prácticas en la formación docente inicial Organización, funcionamiento y tensiones, INFOD. Directora General de Educación, Municipalidad de Salta (2016-2019). Directora General de Educación Superior de la Provincia de Salta (2019-2022). Autora de libros y artículos sobre la formación docente y planeamiento educativo.

Reseñas

Sordera y Lenguaje. Neurociencias y Logogenia. Experiencias lingüísticas con niños sordos



Olga Alicia Armata
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
olarm19@gmail.com

Salas, Patricia. Sordera y Lenguaje. Neurociencias y Logogenia. Experiencias lingüísticas con niños sordos. Córdoba: Editorial Brujas, 2016. ISBN. 978-987-591-613-5, pp.120. Reimpreso por Editorial Brujas, marzo de 2021.

Examinar la obra de Patricia Salas reimpressa luego de cinco años de su publicación exige que los lectores atiendan al título que la identifica. Se trata de construcciones nominales que dispuestas en estructuras coordinadas reúnen formas sustantivas de igual relevancia, aunque el orden dispuesto por la autora evidencie la prioridad atribuida a los tópicos que indaga. De hecho, su interés se centra, por un lado, en la sordera y los problemas de lenguaje y, por otro, en los aportes de las neurociencias y sus vínculos con la Logogenia. No obstante, conviene reparar en el subtítulo que, además de precisar el grupo etario que estudia, muestra los resultados de sus investigaciones en el campo disciplinar de las ciencias cognitivas referidas a la adquisición del lenguaje en individuos con conflictos auditivos.

En *Sordera y Lenguaje*, la investigadora se propone “mostrar la carencia de la audición” y, desde luego las dificultades que las personas sordas deben afrontar en su cotidianidad. Para ello atiende no solo a la teorización sobre los hechos del lenguaje relacionados con esa problemática lingüística, sino también a su condición personal. Por eso la obra presenta un eje vertebrador que vincula la especulación teórica y la experiencia individual, todo ello enriquecido por su tarea terapéutica como logogenista.

Organizado en cuatro capítulos, el volumen presenta dos apartados de apertura correspondientes a “Introducción” y “Palabras preliminares”, y otro de cierre “Anexo”. El primero, “Lenguaje y sordera”, desarrolla, con claridad, la capacidad biológica del lenguaje humano, además de destacar la importancia de las neurociencias en el abordaje de patologías lingüísticas y de aludir a las escasas indagaciones sobre los procesos que ejecutan las personas sordas en las instancias de comprensión y producción.

Por su parte, el segundo capítulo, “Buscando el problema”, confirma las transformaciones que la autora, debió ejecutar en su formación académica para dar respuestas a problemas lingüísticos provocados por la sordera. También testimonia los conflictos auditivos que, manifiestos en la niñez, pudo superarlos de manera notable en la adultez con el implante coclear.

El tercero titulado “Encontrando una solución” refiere concretamente a las nociones teóricas y estrategias involucradas en el método Logogenia. Incluye algunas muestras de las investigaciones realizadas por Patricia Salas con niños y adolescentes sordos relacionadas con la adquisición de la competencia lingüística, imprescindible para alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa. Hace hincapié, asimismo, en el sistema recursivo de la lengua y en la necesidad de reactivarlo de manera permanente.

El último capítulo “Respuestas en ciernes” se centra en los aportes de las neurociencias referidos al procesamiento del lenguaje en personas con problemas auditivos. Destaca la modularidad de la mente, es decir, la existencia de módulos autónomos y especializados en la programación de determinadas tareas y, desde luego, atiende a las capacidades adaptativas o de compensación.



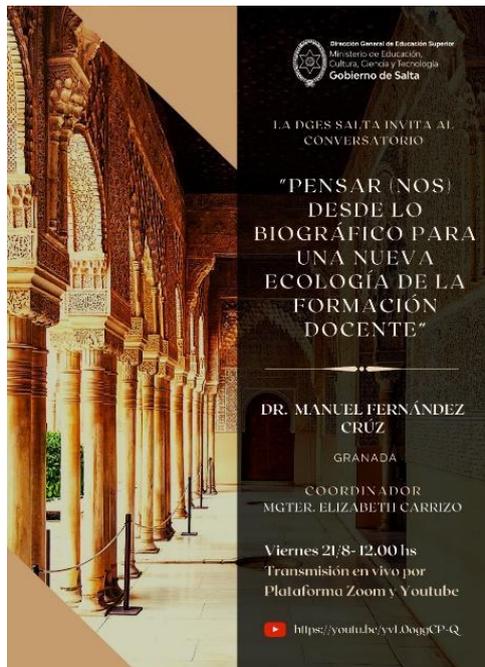
De hecho, el desarrollo del lenguaje en los sordos no es idéntico, por el contrario presenta variaciones debido a la existencia de un proceso complejo que involucra diferentes variables y que compromete a los sistemas cognitivo, interpersonal y neuropsicológico.

En *Sordera y Lenguaje*, Patricia Salas muestra la necesidad de propender a la ejecución de indagaciones teórico-prácticas que, relacionadas con las neurociencias y las tecnologías, favorezcan la adquisición del lenguaje en individuos sordos a los efectos de que logren la inserción social y el acceso a los bienes culturales. Con la experticia propia de quien no solo conoce en profundidad la problemática sino que la experimentó, ofrece una obra cuya consulta es indispensable para quienes indagan un tópico que debe considerarse en los distintos niveles del sistema educativo provincial y nacional.

Olga Alicia Armata es Profesora, Licenciada en Letras y Magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Salta y Especialista en Lingüística por la UCASAL. Es Directora del Proyecto 2309 “La prensa gráfica y digital en Salta. Discurso socio-político” del CIUNSa. Integra el Comité de la Maestría en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Humanidades de la UNSa. Es miembro de la Comisión Directiva del Instituto del Folklore y Literatura Regional “Augusto Raúl Cortazar” dependiente de esa Facultad.

Pensar (nos) desde lo biográfico para una nueva ecología de la formación docente

Elizabeth Yolanda Carrizo
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
eycarrizo@yahoo.com



Ciclo de Conversatorios en Formación Docente Segunda Parte

DGES Salta, 21-08-2020: El doctor Manuel Fernández Cruz, en el marco de la DGES Salta, la Universidad de Granada y el Instituto Interuniversitario Andalúz de Investigación Educativa (IEdu), fue el responsable de la tercera parte del Conversatorio Virtual en el Ciclo de Formación Docente con una temática acerca de volver a pensarnos como formación docente desde lo biográfico.

El 21 de agosto de 2020, a las 12 horas (horario argentino), se dio continuidad a la segunda parte del Ciclo antes mencionado, con el Dr. MANUEL FERNÁNDEZ CRUZ con la ponencia *Pensar (nos) desde lo Biográfico para una nueva ecología de la formación docente*, 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 se desarrolló durante el transcurso de una pandemia mundial, momento en que los institutos de formación de la Argentina, y del mundo, se encontraban inmovilizados a partir de la declaración del ASPO en sus trayectos de prácticas y residencias. Significó de real importancia el intercambio con el catedrático, durante un poco más de tres horas, en donde a partir de reflexiones disparadoras sobre los nuevos escenarios y la significancia de la ruptura del tiempo y el espacio como ejes de la escuela que conocimos, se pudo no sólo reflexionar sobre el escenario actual y futuro, sino también poder pensar a las carreras de formación docente en nuevos escenarios.

Datos del disertante

Manuel Fernández Cruz es Doctor en Educación, se desempeña actualmente en la Universidad de Granada, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación. Su dedicación profesional es la investigación educativa y docencia universitaria. Ha participado en numerosos proyectos financiados en convocatorias competitivas de administraciones o entidades públicas y privadas, tales como diagnóstico y nivelación de competencias básicas para el acceso a la educación superior en la Universidad de Granada – España. Presenta numerosas publicaciones, documentos científicos y técnicos tanto en libros como en capítulos de libros y artículos en revistas científicas.



El catedrático forma parte del equipo docente del Doctorado en Educación Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) biografía en Educación, en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

También ha integrado el plantel docente a cargo de diversos postgrados dictados en el marco de la Especialidad y la Maestría en Planificación y Gestión de las Instituciones Educativas, en la Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades.

El doctor ha dictado varios conversatorios en Institutos de Formación Docente de la provincia de Salta, recorriendo varios de ellos durante sus estancias en la provincia.

Aportes desde el conversatorio

El Dr. Fernández Cruz planteó al inicio del conversatorio una afirmación disparadora para generar a posteriori una conversación que “obligue” a pensar en voz alta la situación causada por la pandemia y el cierre escolar desde una perspectiva biográfica que nos posibilite encarar el futuro inmediato de la mejor manera posible.

Para ello el doctor estructuró el conversatorio en torno a tres preguntas -que son las que a cotidiano los docentes se hacen en este contexto de pandemia- y a una reflexión final para cerrar el tema. Las cuestiones a tratar giran en torno a la escuela como institución, sobre la función docente del siglo XXI, en la sociedad postcovid-19 y básicamente sobre la situación personal del docente en la actualidad.

Los interrogantes que articularon el conversatorio giraron en torno a: ¿qué nos pasó en marzo con la llegada de la pandemia y el cierre de las escuelas?, ¿qué nos está pasando, desde entonces, a los profesionales de la educación?, ¿cómo estamos viviendo esta situación?, ¿qué nos va a pasar en un futuro inmediato, qué escenarios se nos están abriendo a los profesionales de la educación?, ¿cómo afectan estos escenarios al aprendizaje escolar y al aprendizaje profesional?

La pandemia y el cierre de las escuelas

Respecto a este primer interrogante, el doctor aborda la constitución del perfil docente, desde una perspectiva biográfica, donde se pueden reconocer tres dimensiones sustanciales:

- a) la identidad profesional o manera de entendernos y la imagen que tenemos de nosotros mismos en el ejercicio de la docencia;
- b) el conocimiento profesional y destrezas que usamos para desempeñar nuestra tarea educadora;
- c) el conjunto y dinámica de interacciones sociales que tejemos y dentro de las cuales nos movemos en la realización de nuestro trabajo y que dan lugar a una forma específica de cultura organizativa profesional que nos va ofreciendo lenguajes, modelos de actuación y marcos sociales de interpretación de la educación y de la enseñanza.

En este sentido, destaca que es bueno aclarar que ese perfil docente no es estable en el tiempo, sino que se va construyendo, deconstruyendo y reconstruyendo de manera continua mediante un proceso de doble transacción que da lugar a distintas formas personales identificatorias que permiten comprender la especial, singular y personal manera con la que cada uno de nosotros entiende la profesión y, por lo tanto, la desempeña.

Por otro lado, menciona que no solo ese perfil es estable sino que la transacción que atraviesa es doble: tiene una naturaleza biográfica y una naturaleza relacional. Y es en esta doble cara de la transacción: biográfica y relacional en que la pandemia nos afecta. La pandemia y el cierre de las escuelas representa, para todos, una situación de ruptura con las formas identificatorias anteriores. Ruptura que va acompañada de una situación personal de vacío, incertidumbre, incompreensión que produce una situación de malestar que hay que reconocer, nombrar y sobre la que hay que conversar para reducir el malestar.

Y, por otro lado, lo relacional que refiere a la especial configuración de relaciones sociales que mantenemos en el ejercicio de la enseñanza y que nos permiten sentir un nuevo evento biográfico en situación de reconocimiento compartido y acompañamiento social. En este punto destaca que es precisamente en este sentido en que la pandemia nos afecta en cuanto aislamiento en lo social.

Impacto de la pandemia en los profesionales de la educación.

Con respecto al segundo cuestionamiento el Dr. Fernández Cruz apunta a qué nos está pasando ahora y, al respecto, sostiene que ante la ruptura y el aislamiento el sujeto deberá prepararse para encarar la nueva situación como un tránsito en el ciclo de vida profesional que precisará de una cartografía personalizada para poder orientarse en la nueva etapa. Para ello será necesario enfrentar cognitivamente las emociones, para lo cual las siguientes etapas son necesarias:

- La **Autoculpa**, es decir, centrar el pensamiento en la propia responsabilidad personal en la situación adversa que se esté.
- La **Aceptación** o evitación de juicio sobre lo que está sucediendo desechando sentimientos negativos sobre algo que es inevitable.
- La **Reflexión** excesiva que consiste en centrar de manera excesiva el pensamiento sobre la situación adversa incapacitándose para tener una mirada más abierta.
- La **Refocalización** positiva o el dirigir la atención hacia pensamientos agradables que permitan olvidarnos del problema.
- La **Focalización** en planes, es decir, centrar el pensamiento en planes futuros de actuación que mitiguen los efectos perniciosos de la nueva situación.
- La **Reinterpretación positiva** o el centrar el pensamiento en aquellos aspectos positivos que puede traer consigo la situación adversa.
- La **Relativización** o el poner la adversidad en perspectiva comparándola con eventos vividos más graves.
- El **Catastrofismo** que consiste en centrarse en los aspectos más negativos y las consecuencias catastróficas de la nueva situación de manera, tal vez, desproporcionada y finalmente
- La **Culpabilización** a los demás. O distraer el pensamiento negativo centrándose en las críticas y la búsqueda de responsabilidades y culpables de la situación creada.

Sostiene que estas estrategias pueden usarse de manera **adaptativa**, pero también de manera **paralizadora** de forma que impiden reajustar las emociones negativas y la conducta necesaria para vivir en la nueva situación creada. Acá el disertante ha vinculado la trayectoria personal y profesional, la edad, la experiencia docente y los objetivos de vida próximos, significando que la vivencia de la situación de ruptura y aislamiento y el uso de estrategias de afrontamiento de la situación será diferente en cada docente en función de las distintas fases del ciclo vital y profesional en la que se encuentre.

Finalmente aborda la tercera pregunta que refiere a ¿qué nos va a pasar?, en la que advierte que junto a lo inmediato y lo siguiente, está lo próximo e ineludible. De esta manera apunta a la búsqueda de reelaborar un nuevo modelo de racionalidad profesional en el que la lógica salarial, la actitud ante la formación, el devenir de la propia institución escolar, la orientación de la relación didáctica, la dinámica de la función docente y el propio desempeño personal adquieran un nuevo sentido. Esa será una tarea de reconocimiento y reflexión personal y, en lo posible, una tarea de reconocimiento y reflexión social y colegiada con los compañeros y el resto de docentes. Para empezar, afirma que hay que reconocer qué cosas ha instaurado la pandemia o acelerado y ya no tienen vuelta atrás. Siguiendo en la línea de análisis plantea la necesidad de reflexionar sobre qué escenarios pedagógicos se abren y cómo podremos actuar en ellos.

Y en esta misma línea de pensamiento reflexivo propone que las TIC han ampliado y expandido las posibilidades de aprendizaje de los docentes y los grupos dentro del nuevo contexto borroso y global que conforman las nuevas opciones y que puede analizarse como una nueva ecología de la formación. Las ecologías del aprendizaje se están definiendo como entramados de elementos de diversa naturaleza y sus contextos, que las personas utilizan para su formación. Estos elementos pueden ser cursos, redes, materiales, experiencias compartidas, orientaciones y consejos, teorías, innovaciones, etc. que permiten a los profesionales la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas. La nueva ecología de la formación, donde caben las múltiples ecologías personales del aprendizaje, genera un espacio difuso y borroso de encriptación del conocimiento profesional, que ya no es propiedad de las universidades o de las administraciones educativas o de otras agencias formativas, sino que es de todos y de nadie en particular, con acceso abierto y sin control institucional.

También sostiene que en este sentido hace su aparición un espacio que permite el acceso a lo que denominamos **aprendizaje invisible** y que tiene características distintivas. Por ello, los educadores tenemos que reconocer y aprovechar las oportunidades que nos está brindando este aprendizaje invisible, que no tienen vuelta atrás y que se están acelerando por la pandemia y el cierre (ASPO), para acometer procesos formativos basados en la reflexión de cómo encarar la escuela y la enseñanza en un futuro próximo. Reconociendo y admitiendo las diferencias personales, contextuales y culturales, pero conversando y reflexionando de manera colegiada para moldear estilos personales y adaptados de reenfocar nuestra misión educadora.

Finalmente, el doctor realiza un planteo que tiene solo la intención de abrir el debate para (re) pensarnos desde nuevos escenarios. Para establecer el diálogo con la audiencia pone sobre la mesa dos aspectos:

- Reconocer que el papel institucional de la escuela es insustituible en nuestro modelo social ¿cuánto aprendizaje invisible va a transformar la relación de los alumnos con el conocimiento y la tarea docente de mediación del saber que ha caracterizado a la escuela de la modernidad?
- Pensar ¿Cómo va ser esa otra escuela que se está abriendo paso de manera acelerada?

Algunos aspectos para seguir pensando

La Dirección General de Educación Superior agradece al doctor la aceptación de la invitación a ser parte de este proyecto de capacitación online por considerarlo uno de los referentes más sobresalientes del área de la formación docente en España, en Latinoamérica y también en la Argentina donde ha colaborado con la Universidad Nacional de Salta y la Universidad de Mar del Plata.

En esta instancia se abre el debate y se cede la palabra al público del otro lado de la pantalla, se genera un intercambio significativo y tienen lugar dos cuestiones fundamentales: reconocer (se) como parte de un colectivo docente mayor que, aunque se ubique del otro lado del mundo, atraviesa los mismos interrogantes que la comunidad de docentes salteños.

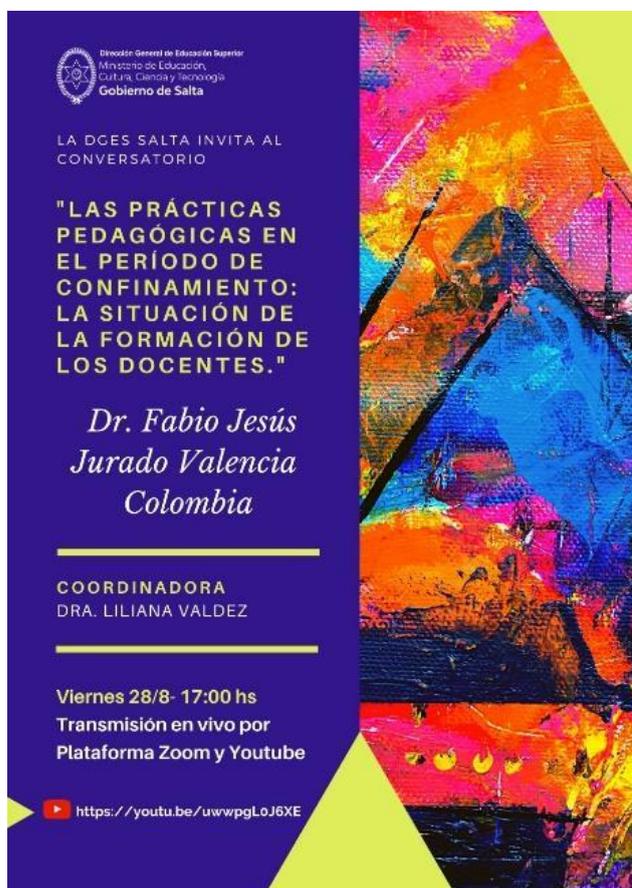
Se plantea como necesario reconocer que la pandemia traspasó a la organización escuela y puso tal vez en evidencia la necesidad de transformarla en sintonía con estos nuevos tiempos.

Finalmente, es importante reconocer la enorme fortaleza de los docentes para reinventarse, aún en las peores situaciones como una pandemia mundial, evidenciada en el gran compromiso ético y social para con sus comunidades.

Elizabeth Yolanda Carrizo es profesora en Ciencias de la Educación, UNSa, Salta, Argentina. Magister en Ciencias Sociales Orientación en Educación, FLACSO (Sede Argentina), investigadora categoría III, CIUNSa, Co-Directora Instituto de Investigación en Lenguas (INIL). Editora Revista de Estudios de Lenguas (RELEN). Docente de Postgrado en Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad de Buenos Aires (Sede Tilcara-Jujuy). Autora de numerosos libros y artículos sobre educación.

Las prácticas pedagógicas en el período de confinamiento: la situación de la formación de los docentes

Elizabeth Yolanda Carrizo
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina
eycarrizo@yahoo.com



Logo of the Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, Gobierno de Salta.

LA DGES SALTA INVITA AL CONVERSATORIO

"LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL PERÍODO DE CONFINAMIENTO: LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES."

Dr. Fabio Jesús Jurado Valencia
Colombia

COORDINADORA
DRA. LILIANA VALDEZ

Viernes 28/8- 17:00 hs
Transmisión en vivo por
Plataforma Zoom y Youtube

<https://youtu.be/uwwpgLoJ6XE>

Ciclo de conversatorios en Formación Docente Tercera Parte

DGES, Salta 28-08-2020.

El doctor Fabio Jurado Valencia tuvo a su cargo el Cuarto Conversatorio del Ciclo de Formación Docente con una temática acerca de la situación en general del profesorado y las prácticas pedagógicas en el período de confinamiento en Latinoamérica, a partir de la Red colombiana para la transformación docente en lenguaje.

Posterior a la exposición de ideas se posibilitó un espacio para el intercambio con participantes, locales, nacionales e internacionales.

El 28 de agosto de 2020, a las 17 horas (horario argentino), se dio continuidad a la cuarta y última parte del ciclo antes mencionado, con el Dr. Fabio Jurado Valencia con la propuesta titulada **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 posibilitó el 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.

Datos del disertante

Fabio Jurado Valencia es Licenciado en Educación, con énfasis en Literatura, por la Universidad Santiago de Cali. Maestría en Letras Iberoamericanas y Doctor en Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Becario del Seminario de Poética, del Instituto de Investigaciones Filológicas, de la UNAM. Profesor-investigador del Instituto de Investigación en Educación, del que fue co-fundador, y del Departamento de Literatura, de la Universidad Nacional de Colombia. Fundador y coordinador del Programa *Viernes de Poesía* y la Colección *Viernes de Poesía*, en la Universidad Nacional de Colombia. Consultor, en evaluación de la lectura y la escritura, del proyecto SERCE-LLECE-UNESCO. Entre sus libros se destacan: *La lectura en las escuelas de la periferia* (investigador principal); *Palimpsestos: crítica y análisis literario en el aula*; *Evaluación: conceptualización, experiencias, prospecciones* (Coordinador); *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior* (Coordinador).



En el campo de la literatura se destacan: *Pedro Páramo*, de Rulfo: *murmulllos, susurros y silencios*; *Voces escritas en la obra de Juan Rulfo*; *Poesía Colombiana, Antología 1931-2011*; *Mito: cincuenta años después (selección y prólogo)*; *Ensayos literarios, una antología (selección y prólogo)*. Con la Red de Lenguaje ha publicado: *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje* (en coautoría con Carlos Lomas, Amparo Tusón y Daniel Téllez) y *La lectura crítica para el pensamiento crítico*. Ha publicado artículos sobre crítica literaria, investigación literaria, análisis del discurso, pedagogías y literatura y educación, en revistas colombianas e internacionales.

Ideas aportadas desde la disertación

El Doctor inició su exposición dejando en claro los tres caminos que tiene la formación docente en Colombia:

- la formación inicial en las Escuelas Normales o en Universidades,
- la formación continua que puede ser programada o autónoma y
- la avanzada a través de la Especialización – Maestrías – Postgrados.

Pero resaltó qué es específicamente la Formación continua, la que es de carácter independiente e in situ, la que debemos vincular con el trabajo docente en tiempos de pandemia. En la formación avanzada encontramos tres niveles bien diferentes: la especialización (los postgrados: maestría y doctorados). Cada uno de ellos con diferentes matices.

En la actualidad existen índices muy altos de admisión para maestros que quieren cursar estos programas para investigar alrededor de sus propias prácticas. En Colombia hay una tendencia en apoyar a los maestros con un porcentaje de la matrícula que les permita investigar sobre sus propias prácticas.

Es entonces cuando debemos preguntarnos: ¿si las oportunidades de los docentes les han posibilitado definir de manera ágil estrategias pedagógicas a través de la educación remota? Ya que ésta implica una cierta habilidad del manejo de software, o si solo se ha aprendido todo en la academia y ha quedado guardado. Es necesario preguntarnos cuando es el momento de poner en funcionamiento esas fuentes del conocimiento, generalmente quedan en el olvido y esperan que sean los gobiernos quienes les digan qué hacer. Y aquí me planteo entonces una segunda pregunta: ¿Dónde queda entonces la autonomía intelectual?

El conferencista menciona los autores clásicos estudiados sobre todo en el siglo XX, el siglo de mayor producción intelectual. Por ejemplo, el gran Vygotsky, pero que queda en el olvido cuando se comienza a ejercer, pareciera que se pasa por la universidad, pero que la universidad no pasa por los sujetos. Por supuesto que hay excepciones, grupos de docentes que por haber tenido la oportunidad de trabajar en proyectos de investigación son muy bien formados, pero en la mayoría pareciera que no es así. Por supuesto que se hace esta afirmación desde la mayoría, pero debemos tener en claro que todo eso que hemos estudiado en la academia se diluye, queda sin efecto al momento de accionar en el campo laboral.

El disertante menciona que la pandemia atacó básicamente tres órbitas en el período del confinamiento que se vieron afectadas seriamente.

La primera órbita: La casa y la familia

Se nos presentan en esta órbita incertidumbres que son inevitables, y se dan apenas entramos en contacto (vía telefónica – Whatsapp en Colombia para tender puentes entre la casa, la familia y la escuela, ya veremos como lo hicieron en Argentina). Podemos advertir lo necesario que es tener en cuenta de qué familia estamos hablando: familia nuclear, monomarental, homoparental, mixta, extensa, esto es importantísimo por la perspectiva etnográfica en la educación remota, ya que ésta no es exclusiva de la educación presencial. Se requiere de una mirada etnográfica de lo que se hace en la casa y lo que hacemos los docentes en la casa también, como docentes asumiendo el espacio nuestro como el lugar desde la escuela hacia la casa y la casa como la escuela hacia la casa de los maestros, muy interesante que ojalá que no se vaya. Hay una confluencia interesante entre: casa – familia – casa. Solo una educación de calidad se logra cuando hay una confluencia entre la escuela y la familia, ésta debe estar involucrada para dialogar y acordar continuamente con la escuela.

La segunda órbita: ¿qué escuela?

También debemos preguntarnos por el tipo de escuela: urbana o rural, pública o privada, el PEI fue elaborado por la comunidad de docentes o solo el director de la escuela, o fue encargado a un privado. Cuando la pandemia se abrió paso en el mundo, en las escuelas nos encontramos con liderazgos y con “dolientes”. La misma tiene planes de formación docente continua. De ello se desprende que pudimos encontrar escuelas con un fuerte trabajo en equipo y un fuerte compromiso con lo social que les han posibilitado poder revertir o reconfigurar su trabajo más fácilmente que aquellas escuelas con equipos directivos sin liderazgos.

La tercera órbita: el mundo y el rol de los gobiernos

Existe la digitalización en el mundo externo en los negocios, las oficinas, las fábricas, que se pudieron manejar a la altura de lo que una pandemia exigía.

La familia está incluyendo a la escuela cuando hay un entorno más o menos aceptable de aprendizaje familiar, caso contrario, todo resulta en fracaso. La familia aprende con los hijos en tiempos de pandemia.

La educación remota no es como creíamos, sino todo lo contrario implica más trabajo, más horas dedicadas, es de manera continua durante todo el día recibimos consultas de nuestros estudiantes. La tensión es tener en cuenta que nos movemos en dos tipos de pedagogías: **la local** (la que se construye en escenarios distintos que los de la escuela, por ejemplo, en la familia, también en la oficina, en la cárcel, en el sindicato), los de **la escuela** responden a lo que llamamos pedagogía oficial porque tiene regulaciones.

¿Ha sido suficiente la formación de los docentes para comprender las singularidades de estas tres órbitas en la coyuntura del confinamiento?

¿Se reactivó la formación permanente a partir de la pandemia? ¿Y cómo, con qué enfoques? ¿Si hay trabajo en equipo o pedagogías a partir de proyectos?

Esto ha generado un colapso en las familias puesto que la escuela ha enviado exactamente lo que hacía en la presencialidad a través de la virtualidad. La familia ahora sí sabe lo que se hace en la escuela, e interviene activamente. La familia ahora sí se entrelaza con la escuela. Por eso el ASPO ha dejado en evidencia el colapso generado en las instituciones.

La Pedagogía por Proyectos no es algo nuevo, tiene una historia. Después de la primera guerra mundial se avizoró en Europa la necesidad de transformar la escuela a partir de lo que se llamó Centros de Interés y lo que se llamara después Escuela Nueva o Activa, en Suiza, Bélgica, Francia consideraron que era urgente reconstruir la educación de sus países después de esa primera guerra. Aparece también María Montessori con sus aportes desde la medicina y en el campo de la antropología.

Es aquí donde el Doctor da entrada a una de las experiencias que en Colombia ha servido de apoyo para resolver los dilemas surgidos en la pandemia. Argentina integra una Red Argentina para la Transformación del Lenguaje, cuya sede se encuentra en Villamaría – Córdoba, cuya responsable es la Prof. Gloria Badovi. Los integrantes de estas redes y su trabajo de años fueron decisivos para resolver de manera rápida una nueva estrategia en tiempos de aislamiento pandémico, utilizando la pedagogía por Proyecto, potenciando el trabajo en equipo, tanto de los equipos docentes como de los estudiantes. Es posible también el trabajo en equipos a través de los medios digitales.

Para finalizar, los matices y diferencias son valiosos para el trabajo a partir de proyectos con los niños y jóvenes en tiempos de pandemia. Partir de un centro de interés y a partir de allí vincular las indagaciones/investigaciones desde la casa que da lugar a la física, a la historia de la ciencia y la tecnología, a la matemática, la estadística y el lenguaje. Es decir, la forma de integración de los saberes a partir de un núcleo de interés.

Es importante distinguir entre pedagogías por proyecto y pedagogías basadas en proyectos. Porque caracterizamos las estrategias más recurrentes de los docentes, las familias y sus hijos. En la primera, el proyecto surge de los intereses de los estudiantes; en la segunda, el proyecto ya está hecho por los maestros.

Para seguir pensando

Evidentemente la pandemia ha sido un corte coyuntural que ha posibilitado una gran posibilidad para la escuela: el volver a pensarse a sí misma. Y ese pensarse se vincula no solo con el ámbito de la formación docente exclusivamente, sino que se debe ampliar la mirada hacia las políticas educativas nacionales.

Políticas Educativas Nacionales fuertes, diseñadas desde la comprensión de los sujetos que transitan por ella, evidentemente posiciona en mejores condiciones a naciones frente a catástrofes mundiales como una pandemia.

Elizabeth Yolanda Carrizo es profesora en Ciencias de la Educación, UNSa, Salta, Argentina. Magister en Ciencias Sociales Orientación en Educación, FLACSO (Sede Argentina), investigadora categoría III, CIUNSa, Co-Directora Instituto de Investigación en Lenguas (INIL). Editora Revista de Estudios de Lenguas (RELEN). Docente de Postgrado en Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Río Negro y Universidad de Buenos Aires (Sede Tilcara-Jujuy). Autora de numerosos libros y artículos sobre educación.

Acerca de RELEN

Consignas y normas de redacción revista RELEN

La convocatoria para presentación de artículos es permanente

Las propuestas deben ser enviadas al sitio de la Revista:

www.relen.net.ar

Informes:

relenunsa@gmail.com

Se aceptarán trabajos redactados en español, alemán, francés, inglés, italiano y portugués que se enmarquen en alguno de los siguientes ejes temáticos: enseñanza y aprendizaje de lenguas y sus culturas, lingüística, literatura, didáctica de las lenguas, educación, sociocultura, interculturalidad, tecnologías de la información y comunicación (la lista no es exhaustiva).

Lenguas de estudio: alemán, francés, inglés, italiano, portugués, español, lengua materna y extranjera, lenguas originarias, lenguas de señas, entre otras.

Recomendaciones generales a tener en cuenta para el envío de propuestas:

- Leer bien las Consignas y Normas de redacción.
- Adjuntar en archivo diferente una biodata de hasta 150 palabras.
- Adjuntar en archivo PDF la Declaración de originalidad.
- En las referencias bibliográficas se indicarán solo las citas usadas en el artículo.
- Dossiers, reseñas y entrevistas se redactan siguiendo las consignas para los artículos.

Resumen

- El resumen será de hasta 250 palabras, en Arial 10, interlineado sencillo, deberá ser presentado en la lengua del trabajo antes del artículo y a continuación del título y de los datos del autor, precedido de la palabra Resumen.
- Debe ser un texto independiente que pueda dar cuenta del contenido del artículo.
- Si el texto fue redactado en lengua extranjera, el autor deberá acompañar título, resumen y palabras clave en español.
- Si el autor desea podrá enviar junto con el resumen en español, la traducción del resumen en uno o varios idiomas contemplados por la revista.
- Si se trata de una investigación, se podrá seguir el siguiente orden: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- Deberá incluir cinco palabras clave en minúscula, separadas por comas.

Artículos

- Los artículos postulados deben ser originales e inéditos.
- No deben ser sometidos en forma simultánea a ningún otro proceso de postulación y evaluación.
- Preferentemente de un solo autor y no más de 3 autores.
- La extensión mínima será de 15 páginas.
- Tamaño A4, Arial 11, Interlineado 1,5 y alineación justifi cada.
- Márgenes: 3 cm (superior e izquierdo) y 2 cm (inferior y derecho).
- No se debe utilizar subrayado, mayúsculas ni negritas en el cuerpo del artículo.
- La estructura que se debe seguir es, en general, la siguiente: introducción, marcoteórico, metodología, resultados, conclusiones.
- El título del artículo no deberá superar las 15 palabras, en negrita, Arial 12, alineación centrada, primera letra en mayúscula, el resto en minúscula, sin punto final.
- Los subtítulos se escriben en negrita, Arial 11, sin subrayar y sin punto final, al margen izquierdo, separados del texto precedente mediante interlineado doble.

- Los datos del autor se consignan debajo del título del artículo a la derecha, con interlineado sencillo, en el siguiente orden:
Nombre y apellido completo (negrita, Arial 11)
Institución (Arial 10)
Ciudad y país (Arial 10)
Correo electrónico (Arial 10)
- Todo el texto debe estar con párrafo justificado, sin sangría y con interlineado doble entre párrafos.
- Los autores deben completar la Declaración de Originalidad y remitirla firmada, en archivo PDF al correo de la revista: relenunsa@gmail.com

Dossiers

- Los dossiers deben presentar artículos dedicados a un tema en particular, que permitan reflexionar sobre diferentes problemáticas relacionadas con las temáticas de la revista.
- Los autores del Dossier (que pueden pertenecer a diferentes instituciones) deberán estar coordinados por un especialista en el tema elegido, quien se encargará de la organización de las contribuciones que le darán forma.
- El coordinador deberá enviar la propuesta con una introducción o presentación, que le dé sentido de unidad al Dossier, e incorporar los títulos, resúmenes y artículos completos que lo conforman y los datos biográficos de cada autor de hasta 150 palabras.
- Estos trabajos deberán cumplir con las normas de redacción para los artículos y serán sometidos a evaluación de pares.

Reseñas

Las reseñas deben dar la visión panorámica de una obra (libro, película u otra publicación, etc.) o de un evento destacando las características más sobresalientes para transmitir una opinión fundada y crítica que pueda orientar al público lector según la perspectiva del autor. Deben redactarse según las indicaciones de formato para los artículos. Las reseñas responden al esquema introducción, desarrollo y cierre y no presentan subtítulos.

Se sugiere el siguiente orden:

- Identificar la obra: título de la obra o evento, ficha técnica si se trata de un libro (autor/es, editorial, lugar y año de publicación, número de páginas, ISBN), así como también, el medio de acceso.
- Presentar la obra, especificar los destinatarios que fueron contemplados, describir la estructura o, en el caso de una actividad, la organización de la misma.
- Describir el contenido y realizar un análisis de forma crítica.
- Acompañar la imagen de la portada de la obra, si es posible.

Entrevistas

El reporte de la entrevista, con el audio correspondiente, debe ser presentado con un resumen en el que constarán los datos del entrevistador, entrevistado, lugar, fecha, etc. así como también los objetivos e ideas principales de la misma. Puede contener fragmentos textuales seleccionados previamente que despertarán en el lector su interés por escuchar la grabación.

Multimedia

Los cuadros, mapas, tablas, gráficos, fotografías, etc., deberán incluirse en el cuerpo del texto. Las fuentes de las que proceden se indicarán al pie de los mismos.

Notas al pie

Las notas son de carácter explicativo. No serán utilizadas para citar fuentes bibliográficas. Solamente se dedicarán a aclaraciones o puntualizaciones y se cuidará de reducir las al mínimo. Deben aparecer enumeradas correlativamente al pie de página en Arial 8, interlineado sencillo, sin sangría, alineación justificada.

Se introducen a partir del comando: Referencias > Insertar nota al pie.

Normas de citación

Las citas y referencias bibliográficas seguirán el formato APA (American Psychological Association), incluido el formato de puntuación, cuyas normas pueden consultarse en el siguiente vínculo: <https://normasapa.in/>

Citas textuales de 4 líneas o menos: deben ir entre comillas y al final de la cita se deberá colocar entre paréntesis el autor, fecha y página (López, 1900, p.12).

Citas textuales de más de 40 palabras: se escriben en párrafo aparte con sangría izquierda de 2cm, sin comillas y en Arial 10

Referencias Bibliográficas

En este apartado se incluirá únicamente la bibliografía contenida en el artículo mediante citas directas e indirectas siguiendo las normas APA.

Para la elaboración de las referencias es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Utilizar sangría francesa e interlineado doble entre cada referencia.
- Deben organizarse de manera alfabética por la primera letra del apellido.
- Cuando son varias referencias del mismo autor, se ordenan cronológicamente de la publicación más antigua a la más actual.
- En caso de dos o más apellidos iguales, se procede a organizar de manera alfabética por las letras del nombre.
- Si el nombre de un autor se reitera, no debe reemplazarse por guiones o líneas sino que debe consignarse nuevamente.
- No se utilizarán comillas para los títulos de artículos, capítulos de libros y ponencias.
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial.
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes.
- Los números de páginas de artículos en revistas se ubican al final de la referencia sin la abreviatura (p., pp. o pág.).
- Los números de páginas de capítulos se ubican entre paréntesis luego del título del libro con la abreviatura pp. (Ejemplo: Apellido Autor, N. N. (Año). Título de capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), Título del libro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx—xxx). Editorial.)
- Los Autores son los responsables del contenido de los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen.
- Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc
- Los nombres de los autores llevan sólo la inicial
- Cuando se desee diferenciar el año de edición original de una obra y el de la edición que el autor ha utilizado, se hace entre paréntesis en general, con indicación del original entre corchetes.
- Los números de páginas de artículos en revistas van sobre el final de la referencia, mientras que los de los capítulos se ubican entre paréntesis luego del nombre del libro, precedidos por la expresión “pp.”
- Los Autores son los responsables del contenido de los trabajos y el correcto uso de las referencias bibliográficas que allí se citen.
- Si se utiliza material que no sea de propiedad de los autores, es de su responsabilidad contar con las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de cuadros, gráficos, mapas, fotografías, etc.

Publikationsrichtlinien der Zeitschrift RELEN

Einreichungen jederzeit möglich

Beiträge sind an die Webseite der Zeitschrift zu senden:

www.relen.net.ar

Rückfragen:

relenunsa@gmail.com

Beiträge können auf Spanisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch oder Portugiesisch verfasst werden und werden in eines der folgenden Themen eingegliedert: Lehren und Lernen von Sprachen und ihren Kulturen, Sprachwissenschaft, Literatur, Sprachendidaktik, Erziehungswesen, Soziokultur, Interkulturalität, Informations- und Kommunikationstechnologien (diese Liste ist nicht abschließend).

Sprachen, die als Studienobjekt berücksichtigt werden: Deutsch – Französisch – Englisch – Italienisch – Portugiesisch – Spanisch als Mutter- und Fremdsprache – indigene Sprachen – Zeichensprache – unter anderen.

Allgemeine Empfehlungen zur Beitragseinreichung

- Richtlinien und Hinweise zur Manuskriptverfassung aufmerksam lesen.
- Kurze Biografie bis zu 150 Wörtern in einer eigenen Datei senden.
- Die Erklärung der Erstveröffentlichung als PDF-Datei senden.
- Im Literaturverzeichnis werden nur diejenigen Quellen angegeben, die im Manuskript verwendet wurden.
- Handelt es sich um Rezensionen oder Interviews, bitte die angegebenen Hinweise für Manuskripte beachten.

Abstract

- Der Umfang des Abstracts beträgt bis zu 250 Wörter und wird in Arial 10, in einfachem Zeilenabstand und auf die gleiche Sprache des Beitrags verfasst. Er steht vor dem Artikel und nach dem Titel und den Angaben des Autors mit der Überschrift Abstract.
- Er wird als ein unabhängiger Text aufgefasst, in dem der Inhalt des Manuskripts wiedergespiegelt wird.
- Falls die Arbeit in einer Fremdsprache verfasst wird, werden Titel, Abstract und Stichwörter auch auf Spanisch übersetzt.
- Wenn sich der Autor es wünscht, kann er den Abstract auf alle oder einige der Fremdsprachen, die die Zeitschrift berücksichtigt, zusammen mit dem Abstract auf Spanisch senden.
- Handelt es sich um eine Forschung, wird die folgende Reihenfolge beachtet: Einleitung, Methode(n), Ergebnisse und Diskussion.
- Nach dem Abstract sind fünf durch Kommas getrennte Stichwörter anzugeben.

Manuskripte

- Das eingereichte Manuskript soll originell und unveröffentlicht sein.
- Während des Begutachtungsverfahrens dürfen Beiträge an keine andere Stelle zur Publikation eingereicht werden.
- Bevorzugt werden diejenigen Manuskripte, die von einem Autor und nicht mehr als drei Autoren verfasst wurden.
- Der Umfang beträgt mindestens 15 Seiten.
- Seitenränder: 3 cm (oben und links) und 2 cm (unten und rechts).
- Unterstreichung, Großschreibung oder Fettdruck werden im Text nicht verwendet.
- Die zu beachtende Textstruktur ist im Allgemeinen die folgende: Einleitung, theoretischer Rahmen, Methoden, Ergebnisse, Diskussion.
- Der Titel des Manuskripts soll höchstens 15 Wörter beinhalten und wird in Fettdruck, Arial 12, zentriert und ohne Endpunkt verfasst.
- Untertitel sind in Fettdruck, Arial 11, ohne Unterstreichung und ohne Endpunkt, linksbündig, mit doppeltem Zeilenabstand vom vorhergehenden Text zu verfassen.
- Angaben des Autors werden unter dem Titel der Arbeit, rechts und mit einfachem Zeilenabstand in nachstehender Reihenfolge angegeben:
 - Vornamen und Nachnamen (im Fettdruck, Arial 11)

- . Institution (Arial 10)
- . Stadt und Land (Arial 10)
- . E-Mail-Adresse (Arial 10)
- Der ganze Text wird in Blocksatz ausgerichtet, kein Einrücken verwenden und doppelten Zeilenabstand zwischen den Absätzen einstellen.
- Das Formular für die Erklärung der Erstveröffentlichung wird vom Autor ausgefüllt, unterschrieben und als PDF-Datei an die E-Mail der Zeitschrift relenusa@gmail.com gesendet.

Dossiers

- Dossiers bestehen aus Beiträgen, die sich auf ein bestimmtes Thema beziehen und ermöglichen, über verschiedene Fragestellungen bezüglich der Thematiken der Zeitschrift nachzudenken.
- Die Autoren des Dossiers –die unterschiedlicher Institutionen gehören können– unterstehen einem/er Koordinator/in, der/die über hervorragende Fachkenntnisse zum ausgewählten Thema verfügen sollte und für die Gestaltung der Beiträge des Dossiers verantwortlich ist.
- Der/die Koordinator/in soll den Dossievorschlag mit einer Einleitung oder Vorstellung, in der ein Überblick über die Beiträge als Ganzes gezeigt wird, plus Titel, Abstracts, alle vollständigen Artikel des Dossiers und eine Biographie mit einem Umfang von höchstens 150 Wörtern von jedem/r Autor/in senden.
- Diese Manuskripte werden gemäß den festgelegten Schreibhinweisen verfasst und dem Peer-Review unterzogen.

Rezensionen

Sie spiegeln den Überblick eines Werkes (Buch, Film, oder andere Publikationsform, usw.) oder einer Veranstaltung wider und betonen die hervorragendsten Merkmale, um eine begründete und kritische Meinung zu äußern, damit Leser und Leserinnen einen Eindruck über das Werk nach dem Standpunkt des Autors haben können. Sie werden gemäß den Hinweisen für Manuskripte verfasst, folgen dem Schema Einleitung-Hauptteil-Schluss und beinhalten keine Untertiteln.

Es empfiehlt sich, die nachstehende Reihenfolge zu beachten:

- Angaben des Werkes: Titel des Werkes oder der Veranstaltung, technisches Merkblatt falls es sich um ein Buch handelt (Autor/en, Verlag, Ort und Ausgabejahr, Seitenanzahl, ISBN), sowie Zugangsart.
- Werk darstellen und Adressaten nennen, Struktur oder Gestaltung –im Falle einer Veranstaltung– beschreiben.
- Den Inhalt beschreiben und eine kritische Analyse ausführen.
- Falls es möglich ist, das Bild des Werkes dem Manuskript beifügen.

Interviews

Der Bericht des Interviews und das Audiomaterial werden mit einer Zusammenfassung eingereicht, auf der die Angaben des/der Interviewers/in, des/der Interviewpartners/in, des Orts, des Datums, usw. sowie Ziele und Schwerpunkte des Interviews stehen.

Er kann noch wörtliche Auszüge beinhalten, die vorher ausgewählt wurden, um das Interesse der Leser und Leserinnen für das Zuhören des Interviews zu wecken.

Bilder

Übersichtstabellen, Assoziogramme, Grafiken, Fotos, usw., werden in den Text eingegliedert. Deren Quellen werden unmittelbar darunter angegeben.

Fußnoten

Fußnoten haben eine erläuternde Funktion und werden nicht verwendet, um Quellen anzugeben. Sie eignen sich nur zu Erklärungen oder genauen Darlegungen und werden gemäßigt verwendet. Anhand des Befehls: Hinweise, Fußnote einfügen werden Fußnoten am unteren Rand der Seite durchgehend nummeriert bzw. in Arial 8, einfachem Zeilenabstand, ohne Absatzeinzug und im Blocksatz angegeben.

Zitierregeln

Zitaten, Literaturverzeichnis und Zeichensetzung erfolgen gemäß den Zitierregeln nach APA (American Psychological Association). Normen sind unter folgendem Link abrufbar: <https://normasapa.in/>

Literaturverzeichnis

Hier werden nur diejenigen Quellen eingefügt, die im Manuskript durch direkte oder indirekte Zitate nach den APA-Richtlinien genannt wurden. Wörtliche Zitate von höchstens 4 Zeilen werden in Anführungszeichen gesetzt und am Ende des Zitats sind Autor, Datum und Seite in Klammern anzugeben.

Wörtliche Zitate von mehr als 40 Wörtern werden in einem separaten Absatz mit einem linken Einzug von 2 cm, ohne Anführungszeichen und in Arial 10 geschrieben.

Literaturverzeichnis

Hier wird nur diejenige Literatur nach APA-Zitierregeln erwähnt, die sich auf direkte oder indirekte Zitate im Text beziehen.

Zur Erstellung des Literaturverzeichnisses sind folgende Hinweise zu beachten:

- Hängender Absatzeinzug wird verwendet und zwischen den Quellen ist doppelter Zeilenabstand zu rechnen.
- Es wird alphabetisch ausgehend vom ersten Buchstaben des Nachnamens aufgelistet.
- Bei mehreren Quellen des gleichen Autors wird es chronologisch von der ältesten zu den aktuellsten einsortiert.
- Zwei oder mehrere gleichen Nachnamen werden alphabetisch ausgehend vom ersten Buchstaben des Vornamenseingeordnet.
- Wenn der Name des Autors wiederholt wird, wird er noch einmal erwähnt und nicht durch Trennungsstriche ersetzt.
- Überschriften von Titeln, Buchkapiteln und Vorträgen werden nicht zwischen Anführungszeichen geschrieben.
- Vornamen werden nur mit dem Anfangsbuchstabe angegeben.
- Will man das originelle Ausgabejahr eines Werkes von dem vom Autor ausgewählten Ausgabejahr unterscheiden, erfolgt dann die letzte Ausgabe zwischen Klammern und die originelle Ausgabe zwischen eckigen Klammern.
- Seitennummern eines Zeitschriftenbeitrags werden am Ende der Quelle angegeben.
 - Seitennummern des Kapitels werden zwischen Klammern nach dem Buchtitel mit der Abkürzung "S." eingetragen. (Beispiel: Nachname, V. (Jahr). Kapitelüberschrift V. Nachname Herausgeber (Hsg.), Buchtitel (xx Jahrgang, Nummer. xx, S. xxx—xxx). Verlag.)
 - Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt des Beitrags und die richtige Verwendung der im Manuskript zitierten Quellen.
 - Bei der Verwendung von Urheberrechtsmaterialien liegt es in ihrer Verantwortung über die jeweiligen Berechtigungen zum Gebrauch, zur Vervielfältigung und Veröffentlichung von Übersichtstabellen, Grafiken, Assoziogrammen, Bildern, usw. zu verfügen.

Redaktionsausschuss
RELEN

Consignes et normes de rédaction revue RELEN

L'appel à présentation de travaux est permanent

Les propositions doivent être envoyées sur le site web de la revue:

www.relen.net.ar

Renseignements:
relenunsa@gmail.com

Seront acceptées des articles rédigés en espagnol, allemand, français, anglais, italien et portugais qui s'inscrivent dans l'un des axes thématiques suivants : enseignement et apprentissage des langues et de leurs cultures, linguistique, littérature, didactique des langues, éducation, socioculture, interculturalité, technologies de l'information et de la communication (liste non exhaustive).

Langues d'étude : allemand - français - anglais - italien - portugais - espagnol langue maternelle et langue étrangère - langues originales - langues des signes - autres.

Recommandations générales à prendre en compte pour la soumission de propositions

- Lire attentivement les Consignes et les Normes de rédaction.
- Joindre, dans un autre fichier, une donnée biographique de 150 mots maximum
- Joindre, en fichier PDF, la Déclaration d'originalité
- Dans les références bibliographiques seules les citations utilisées dans l'article seront indiquées.
- Les dossiers, les recensements et les entretiens sont rédigés en suivant les consignes pour les articles

Résumé

- Le résumé sera de 250 mots maximum, Arial 10, interligne simple, il doit être présenté dans la langue du travail avant l'article et après le titre et les coordonnées de l'auteur, précédé du mot Résumé.
- Il doit être un texte indépendant qui puisse rendre compte du contenu de l'article.
- Si le texte a été écrit dans une langue étrangère, l'auteur doit inclure le titre, le résumé et les mots-clés en espagnol.
- Si l'auteur le souhaite, il peut envoyer, avec le résumé en espagnol, la traduction du résumé dans une ou plusieurs langues envisagées par la revue.
- S'il s'agit d'une recherche, on peut suivre l'ordre suivant : introduction, méthodologie, résultats et conclusions.
- On doit inclure cinq mots-clés en minuscules, séparés par des virgules.

Articles

- Les articles postulés doivent être originaux et inédits.
- Ils ne doivent pas être soumis simultanément à aucun autre processus d'évaluation.
- De préférence un seul auteur et pas plus de trois auteurs.
- La longueur minimale sera de 15 pages.
- Feuille A4, Arial 11, Interligne 1,5, alignement justifié.
- Marges : 3 cm (supérieure et gauche) et 2 cm (inférieure et droite).
- Ne pas utiliser de mots soulignés, de majuscules ou de caractère gras dans le corps de l'article.
- La structure à suivre est, en général, la suivante : introduction, cadre théorique, méthodologie, résultats, conclusions.
- Le titre de l'article ne doit pas dépasser 15 mots. En gras, Arial 12, alignement centré, première lettre en majuscule, le reste en minuscule, sans point final.
- Les sous-titres en gras, Arial 11, sans souligner et sans point final, sur la marge de gauche, séparés du texte précédent par un double interligne.
- Inclure les coordonnées de l'auteur sous le titre de l'article à droite, avec un simple interligne, dans l'ordre suivant :
Noms et prénoms complets (en gras Arial 11)

Institution (Arial 10)
Ville et pays (Arial 10)
E-mail (Arial 10).

- Tout le texte doit être dans un format de paragraphe justifié, sans retrait (sans indentation) et à double interligne entre les paragraphes.
- Les auteurs doivent compléter la Déclaration d'Originalité et l'envoyer signée, en format PDF à l'adresse électronique de la revue : relenunsa@gmail.com

Dossiers

- Les dossiers doivent présenter des articles dédiés à un sujet en particulier, qui permettront de réfléchir sur différentes problématiques liées aux thèmes de la revue.
- Les auteurs du dossier (qui peuvent appartenir à différentes institutions) doivent être coordonnés par un spécialiste du thème choisi, qui sera chargé d'organiser les contributions qui lui donneront forme.
- Le coordinateur doit envoyer la proposition avec une introduction ou une présentation, qui donne un sens d'unité au dossier, et inclure les titres, résumés et articles complets qui le composent et les données biographiques de chaque auteur jusqu'à 150 mots.
- Ces articles doivent respecter les normes de rédaction des articles et seront soumis à une évaluation des pairs.

Recensements

Les recensements doivent donner la vision panoramique d'une oeuvre (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'oeuvre : le titre de l'oeuvre ou de l'événement, la fiche technique s'il s'agit d'un livre (auteur/s, éditorial, lieu et année de publication, numéro de pages, ISBN), ainsi qu'aussi, le moyen d'accès.
- Présenter l'oeuvre, spécifier les destinataires envisagés, décrire la structure ou, dans le cas d'une activité, l'organisation de celle-ci.
- Décrire le contenu et réaliser une analyse critique.
- Le texte peut être accompagné de l'image de la couverture de l'ouvrage, si possible.

Entretiens

Le compte rendu de l'entretien, avec l'audio correspondant, doit être présenté par un résumé avec les données de l'interviewer, de l'interviewé, le lieu, une date, etc. ainsi que les objectifs et les idées principales. Il peut contenir des fragments textuels sélectionnés préalablement qui éveilleront chez le lecteur son intérêt d'écouter l'enregistrement.

Multimedia

Des tableaux, des cartes, des graphiques, des photographies, etc. doivent être inclus dans le corps du texte. Les sources dont ils proviennent seront indiquées au bas de chaque document.

Notes de bas de page

Elles sont explicatives. Elles ne seront pas utilisées pour citer des sources bibliographiques. Elles ne doivent être utilisées que pour des clarifications ou des précisions et il faut veiller à les réduire au minimum. Elles doivent apparaître numérotées consécutivement en bas de page, Arial 8, interligne simple, pas d'indentation, alignement justifié. Elles sont introduites à partir de la commande :

Références

> Insérer une note de bas de page.

Normes de citations

Les citations et références bibliographiques suivront le format APA (American Psychological Association), y compris le format de ponctuation, dont les règlements peuvent être consultés au lien suivant : <http://normasapa.in/>

Citations textuelles de 4 lignes ou moins : elles doivent être placées entre guillemets et, à la fin de la citation, on doit indiquer entre parenthèses l'auteur, la date et la page (López, 1900, p.12).

Citations textuelles de plus de 40 mots : elles sont rédigées dans un paragraphe séparé avec une indentation de 2cm à gauche, sans guillemets et en Arial 10 en indiquant entre parenthèses l'auteur, la date et la page (López, 1900, p.12).

Références bibliographiques

Dans cette section, seule la bibliographie contenue dans l'article doit être incluse au moyen de citations directes et indirectes, en suivant les normes APA.

Pour l'élaboration des références, il est nécessaire de prendre en compte les éléments suivants:

- Utiliser l'indentation française et le double espacement entre chaque référence
- Elles doivent être classées alphabétiquement par la première lettre du nom de famille.
- Lorsqu'il y a plusieurs références du même auteur, elles sont classées chronologiquement de la publication la plus ancienne à la plus récente.
- Dans le cas de deux noms identiques ou plus, on procède à l'organisation alphabétique des lettres du prénom.
- Si le nom d'un auteur est répété, il ne doit pas être remplacé par des tirets ou des lignes, mais il doit être enregistré à nouveau.
- On n'utilisera pas de guillemets pour les titres d'articles, de chapitres de livres et de communications.
- Les prénoms des auteurs portent uniquement l'initiale
- Lorsqu'on veut différencier l'année d'édition originale d'un ouvrage et celle de l'édition que l'auteur a utilisée, on le fait entre parenthèses en général, avec indication de l'original entre crochets.
- Les nombres de pages d'articles de revues sont indiqués à la fin de la référence sans l'abréviation (p., pp. ou page).
- Les numéros de pages de chapitres sont placés entre parenthèses après le titre du livre avec l'abréviation pp. (Exemple : Nom de l'auteur, N. N. (Année). Titre du chapitre ou entrée dans N. Nom de famille Éditeur (Ed.), Titre du livre (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Editorial).
- Les auteurs sont responsables du contenu des articles et de l'utilisation correcte des références bibliographiques citées.
- S'ils utilisent du matériel qui n'est pas de leur propriété, il est de leur responsabilité d'obtenir des autorisations pour l'utilisation, la reproduction et la publication de tableaux, de graphiques, de cartes, de photographies, etc.

Comité Editorial
RELEN

Submission guidelines

Call for submissions is permanently open

Proposals must be sent to the Journal's website:

www.relen.net.ar

For more information, write to:
relenunsa@gmail.com

The journal accepts works written in Spanish, German, French, English, Italian and Portuguese that fall within one of the following thematic categories: teaching and learning of languages and their culture, linguistics, literature, language teaching, education, socioculture, interculturality, information and communication technologies (the list is not exhaustive).

Languages of study: German - French - English - Italian - Portuguese - Spanish (mother tongue and foreign language) - native languages - sign languages - others.

Author guidelines

- Please read the Submission Guidelines carefully.
- Submit a biodata of up to 150 words as a different file.
- Attach the Statement of Originality file in PDF format.
- In the bibliographical references section, only include the citations used in the article.
- Dossiers, reviews and interviews must be written following the guidelines for articles.

Abstract

- The abstract must be about 250 words, written in Arial, font size 10, and single spaced. Write the abstract in your working language, before the article, after the main title and the author information, headed by the word Abstract.
- It should be an independent text which can briefly describe the content of the article.
- If the text was written in a foreign language, the author must write the title, the abstract and the key words in Spanish.
- Subject to the author's preferences, the abstract may be submitted in Spanish, together with the corresponding translation into one or several languages considered by the journal.
- In the case of a research paper, the following order can be followed: introduction, methodology, results and conclusions.
- Include five key words, written in lower case, separated by commas.

Articles

- Articles must be original and not previously published.
- The articles must not be under any other submission or evaluation process.
- Articles are preferably written by one author and no more than 3.
- The minimum length is 15 pages.
- Page size A4, font Arial 11, Line spacing 1.5 and justified alignment.
- Margins: 3 cm (top and left) and 2 cm (bottom and right).
- Do not use underlining, capital letters or boldface in the body of the article.
- In general, the suggested structure to be followed is the following: introduction, theoretical framework, methodology, results, conclusions.
- Article title is preferably no more than 15 words in length, boldfaced, set in Arial 12, centred. Only the first word is capitalized, and it does not end with a full stop.
- Section headings are written in boldface, Arial 11, without underlining or full stop. Text margin is set to the left, separated from the previous section by double space between lines.
- Author's information is entered below the title of the article on the right, with single line spacing, in the following order:

Full name and surname (boldface, Arial 11)

Institution (Arial 10)

City and country (Arial 10)

Email (Arial 10)

- The whole text must be justified, without indentation and with double spacing between paragraphs.
- Authors should fill in and sign the Statement of Originality and submit it in PDF format to: relenunsa@gmail.com

Dossiers

- Dossiers should present articles dealing with a particular topic. The purpose of dossiers is to allow for the reflection on different issues related to those of the journal.
- The authors of the Dossier (who may represent different institutions) must be coordinated by a specialist in the chosen topic, who will be in charge of organizing the contributions that will be part of it.
- The coordinator must send the proposal with an introduction or presentation, which gives a sense of unity to the Dossier. The coordinator must also include the titles, abstracts and complete articles that comprise the dossier, as well as the biographical data of each author of up to 150 words.
- These works must comply with the writing standards for articles and will be subject to peer review.

Reviews

- Reviews should provide an overview of a work (book, film or other publication, etc.) or an event. It should highlight the most outstanding characteristics and convey a well-founded and critical opinion that can guide readers to understand the author's perspective. Writing reviews follows the same guidelines for writing articles. Reviews should have the following structure: introduction, main body and conclusion, and they do not include section headings.
- The following order is suggested:
 - Identify the work: include title; bibliography card, if it is a book (author/s, publishing house, place and date of publishing, number of pages, ISBN); and how it was accessed.
 - Introduce the work: specify addressed readers, describe structure or, in the case of an activity, the steps in which it was organized.
 - Describe the content and write a critical analysis.
 - Include the cover illustration, whenever possible.

Interviews

Include a report of the interview, with the corresponding audio, and a summary containing information about the interviewer, the interviewee, place, date, etc., as well as the main objectives and ideas. You can also include previously selected fragments to awaken the reader's interest in listening to the whole interview.

Multimedia

Charts, maps, tables, graphs, photographs, etc. should be included in the body of the text. Please indicate the sources at the end of each legend.

Footnotes

Notes are used as explanatory devices. Footnotes are not used to cite bibliographical references. They should only be used when strictly necessary to include explanations. Please be careful to use them to the minimum. Footnotes should be listed consecutively at the bottom of the page. Footnote format is Arial, font size 8, single space between lines, no indentation, justified text.

In Word, they can be created by clicking: References > Insert Footnote.

Citation guidelines

Citations, references and punctuation follow the APA (American Psychological Association) format. For more information, visit: <https://normasapa.in/>

Verbatim quotes of 4 lines or less: between quotation marks. At the end of the citation, author, date and page must be written between brackets (López, 1900, p.12).

Verbatim quotes of more than 40 words: written in a separate paragraph with a 2 cm left indentation, without quotation marks and in Arial 10.

Bibliographical References

Only provide a reference list of the articles referred to in the paper (do not list any sources that you have not mentioned in your paper) following APA guidelines.

When writing the References section, you should:

- Use hanging indentation and double line spacing between each reference.
- Organize references in alphabetical order, considering the first letter of authors' surname.
- When there are several references by the same author, they are ordered chronologically, from the oldest to the most current publication.
- When two or more authors have the same surname, write them in alphabetical order considering the first letter of their names.
- Do not write dashes in place of surnames if a single author is cited several times, for different works. Instead, write the name of the author involved.
- Quotation marks are not used for titles of articles, book chapters and papers.
- Use only the first letter of authors' names after the surname.
- Write the original year of publishing of a work between brackets and the publishing year used by the author cited between square brackets.
- Page numbers of journal article are placed at the end of the reference without the abbreviation (p.).
- Chapter page numbers are placed between brackets after the book title with the abbreviation p. [Example: Author's surname, N. N. (Year). Chapter or section title in editor 's surname (Ed.), Book title (xx ed., Vol. xx, p. xxx—xxx). Publishing house.]
- Remember that the authors are responsible for the content of their articles and the correct use of references.
- Get permission to use, reproduce and publish tables, graphs, maps, photographs, etc. for which you do not own the copyright.

Editorial Board
RELEN

Consegne e norme di redazione rivista RELEN

La convocazione per la presentazione degli articoli è permanente

Le proposte devono essere inviate al sito della Rivista:

www.relen.net.ar

Informazioni:

relenunsa@gmail.com

Si accetteranno lavori redatti in spagnolo, tedesco, francese, inglese, italiano e portoghese che si aggiusteranno ad alcune delle seguenti linee tematiche: insegnamento e apprendimento delle lingue e relative culture, linguistica, letteratura, didattica delle lingue, educazione, sociocultura, interculturalità, tecnologie dell'informazione e della comunicazione (la lista non è esaustiva).

Lingue di studio: tedesco–francese–inglese–italiano–portoghese- spagnolo come lingua materna e straniera– lingue originarie – lingue dei segni – altre.

Raccomandazioni generali da considerare per l'invio delle proposte

- Leggere bene le Consegne e le Norme di redazione
- Allegare in un file diverso i dati biografici in file no a 150 parole circa.
- Allegare in un file in formato PDF la Dichiarazione di originalità
- Nei riferimenti bibliografici si indicheranno unicamente le citazioni utilizzate nell'articolo.
- Dossier, rassegne e interviste si redigono secondo le consegne per gli articoli.

Riassunto

- Il Riassunto sarà di massimo 250 parole, Arial 10, interlineato semplice, dovrà essere presentato nella lingua del lavoro prima dell'articolo e dopo il titolo e i dati dell'autore, preceduto dalla parola Riassunto.
- Deve essere un testo indipendente che possa rendere conto del contenuto dell'articolo.
- Se il testo è stato redatto in una lingua straniera, l'autore dovrà accompagnare titolo, riassunto e parole chiave in spagnolo.
- Se l'autore lo desidera, oltre al sommario in spagnolo, potrà inviare la traduzione di quest'ultimo in una o nelle varie lingue contemplate dalla rivista.
- Nel caso si tratti di una ricerca, potrà seguire il seguente ordine: Introduzione, metodologia, risultati e conclusioni.
- Si dovranno inserire cinque parole chiave, separate da delle virgole.

Articoli

- Gli articoli proposti devono essere originali ed inediti.
- Non devono essere sottoposti simultaneamente a nessun altro processo di proposta e valutazione
- Preferibilmente di un solo autore e non più di 3 autori.
- L'estensione sarà minimo di 15 pagine.
- Foglio A4, Arial 11, Interlineato 1,5, allineamento giustificato.
- Margini: 3 cm (superiore e sinistro) e 2 cm (inferiore e destro).
- Non si deve utilizzare né sottolineato né maiuscole né grassetto nel corpo del testo.
- La struttura che si deve seguire è, in generale, la seguente: Introduzione, quadro teorico, metodologia, risultati, conclusioni.
- Il titolo dell'articolo non dovrà superare le 15 parole, in grassetto, Arial 12, allineamento centrato, prima lettera in maiuscola, il resto in minuscola, senza punto finale.
- I sottotitoli si scrivono in grassetto, Arial 11, senza sottolineare e senza punto finale, sul margine sinistro, separati dal testo precedente mediante interlineato doppio.
- Inserire i dati dell'autore sotto il titolo dell'articolo a destra, con interlineato semplice, nel seguente ordine: nome e cognome completi (in grassetto, Arial 11)

istituzione (Arial 10) Città

e nazione (Arial 10)

Posta elettronica (Arial 10).

- Tutto il testo deve avere un formato di paragrafo giustificato, senza rientro e con interlineato doppio tra i paragrafi.
- Gli autori devono completare la Dichiarazione di originalità e rinviarla firmata, in un file in formato PDF, all'indirizzo di posta elettronica della rivista: relenunsa@gmail.com

Dossier

- I dossier devono presentare articoli dedicati a un tema in particolare, che permetta di riflettere sulle diverse problematiche collegate alle linee tematiche della rivista.
- Gli autori del Dossier (che possono appartenere a diverse istituzioni) dovranno essere coordinati da uno specialista sull'argomento scelto, il quale si incaricherà dell'organizzazione dei contributi che gli daranno forma.
- Il coordinatore dovrà inviare la proposta con un'introduzione o presentazione, che dia senso di unità al Dossier, e incorporare i titoli, i riassunti e gli articoli completi che lo conformano e i dati biografici di ogni autore in fino a 150 parole.
- Questi lavori dovranno rispettare le norme di redazione per gli articoli e saranno sottoposti alla valutazione di pari.

Rassegne

Le rassegne devono offrire la visione panoramica di un'opera (libro, film, altra pubblicazione, ecc.) o di un evento evidenziandone le caratteristiche più distintive per trasmettere un'opinione fondata e critica, in modo tale da poter orientare il pubblico lettore verso la prospettiva dell'autore. Si devono scrivere secondo le indicazioni di formato per gli articoli. Le rassegne rispondono allo schema: introduzione, sviluppo e chiusura; e non presentano sottotitoli.

Viene suggerito il seguente ordine:

- Identificare l'opera: titolo dell'opera o evento, scheda tecnica se si tratta di un libro (autore/i, editoriale, luogo e anno di pubblicazione, numero di pagine, ISBN), così come, il mezzo di accesso.
- Presentare l'opera, specificarne i destinatari che sono stati contemplati, descriverne la struttura o, nel caso di un'attività, l'organizzazione di essa.
- Descrivere il contenuto e realizzarne un'analisi in maniera critica.
- Il testo può essere accompagnato dall'immagine della copertina dell'opera.

Interviste

Il rapporto dell'intervista, con il corrispondente audio, deve essere presentato con un riassunto (sommario) nel quale si presenteranno i dati dell'intervistatore, dell'intervistato, luogo, data, ecc. così come gli obiettivi e le idee principali di essa. Può contenere frammenti testuali selezionati per destare nel lettore l'interesse per l'ascolto della registrazione.

Materiale multimediale

I quadri, le mappe, le tabelle, i grafici, le fotografie, ecc. dovranno essere inseriti nel corpo del testo. Le fonti di provenienza dovranno essere indicate a piè di esse.

Note a piè di pagina

Le note sono di carattere esplicativo. Non saranno adibite alla citazione delle fonti bibliografiche. Si dedicheranno solo a chiarimenti o puntualizzazioni e si avrà cura di ridurle al minimo. Devono apparire enumerate correlativamente al piè di pagina in Arial 8,

interlineato semplice, senza rientranza, allineamento giustificato.

Si introducono a partire dal comando: Riferimenti > Inserire nota a piè di pagina.

Norme di citazione

Le citazioni e i riferimenti bibliografici seguiranno il formato APA (American Psychological Association), compreso il formato di punteggiatura, le cui norme si possono consultare nel seguente sito: <https://normasapa.in/>

Citazioni testuali di 4 linee o meno: devono essere tra virgolette e alla fine della citazione si dovrà collocare tra parentesi l'autore, la data e la pagina (López, 1900, p.12).

Citazioni testuali di più di 40 parole: si scrivono in un paragrafo a parte con rientro a sinistra di 2 cm, senza virgolette e in Ariel 10.

Riferimenti Bibliografici

In questa sezione verrà inserita soltanto la bibliografia contenuta nell'articolo per mezzo di citazioni dirette ed indirette seguendo le norme A.P.A.

Per l'elaborazione dei riferimenti è necessario tener conto di quanto segue:

- Utilizzare il rientro francese e l'interlineato doppio tra ogni riferimento.
- Devono essere organizzati in ordine alfabetico dalla prima lettera del cognome
- Quando ci sono più riferimenti dello stesso autore, devono essere ordinati cronologicamente dalla pubblicazione più antica a quella più attuale.
- Nel caso di due o più cognomi uguali, si procede ad organizzare in modo alfabetico dalle lettere del nome.
- Se il nome di un autore si ripete, non si deve sostituire con trattini o linee, ma si deve scrivere di nuovo.
- Non si utilizzeranno virgolette per i titoli degli articoli, dei capitoli dei libri e degli interventi.
- I nomi degli autori portano solo l'iniziale.
- Quando si desidera differenziare l'anno di edizione originale di un'opera e dell'edizione che l'autore ha utilizzato, si fa tra parentesi in generale, con indicazioni sull'originale tra parentesi quadre.
- I numeri delle pagine degli articoli nelle riviste vanno alla fine del riferimento senza l'abbreviatura (p., pp o pág.).
- Gli Autori sono i responsabili del contenuto dei lavori ed il corretto uso dei riferimenti bibliografici che verranno citati.
- Se si utilizza materiale che non sia di proprietà degli autori, è di loro responsabilità essere in possesso delle autorizzazioni per l'uso, riproduzione e pubblicazione di quadri, grafici, mappe, fotografie, ecc.
- per l'uso, riproduzione e pubblicazione di quadri, grafici, carte geografiche, fotografiche, ecc.

Comitato Editoriale
RELEN

Normas de redação da revista RELEN

A convocatória para apresentação de trabalhos é permanente

As propostas devem ser enviadas ao site da Revista:

www.relen.net.ar

Informação:

relenunsa@gmail.com

Serão aceitos trabalhos escritos em espanhol, alemão, francês, inglês, italiano e português que se enquadrem em um dos seguintes eixos temáticos: ensino e aprendizagem de línguas e suas culturas, linguística, literatura, ensino de línguas, educação, sócio cultura, interculturalidade, tecnologias de informação e comunicação (a lista não é exaustiva).

Línguas de estudo: alemão - francês - inglês - italiano - português - espanhol língua materna e língua estrangeira - línguas nativas - línguas gestuais - outras.

Recomendações gerais a ter em conta para o envio de propostas

- Ler bem as Instruções e Normas de redação
- Anexar, em um arquivo separado, uma biodata (até 150 palavras)
- Anexar, em arquivo PDF, a Declaração de originalidade
- Nas referências bibliográficas indicar unicamente as citações utilizadas na redação do artigo
- Dossiês, resenhas e entrevistas serão escritos seguindo as instruções dos artigos.

Resumo

- O resumo deverá ter até 250 palavras em Arial 10, espaço simples, deverá ser apresentado na língua do trabalho antes do artigo e depois do título e dos dados do autor, precedido da palavra Resumo.
- Deve ser um texto independente que possa dar conta do conteúdo do artigo.
- Si o texto foi escrito em língua estrangeira, o autor deverá acompanhar título, resumo e palavras chave em espanhol.
- Se o autor deseja, poderá enviar, juntamente com o resumo em espanhol, a tradução do resumo em um ou vários idiomas contemplados pela revista.
- No caso da pesquisa, poderá seguir a seguinte ordem: introdução, metodologia, resultados e conclusões
- Deverá incluir cinco palavras-chave em minúsculas, separadas por vírgulas

Artigos

- Os artigos postulados devem ser originais e inéditos.
- Não devem ser submetidos em forma simultânea a nenhum outro processo de postulação e avaliação.
- Preferentemente de um só autor e não mais de 3 autores.
- A extensão mínima será de 15 páginas.
- Folha A4, Arial 11, espaçamento entre linhas 1,5 e alinhamento justificado.
- Margens: 3 cm (superior e esquerdo) e 2 cm (inferior e direito).
- Não se deve utilizar sublinhado, maiúsculas e negritas no corpo do artigo.
- A estrutura a seguir é, em geral, a seguinte: introdução, quadro teórico, metodologia, resultados, conclusões.
- O título do artigo não deverá ultrapassar 15 palavras, em negrito, Arial 12, alinhado no centro, primeira letra em maiúscula, o resto em minúscula, sem ponto final.
- Os Subtítulos em negrito, Arial 11, sem sublinhar e sem ponto final, na margem esquerda, separados do texto precedente através de alinhado duplo.
- As informações do autor são inseridas abaixo do título do artigo à direita, com espaçamento simples entre linhas, na seguinte ordem

Nomes e Sobrenomes completos (em negrito, Arial 11)

Instituição (Arial 10)

Cidade e país (Arial 10)

E-mail (Arial 10)

- Todo o texto deve estar em parágrafo justificado, sem recuo e com espaçamento duplo entre os parágrafos
- Os autores devem completar a Declaração de Originalidade e remete-la assinada, em arquivo PDF ao correio da revista: relenunsa@gmail.com

Dossiês

- Os dossiês devem apresentar artigos dedicados a um determinado tema, que permitam a reflexão sobre diferentes problemas relacionados aos temas da revista.
- Os autores do Dossiê (que podem pertencer a diferentes instituições) devem ser coordenados por um especialista no tema escolhido, que se encarregará de organizar as contribuições que darão forma o dossiê.
- O coordenador deverá enviar a proposta com uma introdução ou apresentação, que dê sentido de unidade ao Dossiê, e incluir os títulos, resumos e artigos completos que o compõem e os dados biográficos de cada autor de até 150 palavras.
- Esses trabalhos deveram estar de acordo com as normas de redação de artigos e serão submetidos à revisão por pares.

Resenhas

As resenhas devem dar a visão panorâmica de uma obra (livro, filme ou outra publicação, etc.) ou de um evento destacando as características mais destacáveis para transmitir uma opinião fundada e crítica que possa orientar ao público leitor segundo a perspectiva do autor. Devem redatar-se segundo as indicações de formato para os artigos. As resenhas seguem um esquema de introdução, desenvolvimento e finalização e não apresentam subtítulos.

Sugere-se a seguinte ordem:

- Identificar a obra: título da obra ou evento, ficha técnica no caso de tratar-se de um livro (autor/es, editora, lugar e ano de publicação, número de páginas, ISBN), assim como o meio de acesso.
- Apresentar a obra, especificar os destinatários que foram contemplados, descrever a estrutura ou, no caso de ser uma atividade, a organização da mesma.
- Descrever o conteúdo e realizar uma análise de forma crítica.
- Acompanhar a imagem da capa da obra, se possível.

Entrevistas

Informação sobre a entrevista, com o áudio correspondente, deve ser apresentado com um resumo onde constarão os dados do entrevistador, entrevistado, lugar, data, etc. além dos objetivos e ideias principais. Pode conter fragmentos textuais selecionados previamente que buscarão despertar o interesse do leitor pela da gravação.

Multimídia

Os quadros, mapas, tabelas, gráficos, fotografias, etc. deverão ser incluídos no corpo do texto. As fontes das que procedem se indicarão na parte inferior do mesmo.

Notas de rodapé

As notas são explicativas. Não serão utilizadas para citar fontes bibliográficas. Elas serão dedicadas apenas a esclarecimentos ou explicações e terão o cuidado de reduzi-las ao mínimo. Devem aparecer numeradas consecutivamente ao pé da página em fonte Arial 8, espaçamento simples entre linhas, sem recuo, alinhamento justificado.

Elas são introduzidas a partir do comando: Referências > inserir nota de rodapé.

Normas de citações

As citações e referências bibliográficas seguirão o formato APA (American Psychological Association), incluído o formato de pontuação, cujas normas podem ser consultadas também em: <http://normasapa.in/>

Citações textuais de 4 linhas ou menos: devem ser colocadas entre aspas e no final da citação o autor, a data e a página devem ser colocados entre parênteses (López, 1900, p.12).

Citações textuais de mais de 40 palavras: são escritas em parágrafo separado com recuo de 2 cm à esquerda, sem aspas e em fonte Arial 10.

Referências bibliográficas

Nesta seção se incluirá somente a bibliografia contida no artigo por meio de citações diretas e indiretas seguindo as normas APA.

Para a elaboração das referências é preciso ter em conta o seguinte:

- Use recuo francês e espaçamento duplo entre cada referência.
- Devem organizar-se de maneira alfabética pela primeira letra do sobrenome
- Quando são várias referências do mesmo autor, elas são ordenadas cronologicamente da publicação mais antiga para a mais atual.
- No caso de dois ou mais sobrenomes iguais, procede-se a organizar de maneira alfabética pelas letras do nome.
- Se o nome de um autor se reitera, não deve ser substituído por hifens ou linhas, mas deve ser registrado novamente.
- Não serão utilizadas aspas para títulos de artigos, capítulos de livros e trabalhos.
- Os nomes dos autores levam apenas a inicial.
- Quando se deseja diferenciar o ano de edição original de uma obra e o da edição que o autor utilizou, faz-se em geral entre parênteses, com indicação do original entre colchetes.
- Os números das páginas dos artigos de revistas estão localizados no final da referência sem a abreviatura (p., pp. ou p.).
- Os números das páginas dos capítulos são colocados entre parênteses após o título do livro com a abreviatura pp. (Exemplo: Sobrenome Autor, N. N. (Ano). Título do capítulo ou entrada em N. Sobrenome Editor (Ed.), Título do livro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx—xxx). Editora.)
- Os Autores são os responsáveis do conteúdo dos trabalhos e do correto uso das referências bibliográficas aí citadas.
- No caso de utilizar-se material que não seja de propriedade dos autores, é sua responsabilidade contar com as autorizações para o uso, reprodução e publicação de quadros, gráficos, mapas, fotografias, etc.

Comitê Editorial
RELEN

INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)

FICHA PARA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

Título artículo	
Evaluador	
Institución	

ASPECTOS A EVALUAR

(Indique brevemente su opinión con respecto a cada uno de los ítems siguientes)

Interés y actualidad del tema	
Adecuación de la fundamentación conceptual y pertinencia del marco teórico	
Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología	
Originalidad del enfoque	
Pertinencia e interés de la bibliografía utilizada	

RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR (Marque y fundamente lo que recomienda)

1º) Publicar		
2º) Publicar con modificaciones		(¿Qué modificaciones propone?)
3º) NO publicar		(Fundamente su opinión)

INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)

FORMULAR FÜR BEWERTUNG DER BEITRÄGE

Überschrift	
Beurteiler	
Einrichtung	

ZU BEWERTENDE ASPEKTE
(Geben Sie kurz ihre Meinung zu den nachstehenden Punkten)

Interesse und Aktualität des Themas	
Angemessenheit der begrifflichen Begründung und Relevanz der angegebenen Theorie	
Wenn es sich um eine Untersuchung handelt: klare Darstellung und Relevanz der Methodik	
Originalität des Ansatzes	
Relevanz und Interesse der benutzten Bibliographie	

EMPFEHLUNG DES BEURTEILERS (Kreuzen Sie an und begründen Sie ihre Empfehlung)

1 ^o) Veröffentlichung		
2 ^o) Veröffentlichung mit Veränderungen		(¿Welche Veränderungen werden vorgeschlagen?)
3 ^o) KEINE Veröffentlichung		(Begründen Sie ihre Entscheidung)

INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)

FICHE D'ÉVALUATION D'ARTICLES

Titre de l'article	
Évaluateur	
Institution	

ASPECTS À EVALUER

(Indiquez brièvement votre opinion sur chacun des points suivants)

Intérêt et actualité du sujet	
Adéquation de la base conceptuelle et pertinence du cadre théorique	
S'il s'agit d'une recherche : présentation claire et pertinente de la méthodologie	
Originalité de l'approche	
Pertinence et intérêt de la bibliographie utilisée	

RECOMMANDATION DE L'ÉVALUATEUR (Cochez et justifiez ce que vous recommandez)

1°) Publier		
2°) Publier avec des modifications		(Quelles modifications proposez-vous?)
3°) Ne pas publier		(Justifiez votre opinion)

INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)

ARTICLE EVALUATION FORM

Title	
Reviewer	
Affiliation	

ASPECTS TO CONSIDER

(Briefly state your opinion in relation to each of the following items)

Novelty (Does the article make an interesting, important contribution?)	
Adequacy of literature review and relevance of theoretical framework	
Clear and relevant methodology (if it is an original research)	
Originality of approach	
Relevance and interest of cited bibliography	

REVIEWER'S RECOMMENDATION (Please tick choices as appropriate and support your answers)

1º) Accept submission		
2º) Revisions required		(Which changes do you suggest?)
3º) Decline submission		(Support your recommendation)

INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)

SCHEMA DI VALUTAZIONE DEGLI ARTICOLI

Titolo articolo	
Esaminatore	
Istituzione	

ASPETTI DA VALUTARE

(Indichi brevemente la sua opinione riguardo ognuna delle seguenti voci considerate)

Interesse e attualità dell'argomento	
Adeguamento della fondatezza concettuale e pertinenza del quadro teorico	
Se si tratta di una ricerca: presentazione chiara e pertinenza della metodologia	
Originalità dell'approccio teorico	
Pertinenza e interesse della bibliografia utilizzata	

RACCOMANDAZIONI DELL'ESAMINATORE (Indichi e giustifi chi ciò che raccomanda)

1°) Pubblicare		
2°) Pubblicare con modificazioni		(Quali modificazioni propone?)
3°) NON pubblicare		(Giustifici la sua opinione)

INIL (INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN LENGUAS)
REVISTA RELEN (REVISTA ESTUDIOS DE LENGUAS)

FICHA PARA AVALIAÇÃO DE ARTIGOS

Título do artigo	
Avaliador	
Instituição	

ASPECTOS A AVALIAR

(Indique brevemente sua opinião com respeito a cada um dos itens seguintes)

Interesse e atualidade do tema	
Adequação da fundamentação conceitual e pertinência do marco teórico	
Si se trata de uma pesquisa: apresentação clara e pertinência da metodologia	
Originalidade do enfoque	
Pertinência e interesse da bibliografia utilizada	

RECOMENDAÇÃO DO AVALIADOR (Marque e fundamente o que recomenda)

1º) Publicar		
2º) Publicar com modificações		(Que modificações propõe?)
3º) NÃO publicar		(Fundamente sua opinião)

Declaración Editorial de Buenas Prácticas de RELEN

Las Bases del Estatuto de la Universidad Nacional de Salta están presentes en los fundamentos de la Revista RELEN ya que la misma tiene como fines “la promoción, la difusión y la preservación de la cultura [...] en contacto permanente con el pensamiento universal y presta particular atención a los problemas de la región y del país”.

Compartiendo estas Bases del Estatuto, RELEN también es “prescindente en materia ideológica, política y religiosa, entendiendo los problemas sociales, políticos e ideológicos, estudiándolos científicamente” y “es ajena a todo interés sectorial o concepción dogmática. Promueve la actitud crítica, asegurando en su seno la más amplia libertad de expresión”.

Prácticas, responsabilidades y garantías de las partes intervinientes

Director/a, Co-Director/a

- Serán los responsables legales del funcionamiento de la revista, de garantizar la comunicación entre los comités, dar a conocer los acuerdos, mediar ante conflictos, acompañar y coordinar las redefiniciones de la política editorial.
- Propondrán la ampliación o reducción del comité científico y del comité editorial, según el desempeño de sus integrantes y compromiso con el perfil y funciones de la revista.
- Asegurarán la transparencia en el manejo de fondos y recursos si los hubiere.

Comité Editorial

- Estará integrado por docentes-investigadores locales y/o extranjeros.
- Estará encargado de definir las políticas editoriales y garantizar su difusión y comprensión respecto a las funciones de la revista.
- Deberá realizar la revisión de las contribuciones: pertinencia a la temática y perfil de la revista, cumplimiento de las normas para los autores y adecuación a las secciones, garantizando que los textos sean originales e inéditos y que no estén siendo evaluados en forma simultánea en otra revista.
- Deberá prestar atención a la presencia de plagios, considerándose su detección causa suficiente para finalizar el proceso de ingreso a evaluación.
- Recomendará los evaluadores que tendrán a su cargo la evaluación de los artículos asegurando la confidencialidad de los datos de los autores de las contribuciones y todo sesgo de conflicto de intereses.
- También deberá mantener comunicación fluida con los autores durante el proceso de evaluación manteniéndolos al tanto del estado del proceso.

Comité Científico Nacional y Comité Científico Internacional

- Se comprometerán a evaluar en forma permanente la calidad del contenido de la revista.
- Asesorarán para mejorar, actualizar y definir los lineamientos editoriales de la revista.
- De acuerdo con el perfil de la revista podrán solicitar colaboraciones a especialistas con el fin de difundir un debate o problemática específica.
- Podrán actuar en la evaluación de las contribuciones de acuerdo con las normativas de confidencialidad y anonimato del sistema doble ciego por encargo del comité editorial.

Autoras/es:

- Deberán garantizar la originalidad de su contribución la que deberá ser inédita, es decir, no deberá ser publicada, total ni parcialmente por ningún medio y tampoco será sometida a evaluación simultánea en otra revista.
- Será de su estricta responsabilidad ética evitar o hacerse cargo de conflictos de intereses que pudieran surgir de su colaboración y no incurrir en ningún tipo de plagio.
- Deberán respetar y dar los reconocimientos merecidos a las instituciones o particulares que hubieren intervenido o colaborado para que la producción presentada sea posible.
- Serán responsables directos de la veracidad de lo expresado, de la protección de datos confidenciales, por ejemplo la identidad de informantes o datos institucionales.
- La presentación de una colaboración será expresión de la aceptación de las normas, políticas editoriales y decisiones de la revista.

Evaluadoras/es:

- Los evaluadores sólo se expedirán sobre contribuciones en las que tengan probada pertinencia, rechazando toda evaluación que no corresponda a su formación y experticia.
- Las evaluaciones y dictámenes estarán libres de sesgos ideológicos, de género, raza, culto o cualquier otra visión dogmática, que obstaculice el disenso en el marco del respeto, la construcción crítica y conjunta.
- Los dictámenes, en todos los casos, estarán fundamentados en todas sus decisiones y tendrán por objetivo orientar y aportar a la mejora de las producciones, brindando sugerencias o explicitando las coincidencias con la producción presentada.
- Será compromiso ético de los evaluadores rechazar toda intervención cuando por razones ajenas a la voluntad de la revista y/o de las partes intervinientes no se cumpliera la condición de anonimato respecto de los autores de la contribución a evaluar.
- Si los evaluadores detectaran en las producciones faltas a este código de ética, o cualquier otro potencial conflicto de intereses, lo deberán comunicar al Comité Editorial, siendo este el ámbito donde en conjunto resolverán las medidas a seguir.
- Al aceptar intervenir en el proceso de evaluación se comprometerán a cumplir con los tiempos acordados con el Comité Editorial.

Erklärung der Herausgeber zur guten Erfüllung der Aufgaben bei RELEN

Die Grundlagen der Satzung der Universität Salta gelten auch als Grundlagen für die Zeitschrift RELEN, da diese das Ziel anstrebt, "die Kultur zu fördern, zu verbreiten und zu bewahren [...] in permanenter Verbindung mit dem universellen Gedanken und schenkt Aufmerksamkeit auf die Probleme der Region und des Landes".

Im Einklang mit den Grundlagen der Satzung ist RELEN „von Ideologie, Politik und Religion unabhängig, sie versteht aber die sozialen, politischen und ideologischen Problemen, untersucht sie wissenschaftlich“ und „hat mit gesellschaftlichen Sektoren und Dogmen nichts zu tun. Sie fördert eine kritische Einstellung und gewährleistet die Meinungsfreiheit“.

Über die Aufgaben, Verantwortungen und Gewährleistungen der sich an der Zeitschrift beteiligten Leuten.

Leiter/-in, Mitleiter/-in

- Sie sind für die Leitung der Zeitschrift rechtlich verantwortlich, sie gewährleisten die Kommunikation zwischen den Ausschüssen, geben Abkommen bekannt, schlichten Konflikte, unterstützen und koordinieren die Bestimmungen der Zeitschriftspolitik.
- Sie schlagen vor, die Anzahl der Mitglieder im Wissenschaftlichen Ausschuss und dem Redaktionsausschuss gemäß der Leistung und dem Engagement der Mitglieder in Bezug auf das Profil und das Ziel der Zeitschrift zu erhöhen oder zu verringern.
- Sie gewährleisten die Transparenz bei der Verwaltung von Geldmitteln und Ressourcen.

Redaktionsausschuss

- Er besteht aus Forschenden und Lehrenden aus Argentinien oder dem Ausland.
- Er bestimmt die Zeitschriftspolitik und gewährleistet die Verbreitung und Erfüllung der Aufgaben der Zeitschrift.
- Andere Funktionen betreffen die Überprüfung der Beiträge, d.h. Angemessenheit zur Thematik und zum Profil der Zeitschrift, Beachtung der Richtlinien seitens der Autoren/-innen und Anpassung an die Zeitschriftsbereichen. Ferner wird es auch gewährleistet, dass die Artikel originell und unveröffentlicht sind und nicht gleichzeitig von einer anderen Zeitschrift bewertet werden.
- Der Redaktionsausschuss achtet auf Plagiat. Wenn ein Plagiatfall entdeckt wird, ist es genügender Anlass dazu, das Bewertungsverfahren abzubrechen.
- Er benennt die Gutachter, die für die Bewertung der Artikel verantwortlich sind, gewährleistet die Vertraulichkeit der Autorenangaben und vermeidet jede Art von Interessenkonflikt.
- Weiterhin soll der Ausschuss eine flüssige Kommunikation mit den Autoren während dem Peer-Review-Verfahren aufrecht erhalten, indem er die Gutachter auf dem Laufenden hält.

Nationaler Wissenschaftlicher Ausschuss und internationaler Wissenschaftlicher Ausschuss.

- Sie verpflichten sich, die Qualität des Zeitschrifteninhaltes ständig zu überprüfen.
- Sie beraten, um die Redaktionsrichtlinien der Zeitschrift zu verbessern, sie auf den neuesten Stand zu bringen und sie festzulegen.
- In Hinblick auf das Profil der Zeitschrift können sie die Zusammenarbeit von Fachleuten beantragen, um eine Diskussion oder eine bestimmte Problematik zu verbreitern.
- Zudem können diese Ausschüsse die Beiträge gemäß den Vertraulichkeits- und Anonymitätsnormen des Doppelblind- Verfahrens auf Antrag von dem Redaktionsausschuss begutachten.

Autoren/-innen:

- Sie sollen die Originalität der Beiträge gewährleisten. Die Beiträge sollen nicht vorher veröffentlicht worden sein, das heißt sie können nicht völlig oder teilweise von keiner anderen Stelle veröffentlicht werden und auch nicht gleichzeitig von einer

anderen Zeitschrift bewertet werden.

- Es liegt in Ihrer strengen ethischen Verantwortung, Interessenkonflikte, die sich aus Ihrer Beteiligung ergeben können, zu vermeiden oder damit umzugehen und kein Plagiat zu begehen.
- Sie sollen die Institutionen oder Personen, die an den Beiträgen teilgenommen oder bei ihnen zusammengearbeitet haben, respektieren und ihnen die Anerkennung zollen.
- Sie sind für die Wahrhaftigkeit des Artikelinhalts, für den Schutz der vertraulichen Information, wie zum Beispiel die Identität der Informanten oder institutionellen Angaben, direkt verantwortlich.
- Die Einreichung eines Beitrags bedeutet die Zustimmung der Leitlinien, der Politik und der Entscheidungen der Zeitschrift.

Gutachter/-innen:

- Die Gutachter/-innen bewerten nur diejenigen Beiträge aus den Bereichen, mit denen sie bewiesene Erfahrung haben und lehnen jede Bewertung ab, die ihrer Ausbildung und Erfahrung nicht entspricht.
- Die Bewertungen und Begutachtungen erfolgen in einem Rahmen ohne Diskriminierung wegen Ideologie, Geschlecht, Rasse und Religion oder jeden anderen Dogma, die die Meinungsverschiedenheit innerhalb des Respekts und der kritischen und gemeinsamen Konstruktion verhindern.
- Die Begutachtungen werden immer begründet und haben das Ziel, die Beiträge zu verbessern, indem Empfehlungen gegeben werden oder das Einverständnis mit dem eingereichten Beitrag ausgedrückt wird.
- Die Gutachter/-innen haben die ethische Verpflichtung, die Beteiligung abzulehnen, wenn die Anonymitätsbedingung des zu bewertenden Beitrags aus Gründen, die sich dem Einfluss der Zeitschrift und/oder der Beteiligten entziehen, nicht erfüllt werden kann.
- Falls die Gutachter/-innen einen Verstoß gegen die Ethikrichtlinien oder einen Interessenkonflikt in den Beiträgen auffinden, sollen sie es den Redaktionsausschuss mitteilen, damit die jeweiligen Maßnahmen gemeinsam ergriffen werden.
- Bei der Beteiligung an dem Bewertungsverfahren verpflichten sie sich dazu, die mit dem Redaktionsausschuss vereinbarten Fristen einzuhalten.

Déclaration Éditoriale de Bonnes Pratiques de RELEN

Les Bases du Statut de l'Université Nationale de Salta se retrouvent dans les fondements de la Revue RELEN, puisque celui-ci a comme but « la promotion, la diffusion et la préservation de la culture (...) en contact permanent avec la pensée universelle en accordant une attention particulière aux problèmes de la région et du pays ».

En partageant ces Bases, RELEN, elle aussi « n'accepte pas de contraintes en matière idéologique, politique ou religieuse, en acceptant les problèmes sociaux, politiques et idéologiques, en les étudiant scientifiquement » et « elle est étrangère à tout intérêt sectoriel ou à toute conception dogmatique. Elle promeut l'attitude critique, en assurant en son sein la plus grande liberté d'expression ».

Les pratiques, les responsabilités et les garanties des parties intervenantes Directeur/e,

Co-Directeur/e

- Ils seront les responsables légaux du fonctionnement de la revue, de garantir la communication entre les comités, de faire connaître les accords, d'arbitrer les conflits, d'accompagner et de coordonner les redéfinitions de la politique éditoriale.
- Ils proposeront l'élargissement ou la réduction du comité scientifique et du comité éditorial, conformément à l'exercice des fonctions de leurs membres et leur engagement envers le profil et les fonctions de la revue.
- Ils assureront la transparence dans la gestion des fonds et des ressources, le cas échéant.

Le Comité Éditorial

- Il sera composé d'enseignants-chercheurs locaux et/ou étrangers.
- Il sera chargé de définir les politiques éditoriales et de garantir leur diffusion et leur compréhension quant aux fonctions de la revue. Il devra contrôler les contributions: pertinence par rapport au sujet et au profil de la revue, accomplissement des normes par les auteurs/es et l'adéquation aux sections, en garantissant que les textes soient originaux et inédits et qu'ils ne soient pas évalués simultanément par une autre revue.
- Il devra faire attention à la présence de plagiat, considérant sa détection comme une cause suffisante pour mettre fin au processus d'admission à l'évaluation.
- Il recommandera les évaluateurs qui seront chargés de l'évaluation des articles en assurant la confidentialité des données des auteurs des contributions et de tout biais de conflit d'intérêts.
- Il devra également maintenir une communication fluide avec les auteurs/es pendant le processus d'évaluation en leur communiquant l'état d'avancement du processus.

Le Comité Scientifique National et le Comité Scientifique International

- Ils s'engageront à évaluer la qualité du contenu de la revue de manière continue.
- Ils conseilleront pour l'amélioration, l'actualisation et la définition des directives éditoriales de la revue.
- En fonction du profil de la revue, ils pourront demander des contributions à des experts afin de diffuser un débat ou une problématique spécifique.
- Ils pourront agir dans l'évaluation des contributions conformément aux règles de confidentialité et d'anonymat du système en double aveugle à la demande du Comité Éditorial.

Les Auteurs/es:

- Ils devront garantir l'originalité de leur contribution, qui devra être inédite, c'est-à-dire ne pas avoir été publiée, en tout ou en partie, par aucun moyen et ne pas faire l'objet d'une évaluation simultanée dans une autre revue.

- Il sera de leur stricte responsabilité éthique d'éviter ou de prendre en charge de conflits d'intérêts pouvant résulter de leur collaboration et d'éviter tout type de plagiat.
- Ils devront respecter et donner la reconnaissance méritée aux institutions ou les particuliers qui auraient participé ou collaboré pour rendre possible la production présentée.
- Ils seront responsables directs de la véracité de ce qui est exprimé, de la protection des données confidentielles, par exemple l'identité des informateurs ou des données institutionnelles.
- La soumission d'une collaboration sera l'expression de l'acceptation des normes, des politiques éditoriales et des décisions de la revue.

Les Évaluateurs/trices:

- Ils ne donneront leur avis que sur des contributions où ils comptent avec une longue expérience en refusant toute évaluation qui ne correspond pas à leur formation.
- Leurs évaluations et leurs avis seront exempts de préjugés idéologiques, de genre, de race, de culte ou de n'importe quelle autre vision dogmatique qui puisse menacer le dissentiment dans le cadre du respect, d'une construction critique et conjointe.
- Dans tous les cas, les rapports seront fondés sur toutes leurs décisions et ils auront comme but orienter et améliorer les productions en suggérant des modifications ou en expliquant les coïncidences avec la production présentée.
- Ils auront l'engagement éthique de refuser toute intervention lorsque -pour des raisons indépendantes de la volonté de la revue et/ou des parties intervenantes- la condition d'anonymat des auteurs de la contribution à évaluer ne soit pas respectée.
- Si les évaluateurs détectent, dans les productions, des manques à ce code éthique, ou n'importe quel autre conflit d'intérêt potentiel, ils devront le communiquer au Comité Editorial, étant celui-ci le domaine de compétence pour résoudre ensemble les mesures à prendre.
- Lorsque les évaluateurs/trices acceptent de participer au processus d'évaluation, ils s'engageront à accomplir les délais convenus avec le Comité Éditorial.

RELEN's Statement of Best Practice

The foundations of RELEN Journal include the principles of the National University of Salta's Statute, as it aims at the "the promotion, dissemination and preservation of culture [...] in permanent contact with universal thinking, especially considering the problems of the region and the country".

By sharing these principles, RELEN is also "neutral in terms of ideological, political and religious matters, and it furthers the understanding of social, political and ideological problems, as well as their scientific analysis" and "is alien to all sector interests or dogmatic conceptions. RELEN promotes a critical attitude, thus guaranteeing a true freedom of expression".

Practice, Liabilities and Guarantees of Interested Parties

Director, Co-Director

- They shall be liable for the journal operations, and they must ensure communication between the committees, announce agreements, mediate in conflicts, accompany and coordinate the redefinitions of the editorial policy.
- They shall also propose enlarging or reducing the editorial and scientific committees according to the performance and engagement of their members and the journal's profile and roles.
- They shall ensure transparency in the management of financial resources, if any.

Editorial Committee

- Its members shall be local and/or foreign researcher-teachers.
- It shall define editorial policies and guarantees their circulation and understanding in relation to the journal's role.
- The editorial committee shall review contributions in terms of relevance for the topics and profile of the journal, compliance with the guidelines for authors and adaptation to the sections. In this way, it ensures that the texts are original and unpublished and that they are not being evaluated simultaneously by another journal.
- The Committee shall pay attention to the detection of plagiarism, and consider its presence sufficient cause to terminate the process of admission for evaluation.
- It shall recommend reviewers for the evaluation of the articles and ensure the confidentiality of the authors' information, their contributions and any conflict of interest.
- Likewise, it shall be in close communication with the authors throughout the evaluation process and inform them about its status.

National and International Scientific Committees

- They shall commit to evaluate the quality of the journal on a permanent basis.
- They shall also assist the journal's staff to improve, update and define editorial guidelines.
- Considering the journal's profile, they may request collaboration from specialists in order to disseminate a specific debate or problem.
- These committees shall evaluate contributions according to the confidentiality and anonymity regulations of the double-blind system commissioned by the editorial committee.

Authors:

- Authors shall guarantee the originality of their contribution, which must not be published, either totally or partially by any means, nor be submitted simultaneously for evaluation to another journal.
- Ethical responsibility to avoid or take charge of conflicts of interests that may arise from articles shall be strictly limited to authors. Authors must be careful not to commit plagiarism, and shall acknowledge contributions from institutions or individuals who have made the production of the article possible.

- They shall be directly responsible for the veracity of the article content, for the protection of confidential data, such as the identity of informants or institutional data.
- The submission of a collaboration shall be an expression of acceptance of the rules, editorial policies and decisions of the journal.

Reviewers:

- Reviewers will only evaluate contributions in which they have proven expertise and reject any evaluation request which does not correspond to their training and expertise.
- Evaluations and opinions will be free of ideological, gender, race and cult biases or any other dogmatic vision which may hinder debate within the framework of respect, critical and joint construction.
- In all the cases, opinions will be based on their decisions and will aim to guide and contribute to the improvement of productions, providing suggestions or explaining the coincidences with the article presented.
- Evaluators shall be ethically committed to reject any intervention when, for reasons beyond the control of the journal and / or the parties involved, the anonymity condition is not respected in relation with the authors of the contribution to be evaluated.
- If reviewers detect that productions fail to comply with this code of ethics, or any other potential conflict of interest, they will communicate it to the Editorial Committee, which is the area where they will decide on the measures to be followed.
- By agreeing to participate in the evaluation process, they shall commit to comply with the deadlines established by the Editorial Committee.

Dichiarazione Editoriale di Buone Pratiche di RELEN

Le Basi dello Statuto dell'Universidad Nacional de Salta sono presenti nei presupposti della Rivista RELEN, dato che quest'ultima ha come finalità "la promozione, la diffusione e la preservazione della cultura [...] in contatto permanente con il pensiero universale, prestando particolare attenzione ai problemi della regione e del paese".

Condividendo queste Basi dello Statuto, RELEN è anche "imparziale in materia ideologica, politica e religiosa, comprendendo le problematiche sociali, politiche e ideologiche, studiandole scientificamente" ed "è estranea a qualsiasi interesse settoriale o concezione dogmatica. Promuove la postura critica, assicurando al suo interno la più ampia libertà di espressione".

Pratiche, responsabilità e garanzie delle parti coinvolte

Direttore/Direttrice, Co-Direttore/Co-Direttrice

- Saranno i responsabili legali del funzionamento della rivista, di garantire la comunicazione tra i comitati, dare a conoscere gli accordi, mediare i conflitti, accompagnare e coordinare le ridefinizioni della politica editoriale.
- Proporranno l'ampliamento o la riduzione del comitato scientifico e del comitato editoriale, tenendo in considerazione la prestazione dei suoi integranti e l'impegno assunto con il profilo e le funzioni della rivista.
- Assicureranno la trasparenza nell'amministrazione di eventuali fondi o risorse.

Comitato Editoriale

- Sarà integrato da docenti-ricercatori locali e/o stranieri.
- Sarà l'incaricato di definire le politiche editoriali e garantire la sua diffusione e la comprensione relativa alle funzioni della rivista.
- Dovrà realizzare la revisione degli apporti: pertinenti alla tematica e al profilo della rivista, adempimento delle norme per gli autori e adeguamento alle sezioni, garantendo che i testi siano originali e inediti e che non siano sottoposti a valutazione in forma simultanea in altre riviste.
- Dovrà prestare attenzione alla presenza di eventuali plagii, considerandone il rilevamento causa sufficiente per porre fine al processo di ingresso alla valutazione.
- Darà consigli agli esaminatori che saranno incaricati della valutazione degli articoli, assicurando la confidenzialità dei dati degli autori degli apporti e qualsiasi irregolarità che potrebbe originare un possibile conflitto di interessi.
- Inoltre dovrà mantenere una comunicazione fluida con gli autori durante il processo di valutazione mantenendoli al corrente dello stato del processo.

Comitato Scientifico Nazionale e Comitato Scientifico Internazionale

- Si impegneranno a valutare in forma permanente la qualità del contenuto della rivista.
- Presteranno consulenza per il miglioramento, l'aggiornamento e la definizione delle linee guida editoriali della rivista.
- Seguendo il profilo della rivista potranno richiedere la collaborazione di specialisti con la finalità di diffondere un dibattito o una problematica specifica.
- Potranno agire nella valutazione degli apporti secondo le normative di confidenzialità e anonimato del sistema doppio cieco per incarico del comitato editoriale.

Autrici/Autori:

- Dovranno garantire l'originalità del loro apporto, il quale dovrà essere inediti, ossia che non dovrà essere già stato pubblicato, né totalmente né parzialmente da nessun mezzo e neanche essere sottoposto a una valutazione simultanea in nessun'altra rivista.
- Sarà strettamente di loro responsabilità etica evitare o farsi carico dei conflitti di interesse che possano eventualmente insorgere dalla loro collaborazione e non incorrere in alcun tipo di plagio.
- Dovranno rispettare e attribuire i riconoscimenti meriti alle istituzioni o ai singoli che siano intervenuti o abbiano collaborato affinché la produzione presentata fosse possibile.
- Saranno responsabili diretti della veridicità di quanto è stato espresso, della protezione dei dati confidenziali, per esempio l'identità degli informanti o dei dati istituzionali.
- La presentazione di una collaborazione sarà espressione dell'accettazione delle norme, politiche, editoriali e decisioni della rivista.

Esaminatrici/Esaminatori:

- Gli esaminatori daranno il loro responso solo sugli apporti che abbiano una pertinenza comprovata, rifiutando qualsiasi valutazione che non abbia nessuna corrispondenza con la loro formazione o perizia.
- Le valutazioni e i giudizi saranno liberi da preconcetti ideologici, di genere, razza, culto o qualsiasi altra visione dogmatica, che possa ostacolare il dissenso nell'ambito del rispetto, la costruzione critica e congiunta.
- I giudizi, in tutti i casi, saranno fondati in tutte le decisioni e avranno come obiettivo orientare e collaborare al miglioramento delle produzioni, offrendo suggerimenti o esplicitando le coincidenze con la produzione presentata.
- Sarà impegno etico degli esaminatori rifiutare ogni intervento nel caso per ragioni estranee alla volontà della rivista e/o delle parti coinvolte non si rispettino le condizioni di anonimato rispetto agli autori dell'apporto da valutare.
- Nel caso gli esaminatori dovessero riscontrare nelle produzioni delle violazioni di questo codice etico, o qualsiasi altro potenziale conflitto di interesse, lo dovranno comunicare al Comitato Editoriale, essendo quest'ultimo l'ambito in cui congiuntamente si stabiliranno le misure da seguire.
- Nell'accettare l'intervento nel processo di valutazione si impegneranno a rispettare i tempi stabiliti con il Comitato Editoriale.

Declaração editorial de boas práticas de RELEN

As Bases do Estatuto da Universidad Nacional de Salta estão presentes nos fundamentos da Revista RELEN já que ela tem como fins “a promoção, a difusão e a preservação da cultura [...] em contato permanente com o pensamento universal e presta particular atenção aos problemas da região e do país”.

Compartilhando estas Bases do Estatuto, RELEN também “tem a investidura para anular questões em matéria ideológica, política e religiosa, entendendo os problemas sociais, políticos e ideológicos, estudando-os cientificamente” e “é alheia a todo interesse de setores ou concepção dogmática. Promove a atitude crítica, assegurando em seu seio a mais ampla liberdade de expressão”.

Práticas, responsabilidades e garantias das partes intervenientes

Diretor/a, Co-Diretor/a

- Serão os responsáveis legais do funcionamento da revista, de garantir a comunicação entre os comités, dar a conhecer os acordos, ser mediadores perante conflitos, acompanhar e coordenar as redefinições da política editorial.
- Serão os que vão a propor a ampliação ou a redução do comité científico e do comité editorial, segundo o desempenho de seus integrantes e compromisso com o perfil e funções da revista.
- Serão os que vão assegurar a transparência na gestão de fundos e recursos caso existam.

Comité Editorial

- Será integrado por docentes-pesquisadores locais e/ou estrangeiros,
- Será o encarregado de definir as políticas editoriais e garantir sua difusão e compreensão com respeito às funções da revista.
- Deverá realizar a revisão das contribuições: pertinência à temática e perfil da revista, cumprimento das normas para os autores e adequação às seções, garantindo que os textos sejam originais e inéditos e que não estejam sendo avaliados em forma simultânea em outra revista.
- Deverá prestar atenção à observação de plágios, considerando-o como causa suficiente para finalizar o processo de ingresso a avaliação.
- Recomendará os avaliadores que terão a cargo a avaliação dos artigos assegurando a confidencialidade dos dados dos autores das contribuições e todo indício de conflito de interesses.
- Também deverá manter comunicação fluida com os autores durante o processo de avaliação mantendo-os atualizados sobre o processo.

Comité Científico Nacional e 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 poderão solicitar colaborações a especialistas com o fim de difundir um debate ou problemática específica.
- Esses comités poderão atuar na avaliação das contribuições de acordo às normativas de confidencialidade e anonimato do sistema de pares duplo-cego encarregado ao comité editorial.

Autoras/es:

- Deverão garantir a originalidade da sua contribuição, a qual deverá ser inédita, isto é, não ter sido publicada, total nem parcialmente por outro meio e também não ter sido submetida a avaliação simultânea em outra revista.

- Será de sua estrita responsabilidade ética evitar ou encarregar-se de conflitos de interesses que possam surgir da sua colaboração. Nem cometer nenhum tipo de plágio.
- Deverão respeitar e dar os reconhecimentos merecidos às instituições ou particulares que hajam intervindo ou colaborado para que a produção apresentada seja possível.
- Serão responsáveis diretos da veracidade do expressado, da proteção de dados confidenciais, por exemplo a identidade de informantes ou dados institucionais.
- A apresentação de uma colaboração será expressão de que aceita-se as normas, políticas editoriais e decisões da revista.

Avaliadoras/es:

- Os avaliadores só se expedirão sobre contribuições em áreas que tenham pertinência comprovada, rejeitando toda avaliação que não corresponda a sua formação e experiência.
- As avaliações e pareceres deverão estar livres de qualquer viés ideológico, de gênero, raça, culto ou de outra visão dogmática, que obstaculize a diversidade de opiniões num contexto de respeito, a construção crítica e conjunta.
- Os pareceres, em todos os casos, estarão fundamentados em todas suas decisões e terão por objetivo orientar e contribuir à melhoria das produções, brindando sugestões ou explicitando as coincidências com a produção apresentada.
- Será compromisso ético dos avaliadores rejeitar toda intervenção quando, por razões alheias à vontade da revista e/ou das partes envolvidas, não se cumpre com a condição de anonimato em relação aos autores da contribuição a avaliar.
- Se os avaliadores detectarem nas produções faltas a este código de ética, ou qualquer outro potencial conflito de interesses, deverão comunicar ao Comitê Editorial, sendo este o âmbito onde em conjunto resolverão as medidas a tomar.
- Ao aceitar participar do processo de avaliação comprometem-se a cumprir com os prazos acordados com o Comitê Editorial.

Declaración de originalidad de artículos enviados a la Revista RELEN

Yo,, de nacionalidad:, DECLARO
que el artículo titulado: es
original, inédito y no ha sido enviado a otras publicaciones.

Asimismo, declaro que todas las referencias mencionadas en el artículo están debidamente incluidas en las referencias bibliográficas y, en los casos necesarios, se cuenta con las autorizaciones correspondientes.

Acepto que RELEN establece en sus lineamientos la aprobación del arbitraje académico de revisión por pares y también acepto que el dictamen es inapelable.

Reconozco que RELEN es ajena a toda responsabilidad legal y/o económica que sea reclamada por terceros en cuanto a la propiedad intelectual de los textos y las imágenes.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, firmo esta declaración a los días, del mes de de, en la Ciudad de

.....
Firma

Nombre y datos del autor
Correo electrónico
Dirección postal

Erklärung der Erstveröffentlichung von an der Zeitschrift RELEN 1 gesendeten Artikeln

Ich,, Staatsangehörigkeit:, ERKLÄRE
dass das Manuskript:
original ist, noch nicht veröffentlicht wurde und auch nicht an andere Zeitschriften gesandt worden ist.

Ich erkläre ausserdem, dass alle im Artikel genannten Literaturhinweise ordnungsgemäß in die Bibliographie aufgenommen wurden und dass man über die eventuell nötigen Genehmigungen verfügt.

Ich bin damit einverstanden, dass RELEN in seinen Leitlinien die Genehmigung durch einen akademischen Peer-Review festlegt, und ich akzeptiere auch, dass die Entscheidung endgültig ist.

Ich nehme zur Kenntnis, dass RELEN nicht für eine rechtliche und/oder wirtschaftliche Haftung, die von Dritten in Bezug auf das geistige Eigentum an den Texten und Bildern geltend gemacht wird, verantwortlich ist.

Zur Bestätigung des oben erwähnten, unterschreibe ich diese Erklärung am (Datum), in
der Stadt (Stadt), (Land)

.....
Unterschrift
Personalangaben des
Autors
E-Mail Anschrift

Déclaration d'originalité des articles envoyés à la Revue RELEN

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 énoncé 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

Statement of originality RELEN Journal

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

Dichiarazione dell'originalità degli articoli inviati alla rivista RELEN

Io,, di nazionalità:....., DICHIARO
che l'articolo intitolato:
è originale, inedito e non è stato inviato per altre pubblicazioni.

Inoltre, dichiaro che tutta la bibliografia citata nel testo è stata debitamente inclusa nei riferimenti bibliografici e, nei casi necessari, si è in possesso delle autorizzazioni corrispondenti.

Accetto che RELEN stabilisca secondo disposizione l'adozione dell'arbitraggio accademico di revisione da parte di pari e accetto anche che il giudizio finale conseguente sia inappellabile.

Riconosco che RELEN è estranea a qualsiasi responsabilità legale e/o economica che sia reclamata da terzi a proposito della proprietà intellettuale dei testi e delle immagini.

A conferma di quanto è stato anteriormente esposto, firmo questa dichiarazione il del mese di
del, nella città di

.....
Firma
Nome e dati dell'autore
Indirizzo di posta elettronica
Indirizzo postale

Declaração de originalidade dos artigos enviados à Revista RELEN

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 acadêmica de revisão por pares e também aceito que a decisão é definitiva.

Reconheço que RELEN se exime de toda responsabilidade jurídica e/ou econômica que venha a ser reclamada por terceiros quanto à propriedade intelectual dos textos e imagens.

Para registro do exposto, assino esta declaração no dia de de, nascida de
.....(país).

.....
Signature
Author name and information
E-mail address
Mailing address



e-ISSN 2618-4222

