

EDITORIAL

Este número nos toca publicar durante un periodo muy especial y difícil para toda la sociedad que es la pandemia ocasionada por el Covid-19. Esta situación nos ha llevado a todos a replantear muchos aspectos de nuestra sociedad y nos ha forzado a trabajar de maneras que anteriormente no eran la norma, especialmente en países como el nuestro donde la conectividad es aún un lujo y no un servicio de primera necesidad garantizado a todos los ciudadanos. A pesar de las dificultades presentadas por esta situación, hemos recibido artículos muy interesantes que tratan variados aspectos de las lenguas, aunque todos son investigaciones realizadas durante el periodo de la pre-pandemia. En primer lugar, y siguiendo con nuestro homenaje a Bartomeu Melià, S.J., Gloria Scappini nos presenta una reseña del aporte de su obra a la academia de nuestro país en las áreas de la lingüística, la antropología, la etnología, la etnohistoria, entre otras. Presenta a Melià y su obra como un ejemplo de excelencia y compromiso intelectual y social con las comunidades pertenecientes a nuestro país.

Seguidamente, de Sousa y Diallo presentan una contextualización histórica de las acciones del movimiento indígena en relación a la falta de reconocimiento a sus contribuciones a la sociedad brasileña así como el desrespeto de sus derechos fundamentales entre los que se encuentra el derecho a la educación previstos en la constitución de 1988. Por su parte, Crepalde, Abrão y Maciel presentan una desconstrucción de los significados en las culturas guaraní-ñandeva y guaraní-kaiowa teniendo en cuenta la heterogeneidad de tres voces para resaltar la complejidad del espacio trans en el proceso de construcción del significado. Así también, Aquino Velloso analiza las representaciones sociales de la lengua guaraní en su predicación lingüística destacando a la Ley de Lenguas como un importante instrumento para el posicionamiento del guaraní como lengua oficial.

Por otro lado, Dueck Braun presenta un estudio de caso sobre la situación de multilingüismo en Loma Plata analizando la situación de los hablantes del Plautdietsch, el alemán estándar, el español y el inglés enfocándose en la influencia del estilo formal e informal, el dominio lingüístico y la identidad de los hablantes en la elección de la lengua a utilizar. Por su parte, Paul, Hill y Weber presentan el caso de un programa de verano dirigido a la capacitación de docentes en cómo trabajar efectivamente con niños multilingües y sus familias enfocándose en las percepciones y experiencias de los docentes y futuros docentes respecto a la implementación de dicho programa que concluyen contribuyó a que los docentes se sientan más cómodos al trabajar con las familias multilingües.

A continuación, Aguilera de Drelichman y Casco Monges analizan las habilidades lingüísticas de los egresados de la carrera de educación en Lengua Coreana enfocándose en los avances y las debilidades que se deben superar para lograr una formación de calidad.

Por otro lado, Hawkins, Prado y Austin presentan un estudio cualitativo explorando el efecto de enseñanzas explícitas sobre las estrategias de aprendizaje auto-dirigido. Del mismo modo, Maunsell analiza las experiencias en la lectura académica de siete estudiantes internacionales que cursan una maestría en enseñanza de inglés en los Estados Unidos identificando los desafíos, ajuste, la eficacia y el apoyo como factores de mayor impacto en los estudiantes.

Así también, Godoy Silva analiza las técnicas utilizadas para la enseñanza de la comprensión y expresión oral del guaraní como segunda lengua comprobando que la implementación de actividades comunicativas motiva a los alumnos a expresarse en esta lengua de manera más activa. Por su parte, Pintasilgo Solís presenta un análisis de los elementos retóricos

de la canción 13 Tuyutí de Emiliano R. Fernández donde se revelan rasgos de la cultura paraguaya que pertenecen al sentimiento histórico puntualizado con elementos en las dos lenguas oficiales del Paraguay: el guaraní y el español.

Finalmente, en este número presentamos por primera vez un texto de traducción realizado por José Antonio Alonso Navarro de un texto escrito en inglés medieval titulado “La visión de Tundal”. De este modo, queremos brindar un espacio de difusión para traducciones originales de textos literarios e históricos relacionados con las lenguas de interés de nuestra revista. Así, a modo de conclusión, invitamos a los colegas filólogos y traductores literarios a enviar sus trabajos originales que tendrán un espacio de difusión en nuestra revista.

Valentina Canese Caballero, Ph.D.
Directora
Instituto Superior de Lenguas

BARTOMEU MELIÀ S.J.: SEMBLANZA DE UN *OGUATA*¹ PODEROSO Y TRANSCENDENTAL.

Bartomeu Melià S.J.: semblance of a powerful and transcendental *oguata*

Gloria Scappini²

Recibido: 30/06/2020

Aprobado: 30/07/2020

RESUMEN

La obra de Bartomeu Melià S.j. (1932-2019) representa un aporte inconmensurable a la ciencia paraguaya en diversas disciplinas como la lingüística, la historia, la etno historia, la antropología, la etnología y muchos otros sub-ámbitos de elaboración práctica y teórica. Basada en una particular aproximación a las realidades de las minorías étnicas y un sentido innovador del ejercicio religioso, para luego transferirla a posturas intelectuales críticas a la sociedad de múltiples formas, la vida de Melià es un ejemplo de excelencia y compromiso intelectual que este artículo intenta restituir a modo de semblanza y homenaje y no de manera exhaustiva, aliando descripción biográfica con elementos cualitativos destacados.

Palabras Clave: Bartomeu Melià S.J., historia intelectual, bio-bibliografía, historia de la antropología paraguaya, etnología guaraní.

ABSTRACT

The work of Bartomeu Melià S.J. (1932-2019) represents an immeasurable contribution to Paraguayan science in various disciplines such as linguistics, history, ethno-history, anthropology, ethnology and many other sub-areas of practical and theoretical domain. Based on a particular approach to the realities of ethnic minorities and an innovative sense of religious exercise, and then transferred to intellectual positions critical of society in many ways, Melià's life is an example of excellence and intellectual commitment that this article attempts to restore as a semblance and tribute and not exhaustively, partnering biographical description with outstanding qualitative elements.

Keywords : Bartomeu Melià S.J., intellectual history, bio-bibliography, history of Paraguayan anthropology, Guarani ethnology.

Introducción

Acepté el desafío que implica la invitación a elaborar una semblanza de los aportes de Bartomeu Melià S.j. al conocimiento y pensamiento científico paraguayo, en la medida que el lector pueda discernir entre el intento incompleto e insuficiente, y la necesidad de un ejercicio de estudio integral para cada uno de los componentes y facetas de su producción y labor inmensa, así como la aproximación contextual de las diferentes disciplinas en las cuales se inscribe la obra de este gran intelectual y ser humano que hizo del Paraguay su patria adoptiva.

Este artículo pretende expresar la diversidad de las producciones³ y sus contextos disciplinarios de manera a demostrar la profundidad con la que Melià, tanto a nivel personal, vocacional, científico e intelectual, se vincula con el re-descubrimiento de historias y realidades negadas por las representaciones imaginarias,

¹Oguata: de <guata, caminar en guaraní. Refiere al concepto político y religioso de constante búsqueda del ideal de tierra y tierra ideal de los Guaraníes, expresado en el mito de Yvy Marãe'ỹ o Tierra Sin Mal.

²Antropóloga. Licenciada y Master en Etnología Americanista y Sociología Comparativa, Universidad de Paris X Nanterre, Francia. Investigadora y docente. E-mail: gloria.scappinimeza@gmail.com

³Una bibliografía de la obra de la obra de B. Melià, establecida hasta el 2012 está disponible en :Telesca e Insaurralde (Org.) Melià...Escritos de homenaje, Isefh, Asunción, 2012.

discursivas, simbólicas pero también tangibles y prácticas que sostienen los pilares de la identidad y organización social mediante las cuales el Paraguay se concibe a sí mismo y se relaciona con el mundo.

Optamos, como metodología de organización de esta semblanza, seguir líneas disciplinarias que Melià ha habitado, de manera continua algunas, otras como manifestación de intereses puntuales, de manera individual o en colaboración con referentes del pensamiento paraguayo y/o extranjero, y que dan sentido a un camino recorrido de la manera más holística posible, reivindicando la interdependencia entre, por un lado, la construcción de un pensamiento profundo en base al contacto directo con las realidades que lo avalan, y por el otro, el compromiso militante con los conjuntos sociales en los cuales se espera que permeen los conocimientos, o por lo menos, habrán brecha para la reflexión íntima.

Palabras biográficas iniciales

Bartomeu Melià Lliteras nace en Porreres, el 7 de diciembre del año 1932, un pueblito de la isla de Mallorca, España. Su lengua materna es el mallorquín, dialecto catalán que se hablaba ampliamente en los hogares y se enseñaba en la escuela primaria hasta que la dictadura de Franco lo prohibió por un periodo, reemplazándolo por el español. Llegada la adolescencia, fue a estudiar a un colegio jesuita en Palma de Mallorca, culminando el bachillerato en 1949. Ese mismo año, luego de una intensa educación humanista, Bartomeu se encuentra con un sentimiento de vocación y pasa a hacer el noviciado en un antiguo monasterio del siglo XII en Veruela, Zaragoza. En 1953, se traslada a la ciudad de Raimat para seguir sus estudios, y un año más tarde, en 1954 es enviado a Paraguay como tierra de misión de provincia jesuítica tarraconense (Telesca, 2012).

Miembro mallorquín de la Compañía de Jesús, la actividad misionera de Bartomeu Melià se inscribe en el espíritu del Concilio Vaticano II, en la *Lumen Gentium*, y de la *Populorum progressio*, recogidos en el Decreto N°5 de la Congregación General de los Jesuitas en el año 1975. Estos conceptos se basan en una actividad misionera versada a descubrir los elementos de la vida de las poblaciones desde un lugar de igualdad, haciendo sentir las ellas mismas, y que la doctrina llama “inculturación misionera”. La actitud revisada hacia ellos, el rechazo de la predicación, y la búsqueda del conocimiento profundo de las esas otras estructuras de existencia, tanto prácticas como espirituales fue lo que llevó a Melià a estudiar la lengua guaraní y su historia, una vez llegado al Paraguay en el año 1954. Estos estudios lo llevaron muy rápido a comprender que no bastaba el conocimiento lingüístico y, como lo dice él mismo: “pasé de la lengua al alma del pueblo” (Chase Sardi, s.f.) iniciando una labor de investigador de campo, elaborando nuevas lecturas y re-significando las clásicas documentaciones acerca de las “reducciones”. Si bien Melià poseía antes de arribar al Paraguay estudios y comunicaciones en materia de alfabetización, lo que le concedía legitimidad en la labor de campo entre los lingüistas, no es sino hasta encontrarse con su “plan selvático” - una vez más en sus palabras- que se presenta ante él el verdadero sentido de la tradición misionera de los jesuitas: la combinación de la vivencia con las culturas diferentes y la práctica de la antropología y la etnografía.

En las diferentes etapas de su desarrollo científico e intelectual, podemos ver una profunda evolución y adecuación cada vez más creativa de los temas principales de su obra con un compromiso de difusión y comunicación amplia de los pensamientos gestados en la relativa soledad de su gabinete del barrio Trinidad de Asunción, en las instalaciones del Instituto Superior de Estudios Humanísticos y Filosóficos de la congregación, como gran detentor de un saber ilimitado en permanente ejercicio para la apropiación de nuevos formatos de transmisión acordes a la situación política, a contextos específicos, a las necesidades sociales en momentos precisos, a diferentes ámbitos de enunciación.

Intentaremos entonces revisar cada una de las etapas de la construcción de su obra, atendiendo más bien a la vinculación dinámica entre las disciplinas que la componen, más que a un orden cronológico, si bien éste facilita la referencia. La intención es la de evocar efectivamente los puntos biográficos claves aliándolos con las ideas principales construidas en los periodos de su vida y en función a los contextos socio-históricos y de relaciones personales que definirán el camino recorrido hasta los últimos años antes de su desaparición física, en la víspera de su cumpleaños número 87, en el 2019.

Etnohistoria y etnolingüística Guaraní o el inicio de otro descubrimiento

La primera fase de estudio de Melià sobre el Paraguay concierne el estudio de las fuentes documentales sobre la experiencia jesuítica, y el estudio arduo de la lengua guaraní, indisociable del primero, puesto que la historiografía de las Misiones implica una interiorización profunda de los procesos de conversión y dinámica histórica colonial, en el marco de lo que fueron las primeras modalidades del contacto hispano-guaraní y posteriormente las estructuras de dominación españolas, de entre las cuales forma parte el frente evangelizador, independientemente de la interpretación que pudiera darse a su rol y función en esta configuración.

Tan pronto pisa suelo guaraní, Melià es conducido hasta su primer mentor, el Padre Antonio Guash S.j., en Paraguarí, para estudiar guaraní. Al cabo de 3 meses, su nivel de avance era tal que ya daba clases a los compañeros jesuitas que llegaban para lo mismo. Hasta 1958, se dedicó a dar clases de guaraní y de historia paraguaya, en Barrero, experiencia que poco a poco fue dando fruto con la publicación de materiales de enseñanza como el *Assimil guaraní* para extranjeros, así un estudio sobre la numeración y la ortografía guaraní publicado con Guash en 1956. Finalmente, la consistencia de esta etapa se expresa en la publicación del método *El guaraní a su alcance* en colaboración con dos compañeros en 1960.

A partir de ahí, con sólidas bases en el país anfitrión, Melià vuelve a Europa a proseguir sus estudios de teología con la ayuda de la compañía de Jesús francesa, pasará tiempo en Austria, en Alemania, Francia y España, dónde obtendrá su licenciatura en 1961 y el ordenamiento como sacerdote en 1964. Luego vuelve a Francia a desarrollar su doctorado en Ciencias Religiosas en la Universidad de Estrasburgo: *La Création d'un langage chrétien dans les réductions de Guaraní au Paraguay* verá la luz en 1969. ¿Cuál es la característica sustancial de esta tesis?

En sus propias palabras, Melià nos dice: “La idea central de mi trabajo no era original, pero, al mismo tiempo, fue relativamente original el hecho de haber tomado en serio aquella intuición: la que supone que, delante del contacto, las lenguas cambian, si bien sobretodo en determinados campos semánticos”⁴ (Rattes, 2013)

El campo del revisionismo en materia de procesos lingüísticos atrae a Melià, y en particular el que cruza con los procesos de relacionamiento cultural en tiempos de la colonia y la evangelización. Afirmar el hecho histórico de “creación” en el marco del contacto jesuítico con los Guaraníes implica considerar a los actores como sujetos activos de un intercambio mutuo y único que vale la pena ser descrito. Ya con el antecedente de los trabajos de Ruiz de Montoya, considerados como los primeros propiamente etnográficos en la historia del Paraguay, Melià fuerza la reflexión hasta divisar que en la medida que los jesuitas integraban el mundo guaraní a través de su lengua para convertirlos, también se convertían a si mismos, e iban modificando el lugar perceptivo que la misión religiosa en sus inicios le asignaba. Fundamental obra de re-lectura historiográfica, el autor se sumerge en nuevos postulados más allá de la lingüística, acercándose a la antropología y la etnolingüística, disciplinas que se destacan en la tradición académica francesa. Observando de cerca los procesos de catequesis cristiana, es posible vislumbrar un proyecto autónomo y original, situado y profundamente abierto a la exploración de lo que representaba en esas épocas la propia religión guaraní.

Partes intrínsecas de su tesis serán luego difundidas en otros formatos, entre ellos trabajos de difusión de las fuentes estudiadas (*Fuentes documentales para el estudio de la Lengua Guaraní de los siglos XVII y XVIII*, 1970); la compilación de ensayos de etnohistoria (1969-1976) presentes en *El Guaraní conquistado y reducido*, hasta mucho años después la construcción de la bibliografía didáctica *Guaraníes y jesuitas en tiempo de las Misiones* (Melià y Nagel, 1995), por citar sólo algunas de las referencias en este campo específico que determinará a partir de ahora su relación con el presente de las poblaciones que habitan el Paraguay, y de su sociedad nacional. Podemos resumir este proceso en sus palabras: “*Del pasado traía preguntas para el presente, pero este presente de los guaraní me obligaba a revisar el pasado, ese pasado de mi gente conquistadora y reductora que al fin era yo mismo*” (Melià, 1986).

Terminada la presentación de la tesis el 11 de enero de 1969, unos días después Melià volvía a América del Sur y a Paraguay, para echar más raíces.

⁴Traducción de la autora.

El encuentro con el alma de la palabra como revolución etnográfica.

A su vuelta a Paraguay, Melià conoció a su segundo maestro, encuentro que marcará de aquí en más su relación con sus objetos de estudio y su vivencia misionera. Amigo de Antonio Guash, León Cadogan lo recibe, ya avanzado en años y con una experiencia y conocimiento inconmensurable en lo que respecta a los Guaraníes. Muy rápidamente, Cadogan deposita toda su confianza en el joven jesuita, volviéndolo su aprendiz y mayor colaborador. Ya no pudiendo siempre volver a las selvas y asientos de fogones que inspiran toda su obra, el maestro propiciará el nuevo noviciado de Melià, que tiene por eje el descubrimiento de la religión guaraní, las costumbres, los ritos, ese otro guaraní más misterioso, secreto y esotérico de los Mbya. Recordamos un extracto del prólogo del Ywyrã Ñe'ery de Cadogan, escrito por Melià, evocándolo:

“Para mi Don León ha sido y es che rámoi, con toda la densidad de filiación, de dependencia, de docilidad y respeto que un guaraní da a esta palabra: mi mayor y primero, mi abuelo y mi padrino, mi maestro y mi patrón, mi iniciador y el que me dió la luz. Él ha guiado mis pasos, me ha hecho escuchar la palabra y un día me dijo que me podía considerar su paisano: che retãrã. Como aquel Mbya de Mbarigui que me hace sentar junto a su fogón. Sus palabras, mis palabras.” (Cadogan, 1971)

Esa relación llevará a Melià por los caminos del ser guaraní de forma constante y aplicada, ampliando cada vez más sus horizontes en términos de etnografía y etnología crítica, sensible y sobre todo comprometida. Los trabajos de campo se fueron multiplicando, sin enmarcarse en un estudio particular, sino con el objetivo de producir al máximo interacción con los pueblos indígenas.

De los Mbya que reenviaban a Melià a los Guaraníes de las crónicas jesuíticas, habitantes del centro de la tierra o *Mba'e Vera* citado por Montoya, pasará luego al Alto Paraná junto a los Ava Chiripá, los Aché Guayakí del norte y sur de la región oriental, al Amambay junto a los Paĩ Tavyterã y al Chaco con los Chiriguano.

Con los primeros, los Avá-Chiripá, desarrolla estudios sobre sus ritos religiosos, en particular la danza, la oralidad y los mitos, ya temas iniciados por Cadogan. Se destacan los textos: *Un extranjero en su tierra: el Avá Guaraní*, y *Cuando los yacarés se comen a las mariposas*, ambos publicados en 1970.

Es importante recordar el contexto en el cual se inscriben estos viajes: estamos en pleno proceso de avance del frente pionero nacional sobre las tierras rurales, en función de los intereses de una élite dominante, retroalimentada por los esquemas de acción del régimen dictatorial de Alfredo Stroessner. De la mano de esta estructura se afianza la discriminación hacia las minorías étnicas, la represión a las comunidades campesinas y se fortalecen las medidas de homogeneización de la población para dejar lugar a la deforestación, la expropiación de tierras y la instalación en toda la sociedad de la lógica civilizadora que apela al progreso...a costa de los verdaderos dueños del Paraguay. En el Paraguay oriental se dan las cacerías colectivas a los Aché Guayakí, considerados amenazas al proyecto nacional por su modo de vida cazador-recolector, las últimas bandas de Aché son sacados a la fuerza del monte, forzados a integrarse a la “paraguayidad” mediante la evangelización y los lazos de dependencia explotadores y esclavistas en una sociedad clasista. Melià, como otros de sus colegas, logrando mucho eco a nivel internacional, documentan y denuncian el genocidio Aché. En 1971, publica con Cristine Münzel : *Ratones y Jaguares. Reconstrucción de un genocidio a la manera del Axé Guayakí*. Entre urgencias y denuncias, tanto Cadogan como Melià lideran el rechazo a la violencia de manera pública y amplia. Luego, en 1973, publica con Luigi Miraglia y los esposos Münzel: *La agonía de los Aché Guayakí: Historia y cantos*, recopilando los testimonios orales de las víctimas de este capítulo negro de la historia paraguaya.

La voz intelectual comprometida comienza a incomodar, por el rol que ejerce en la defensa de los más desprotegidos y en pós de políticas indigenistas respetuosas de la diferencia cultural, en todos los niveles. Fue también en esos años que inicia una experiencia de antropología aplicada, en compañía del antropólogo Georg Grünberg y su esposa Friedl, apoyando las reivindicaciones de los Paĩ en materia de derechos territoriales, periodo en el cual Melià y Friedl profundizaron estudios de lengua y religión. En 1976, publican *Los Paĩ Tavyterã: etnografía Guaraní del Paraguay*.

Cabe destacar que desde el 69 Melià desarrolla una profusa obra de artículos de difusión, como Director de la Revista Acción de análisis y opinión de su congregación, en diferentes diarios locales (Abc

Color y la Tribuna), y en el ámbito académico como profesor de Cultura Guaraní y director de la Revista Estudios Paraguayos de la Universidad Católica y presidente del Centro de Estudios Antropológicos (Ceaduc) de la misma institución.

Muy rápido las repercusiones de las posturas anti sistema que defendía Melià, tanto en lo que concierne al devenir de los pueblos indígenas como en otras temáticas que veremos seguidamente lo volvieron persona non grata en varios espacios: tildado de comunista y disidente, fue condenado al exilio en el año 1976 en el cual permanecerá 13 años. La ideología nacionalista mostraba sus garras frente a un conjunto de ideas que podían poner en jaque su perpetuación.

Peso y contrapeso de un exilio anunciado

El exilio inicia en Mato Grosso, Brasil, dónde Melià retoma una labor mucho más ligada a la Iglesia que la que desarrollaba en Paraguay. En 1974, fueron contactados entre los ríos Jururena y Camarare un grupo de diez mil indígenas, los Saluma, que se llaman a ellos mismos Enanewe Nawe o “hombres auténticos” y que no habían tenido hasta esa fecha más contacto con la civilización que el avistar lejano de los caucheros en medio de una vegetación espesa. Pasará con ellos diez años, y después se trasladará en territorio Kaingang, dónde cumplirá la función de coordinador de la Pastoral Indígena. En cada uno de esos grupos, su actividad se centraba en profundizar la inculturación misionera, aprendiendo la lengua y la cultura desde las categorías propias de sus anfitriones. También desarrollará contactos con los Kayová, y otros grupos guaraníes del área regional Brasil-Argentina, desde la provincia de las Misiones argentina, pasando por Rio Grande do Sul hasta el litoral paulista. El objetivo siempre fue no perder el hilo del aprendizaje de las “bellas palabras” ni de su propio “camino Guaraní”. “*Aquel exilio no fue ni trans-tierra ni extrañamiento*” afirma en un escrito (Melià, 1986).

Estos nuevos ambientes le hacen frecuentar también otras realidades indígenas, dónde la participación de los pueblos se muestra más activa y sus miembros, con respecto a la sociedad nacional, pueden integrar universidades, discusiones de proyectos indigenistas, materiales de enseñanza intercultural, y otros espacios de presencia que, en Paraguay, aún no eran parte del contexto.

El exilio lo lleva también a integrar espacios académicos de renombre, en compañía de los precursores de la antropología Guaraní en América del Sur, como lo es el Profesor Egon Schaden, quién lo invita como profesor en la Universidad de Sao Paulo. Schaden, gran amigo de Cadogan, integra, según Melià la triada de los etnógrafos de la palabra Guaraní junto a Montoya (1639) y Nimuendaju (1914), y sus obras constituyen la base de cualquier horizonte posible para el desarrollo de una antropología sobre los Guaraníes. En esos años lejos, Melià no abandona por lo tanto el avance de su pensamiento anclado en Paraguay, y producirá numerosas publicaciones dónde se empieza a sentir la consistencia de la teorización a partir de sus experiencias. Un ejemplo de ello es el enciclopédico compendio de fuentes *O Guaraní. Una bibliografía etnológica*, publicada en 1987 en Santo Angelo, RS, con Marcos Vinicios de Almeida Saul y Valmir F. Muraro y que constituye hasta hoy la guía bibliográfica por excelencia de la etnología Guaraní.

Otras obras que irán gestándose en estos años, muchas veces circulando incluso de manera más fluida fuera de las fronteras del continente tienen que ver con etno-historia, economía, mitología, organización social y política, aspectos lingüísticos, procesos y fenómenos sociales de contacto.

Además, siempre fiel a Cadogan, irá organizando, editando, presentando y enriqueciendo sus escritos, encaminando también más publicaciones suyas, aprovechando las oportunidades que las conexiones cercanas con un mundo antropológico institucional y desarrollado le podían brindar.

La tercera lengua y el compromiso con el cambio social paraguayo

Hemos advertido con anterioridad una faceta de la obra de Melià sin desarrollarla, puesto que era necesario organizar temáticamente y cronológicamente su inmersión en la antropología Guaraní, de manera a poder aprehender mejor sus vinculaciones: nos referiremos al desarrollo de su pensamiento lingüístico en referencia a la lengua guaraní del Paraguay, y el cuestionamiento que éste plantea en el marco de las ideas preestablecidas en el Paraguay. Para Melià, el Paraguay encierra un problema de identidad reflejado en la relación ideológica que mantiene con su configuración lingüística. En efecto, coexisten dos lenguas – el castellano y el guaraní- en la población mestiza y criolla, y la representación creada es la de una igualdad de condiciones elevada a símbolo nacional que no coincide con la realidad.

En múltiples estudios en este campo, Melià desarrolla una visión crítica de la instrumentalización del guaraní a favor de la reproducción de estructuras psico-sociales coloniales y colonizadas, poniendo de alguna forma el dedo en la llaga de una sociedad auto-percibida como homogénea y tributaria de un pasado guaraní heredado legítimamente, mientras las lógicas que subyacen son las de la exclusión. Su conocimiento de las situaciones lingüísticas de las minorías étnicas y de la realidad socio-lingüística en la sociedad paraguaya en la diversidad de sus miembros, lo llevan a desarrollar la idea del guaraní, en realidad como “tercera lengua del Paraguay”, idea que se vincula con el concepto de creación – si no es invención – ya presente en su interpretación de los procesos de conversión en tiempos de las reducciones. Es necesario darse cuenta, nos dice: “*que los paraguayos que hablan guaraní no tienen la capacidad de entender la palabra guaraní indígena, es decir, la no colonizada*” (Rattes, 2013).

Paralelamente a su producción en el campo de la antropología, Melià presenta de manera constante innovadores planteamientos sobre la realidad de las nociones de bilingüismo y diglosia paraguayos, elaborando sobre su relación con la escritura, las políticas de enseñanza y de la construcción del discurso estatal en diferentes periodos de la historia. Entre las obras que compilan muchos de estos trabajos se destacan *Una nación dos culturas* (1988), *Elogio de la lengua Guaraní: Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay* (1995), *El Paraguay inventado* (1997), *La lengua Guaraní en el Paraguay colonial* (2003), *Pasado, presente y futuro de la lengua Guaraní* (2010), *La tercera lengua del Paraguay y otros ensayos* (2013), entre muchos otros formatos de difusión, desde artículos científicos y prensa escrita hasta comunicaciones en espacios de incidencia política y educativa.

Podemos afirmar que este es un ámbito muy importante en la acción militante de Melià, profundamente ligado a su misión por instalar en la sociedad paraguaya el debate sobre la necesaria interculturalidad vista como una igualdad de condiciones frente al desarrollo de las mentalidades, y la importancia de la lucha contra la discriminación en ella como una condición indispensable para la evolución del Paraguay hacia la correcta interpretación de cómo se define en su propia Constitución, como un país multicultural pero incapaz de integrar en su identidad el plurilingüismo, y por ende víctima de la vigencia de su colonialidad.

Saber antropológico y defensa de los derechos culturales como crítica política

Tan pronto se desata el periodo de transición democrática con la caída de la dictadura de Stroessner en el ‘89, Melià vuelve al Paraguay y se sumerge con más intensidad en labor ética-política a favor de un Paraguay más inclusivo, a través de estrategias de visibilidad y fortalecimiento de la armonía intelectual de las diferentes facetas de su obra. Referente reconocido tanto a nivel nacional como internacional, se dedica a re editar las obras de Montoya, Guash y Cadogan, al mismo tiempo que cumple con compromisos de enseñanza aplicada al fortalecimiento de los derechos culturales indígenas como lo son las formaciones en educación indígena dirigida a docentes de diferentes pueblos en el Brasil y otros espacios similares desarrollados por los movimientos académicos y sociales de los pueblos Guaraníes de la región. Su preocupación por la situación de la pérdida progresiva de los territorios indígenas, de los *tekoha*, a causa de la deforestación, el crecimiento de los modelos de desarrollo hegemónicos y etnocidas como el agro negocio, la vulnerabilidad latente de la biodiversidad y la progresiva marginalización de la población indígena expulsada y condenada a alimentar los círculos perversos de la pobreza, lo llevan a participar activamente de diseños censales e iniciativas paliativas de política indigenista local.

Sus obras *El Guaraní, una experiencia religiosa* (1991), *El don y la venganza y otras formas de economía Guaraní* con Dominique Temple (2004), *Mundo Guaraní* (2011), *Camino Guaraní : de lejos venimos, hacia más lejos caminamos* (2016) e *Itaipú: deforestación y desarraigo de la Nación Guaraní* (2018) son muestras progresivas de la restitución de sus experiencias antropológicas en la elaboración teórica, en el pasaje de la ciencia aplicada a la razón implicada.

A nivel político varias distinciones le son concedidas como la *Orden Nacional del Mérito* en 1997, el *Premio Nacional de Ciencias del Congreso de la Nación* en el 2004, además recibe la Nacionalidad Honoraria y es nombrado *Hijo Dilecto de la Ciudad de Asunción*. Se suman el *Doctorado Honoris Causa* por la Universidad Católica “Nuestra Señora de la Asunción” y la Universidad Nacional de Asunción, el premio *Institut Linguapax* de la UNESCO. En Cataluña lo condecoran con la *Medalla de Oro* del ayuntamiento de su pueblo natal, y el premio *Ramon Llull de les Lletres* del Gobierno de las Islas Baleares. En el 2004, el gobierno español lo hace acreedor de la *Cruz de Oficial de la Orden de Isabel La Católica* y recibe en el 2011 el

prestigioso *Premio Bartolomé de las Casas*, el más importante en reconocer la trayectoria de aquellas personas que luchan por el entendimiento entre las culturas y la defensa de los pueblos indígenas (Telesca e Insaurralde, 2012).

Habiendo recorrido tantos caminos entrelazando las ciencias sociales y humanas con la teología, la literatura, las artes visuales, la educación, la demografía, la política, la manera con la que se define a él mismo y con la que se relaciona con los ambientes que le toca frecuentar demuestran la impronta de una profunda humildad y una práctica total de la noción guaraní de existencia, esta es a través de la palabra ofrecida y dada, sin esperar nada a cambio. No se consideraba ni antropólogo, ni lingüista, ni teólogo, sino un autodidacta (Malinowski, 2009) De esa manera Melià se afilia subjetivamente a una gran tradición en la antropología paraguaya, carente de una figura definida, pero considerablemente rica en méritos de hombres y mujeres, como lo afirmara en el escrito “*Antropólogos y antropología en el Paraguay*”(1997).

Es imposible contabilizar la cantidad de comunicaciones en las que Melià ha volcado todo el ejercicio de descolonización del saber al cual estaba abocado, así como establecer síntesis de su pensamiento escrito; no obstante, se muestra como un gran desafío para el Paraguay resolver y responder las preguntas, problemas y cuestionamientos que le ha planteado sin cesar. No queda más sino decir que el camino es largo, dificultoso y, a pesar de que los horizontes muchas veces se muestran ajenos, tanto el sentido de la palabra como la del verbo, la urgencia de la convicción y la acción son legados eternos con los que Tomeu, el *kechuita* de las tolderías y selvas ancestrales, nos interpela ineludiblemente.

BIBLIOGRAFIA

Cadogan, L. (1971), *Ywyrá Ñe'ery. Fluye del árbol la palabra*, Ceaduc: Asunción.

Chase Sardi, M. *Padre Melià, hermano de los Indios*. Entrevista en: Revista Tercer Mundo: Tegucigalpa, s.f.

Malinowski, I. (2009) *Antropología paraguaya*, Biblioteca Paraguaya de Antropología N°71, Ceaduc: Asunción.

Melià, B S.j. (1971). “*Del buen uso de los mitos*” en Alcor, Enero-Abril, Asunción.

_____ (1969). *Guaraníes y Jesuitas. Ruinas de una civilización distinta*, Ediciones Loyola: Asunción.

_____ (1973). *El pensamiento Guaraní de León Cadogan*, en *Suplemento Antropológico de la Universidad Católica de Asunción*. Vol.8 N°1-2: Asunción.

_____ (1982). *Hacia una tercera lengua en el Paraguay en: Corvalán Graziella y German de Granda (Comp.) Sociedad y Lengua. Bilingüismo en el Paraguay*. CPES: Asunción.

_____ (1988). *Los Guaraní Chiriguano. Ñande reko, nuestro modo de ser*. Cipca: La Paz.

_____ (1986). *El guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria*. Biblioteca Paraguaya de Antropología. Vol.5; CEADUC :Asunción.

_____ (1987). *O Guaraní: uma bibliografía etnológica*. Fundames. Santo Angelo: RS.

_____ (1988). *Una nación, dos culturas*. RP Ediciones/Cepag, Asunción: Asunción.

_____ (1991). *El Guaraní, experiencia religiosa*. Ceaduc-Cepag: Asunción.

_____ (1997). *El Paraguay inventado*. Cepag: Asunción.

_____ (1997). “Antropólogos y antropología en el Paraguay” en: *Horizontes Antropológicos*, Año 3, N°7. Porto Alegre.

_____ (2004). *El Don, la venganza y otras formas de economía guaraní*. Cepag: Asunción.

_____ (2010). *Pasado, presente y futuro de la lengua Guaraní*. UCA/ISEFH: Asunción.

- _____ (2011). *Mundo Guaraní*. BID: Asunción.
- _____ (2013). *La tercera lengua del Paraguay y otros ensayos*. Servilibro: Asunción.
- _____ (2018). *Itaipú: deforestación y desarraigo de la Nación Guaraní*. El Lector: Asunción.
- Melià, B., y Nagel, L. (1995). *Guaraníes y Jesuitas en tiempo de las Misiones: una bibliografía didáctica*, Cepag/URI: Santo Angelo RS/Asunción.
- Melià, B., y Plá, J. (1975). *Bilingüismo y tercera lengua en el Paraguay*. Universidad Católica de Asunción, : Asunción,
- Rattes, K. (2013). *Entrevista a B. Melià: palavras ditas e escutadas*, Maná 19 (1): Rio de Janeiro.
- Insaurralde, G. y Telesca, I. (Org.). (2012). *Meliá. Escritos en homenaje*. Isefh, :Asunción.

A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES INDÍGENAS NO BRASIL

La formación intercultural de Educadores indígenas del Brasil

Neimar Machado de Sousa¹, Teodora de Sousa², Alfa Oumar Diallo³

Recibido: 02/06/2020

Aprobado: 19/08/2020

RESUMO

O artigo contextualizará historicamente as ações do movimento indígena no âmbito da violação de direitos perpetrada pelo Estado brasileiro ao não reconhecer as contribuições dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira e não respeitar seus direitos fundamentais, incluindo o direito à educação e os meios de sua efetivação como, por exemplo, a formação inicial e continuada de professores indígenas em nível superior, prevista na constituição de 1988 e legislação subsequente, além do direito ao território. A análise funda-se empiricamente sobre duas experiências para formação inicial de professores indígenas, o Núcleo Insikiran e a Faculdade Intercultural Indígena, vistas contextualmente no âmbito das políticas públicas para os povos indígenas em nível superior, como também, as tentativas administrativas do governo brasileiro em extinguir estes direitos conquistados pelos povos indígenas como, por exemplo a PEC do Teto dos Gastos, a reestruturação da FUNAI pela bancada ruralista no Congresso Nacional Brasileiro, o resultado das eleições majoritárias ocorridas no país no ano de 2018 e os primeiros atos administrativos do novo governo.

PALAVRAS-CHAVE: Brasil; Formação de professores indígenas; Interculturalidade; Movimento Indígena;

ABSTRACT

The article will historically contextualize the actions of the indigenous movement within the scope of the violation of rights perpetrated by the Brazilian State by failing to recognize the contributions of indigenous peoples in the constitution of Brazilian society and by not respecting their fundamental rights, including the right to education and the means of its implementation such as, for example, the initial and continuing training of indigenous teachers at a higher level, provided for in the 1988 constitution and subsequent legislation, in addition to the right to territory. The analysis is empirically based on two experiences for the initial training of indigenous teachers, the Insikiran Nucleus and the Indigenous Intercultural Faculty, seen contextually within the scope of public policies for indigenous peoples at a higher level, as well as the administrative attempts of the Brazilian government in extinguish these rights conquered by indigenous peoples, such as the PEC of the Ceiling of Spending, the restructuring of FUNAI by the ruralist bench in the Brazilian National Congress, the result of the majority elections held in the country in 2018 and the first administrative acts of the new government .

KEYWORDS: Brazil; Training of indigenous teachers; Interculturality; Indigenous Movement;

INTRODUÇÃO

O Brasil foi constituído e colonizado ao longo de cinco séculos de história como uma sociedade multicultural dentro da qual os remanescentes que se declararam indígenas somam 817.963 numa população total de 190.755.799 de brasileiros, segundo o último censo demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Este censo é realizado com periodicidade decenal e o próximo, previsto para 2020, foi adiado para 2021 em função da epidemia de COVID-19. Os índios, designados inapropriadamente por este termo genérico oriundo do período colonial (1500-1822), constituem 0,43% da população brasileira, são compostos por 305 povos etnicamente distintos

¹ Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFMG). neimar.machado.sousa@gmail.com

² Educadora y Gestora de Educación Escolar Indígena, Municipio de Dourados,. teodora.guarani@gmail.com

³ Faculdade Direito e Relações Internacionais/FADIR/UFMG. alfa_diallo@hotmail.com

e falantes de 190 línguas, estando a maioria delas ameaçadas de desaparecerem, razão pela qual a UNESCO declarou 2019 o Ano Internacional das Línguas Indígenas.

Esta concepção multicultural da sociedade brasileira indica que o processo histórico de caldeamento da sociedade brasileira ocorreu sem violência e genocídio, o que não é verdade, se apenas considerarmos a resistência crescente do Estado brasileiro em reconhecer os direitos dos povos indígenas, em especial o direito aos territórios e as condições de igualdade aos negros e às mulheres. Somos uma sociedade violenta e um dos indicativos sociológicos desta condição é o modo como tratamos as populações sob guerras justas na colônia, expropriando-as de seus territórios coletivos no império, liberando as terras para negociatas na república e confiando-as em pequenas áreas, as reservas, insuficiente para sua sobrevivência e, como se não fosse o suficiente, estimulando o preconceito contra os sobreviventes nos últimos dois anos, além das tentativas de reverter a demarcação dos poucos territórios que lhes foram reservados com o objetivos de favorecer interesses comerciais de grandes mineradoras, plantadores de grãos em larga escala, multinacionais fornecedoras de sementes e agrotóxicos e pecuaristas extensivos nas últimas décadas.

No que se refere especificamente à parte dos povos indígenas brasileiros, podemos considerá-los como resistentes ou sobreviventes, pois observa-se a não aceitação passiva da opressão colonial e sistemática do Estado nacional, pode ser analisada pela quantidade de revoltas e, mais recentemente, na constituição do Movimento Indígena e seus desdobramentos. As estatísticas mais conservadoras da depopulação e genocídio dos índios brasileiros dão notícias que apenas um em cada dez indígenas sobreviveu proporcionalmente aos cinco séculos da conquista colonial externa e interna.

O abandono dos povos indígenas brasileiros, uma das facetas de genocídio, foi objeto no final de 2018 de uma ação na qual a Justiça Federal, por meio da juíza Jaiza Fraxe, acolheu denúncia do procurador da república Fernando Soave contra o governo brasileiro determinando que o órgão indigenista oficial, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) reestruture as Frentes de Proteção Etnoambientais no Amazonas. A ação registra que a Funai não oferece estrutura física ou recursos humanos suficientes para assegurar a proteção e o respeito da autonomia aos índios isolados ou de recente contato, perpetuando uma relação de extermínio seja pela ação direta ou pela omissão.

Um esboço de reversão desde paradigma foi a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu aos povos indígenas o direito à sua organização social e cultura. Assim, o ano de 2018 é bastante significativo pela ausência de motivos para comemorar os 30 anos da Constituição (1988) e os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) pela inobservância de direitos e tentativas sistemáticas do Estado brasileiro em violar aqueles já reconhecidos mediante vias legais e discursivas.

Este artigo tratará dos direitos dos povos indígenas à educação dentro do cenário do ensino superior, com ênfase na análise de caso de duas unidades acadêmicas constituídas em universidades públicas brasileiras: a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), estado de Mato Grosso do Sul, e o Núcleo Insikiran, da Universidade Federal da Roraima (UFRR), estado de Roraima.

CONQUISTA, INTEGRAÇÃO E RESISTÊNCIA

Os paradigmas de políticas indigenistas para os povos indígenas nos últimos séculos de colonização oscilaram dentro do espectro da conquista, pacificação, integração e autonomia. Estes modelos não se sucederam cronologicamente, havendo interpenetração entre as fases que vão se somando, de modo anacrônico e recambiante, até o presente, conforme apontam registros da I Conferência Nacional de Política Indigenista, etapa regional de Dourados – MS, ocorrida no ano de 2015.

Em fins dos anos 1960, lideranças indígenas de várias regiões do País, com o apoio de organizações indigenistas como a Operação Amazônia Nativa (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), começaram a realizar Assembleias Indígenas Intertribais para a discussão de seus problemas. À medida que aumentava o número destas assembleias, crescia no cenário nacional a presença de líderes indígenas como Mário Juruna, os Kretan, Xangrí, Raoni e Marçal Guarani.

As assembleias procuravam levantar os problemas específicos de cada grupo e aldeia indígena. A partir deste quadro, os índios identificavam as questões urgentes, voltadas para a garantia da terra, assistência sanitária e educacional. Era o começo do movimento indígena ou da movimentação dos povos indígenas em organizações indígenas.

Uma proposta governamental de emancipação dos índios, divulgada em 1978 e rejeitada por Universidades, Igrejas, Ordem dos Advogados, ONGs, etc., motivou os índios a superarem a esfera local, para debater e agir sobre seus problemas em âmbito nacional.

Os fatos de 1978 contribuíram para que os índios criassem, em 1979, uma organização nacional, a UNI - União das Nações Indígenas. Esta procurou representar um papel simbólico de unificar as reivindicações indígenas, adotando nas suas atividades uma política de alianças com os movimentos de apoio aos índios espalhados pelo Brasil.

Ao falar de movimento indígena no Brasil, consideramos como marco cronológico a entrada da União das Nações Indígenas (UNI) no campo dos conflitos, a partir de sua criação no Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, entre 17 e 20 de abril de 1980.

Este seminário ocorreu a partir de proposta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e contou com a presença de 15 etnias. Como era de se esperar, apesar do empenho do poder público para que as reuniões não ocorressem, as lideranças indígenas e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) movimentaram-se para divulgar o encontro na imprensa, o que atraiu a presença de representantes da ABA (Associação Brasileira de Antropologia): Darcy Ribeiro e Carmem Junqueira.

Quais foram as pautas do movimento indígena, observado desde a UNI? Denúncia do abandono das comunidades, ineficácia do indigenismo estatal e demarcação das terras. Assim, o movimento de professores indígenas, dos jovens indígenas e das mulheres indígenas traz como pauta histórica a demarcação das terras como direito fundamental, mas amplia as pautas reivindicatórias a partir da ausência de direitos. Mário Juruna e Marçal de Souza foram os coordenadores deste seminário fundador da UNI. O relatório final registrou discurso de Marçal Guarani: “condenem este seminário se quiserem, mas nós queremos reunir todo o povo indígena do Brasil. É o encarregado que vai falar por nós? Ele mexe na papelada, mas jamais vai entender de índio” (DEPARIS, 2007, p. 86).

A UNI não foi oficializada até 1985, assistiu muitas disputas pela presidência da entidade, tinha forte concentração de Terena na diretoria e contou com o apoio da ABA e do CIMI. Em diversos momentos Marcos Terena, Álvaro Tukano e Ailton Krenak apresentaram-se como representantes oficiais da entidade. As disputas internas também são comuns nos movimentos da sociedade civil, além do Estado e mercado. No contexto indígena, é preciso considerar que povos, anteriormente inimigos entre si, passariam a ser representados pela mesma entidade, no âmbito da Constituinte e em diversas reuniões internacionais no período de 1981 - 1987, para termos uma ideia dos desafios do movimento indígena para constituir-se.

Consideramos que a UNI existiu até a conquista dos artigos 231 e 232 da Constituição de 1988, sendo posteriormente substituída pela APIB, Articulação do Povos Indígenas no Brasil. A UNI enfrentou problemas de institucionalização, pois era difícil representar, regularmente, interesses e povos dispersos pelo território brasileiro. Entretanto, sua atuação foi fundamental na Constituinte, pois influenciou a elaboração do capítulo sobre os direitos indígenas da Constituição de 1988.

Essa representação nacional, diante de eventos de caráter continental ou mundial, levou a uma indianidade genérica, uma ação política e ideológica voltada para os problemas gerais dos índios e distante do dia-a-dia das aldeias. Nos anos 1990, a UNI enfraqueceu-se e deixou de operar, enquanto havia um fortalecimento das organizações de âmbito local e regional. A própria Constituição de 1988 valorizou o poder político das aldeias, pois há necessidade de consulta às comunidades para a aprovação de grandes projetos desenvolvimentistas, especialmente no setor mineral.

Assim, na década de 1990, surgiram organizações regionais como a FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro e a COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Novamente com o apoio do CIMI, algumas lideranças começaram a construir uma nova organização nacional, o CAPOIB - Conselho de Articulação dos Povos e Organizações

Indígenas do Brasil. Por todo o território nacional, as diversas organizações indígenas contavam com o apoio de ONGs em suas atividades. Entre as organizações, as diferenças são grandes, envolvendo formas de representação, duração do mandato, tipos de alianças, etc. Em sua maior parte já estão registradas em cartório, pois procuram captar recursos externos à comunidade. Um levantamento realizado, em 1995, pelo Instituto Socioambiental (ISA) revelou a existência de 109 organizações indígenas no Brasil.

Uma forma de organização indígena são os fóruns. Dentre estes, destacamos o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), criado no dia 23 de junho de 2004, em Brasília, por organizações indígenas e indigenistas de longa tradição no processo de debate e construção de uma política indigenista pública brasileira. Busca afirmar publicamente o reconhecimento aos direitos indígenas firmados na Constituição Federal de 1988 e em normas internacionais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), assinada pelo governo brasileiro em 2004. O CTI (Centro de Trabalho Indigenista), fundado em 1979, participou desde o início da fundação do FDDI.

O FDDI foi uma organização que deu início à mobilização dos Acampamentos Terra Livre (ATL). Em um destes acampamentos foi fundada a APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, uma associação nacional de entidades que representam os povos indígenas do Brasil. A APIB nasceu em 2005, num momento em que as lideranças indígenas regionais começavam a se tornar notórias nacionalmente, mas se encontravam ainda bastante dispersas e isoladas. Os propósitos declarados na fundação eram: fortalecer a união dos povos indígenas, a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país; unificar as lutas dos povos indígenas, a pauta de reivindicações e demandas e a política do movimento indígena; e mobilizar os povos e organizações indígenas do país contra as ameaças e agressões aos direitos indígenas.

Fazem parte da APIB a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região (ARPIPAN), a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), a Grande Assembleia do Povo Guarani (ATY GUASU) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e várias outras organizações de jovens e mulheres indígenas.

Sua instância deliberativa superior é o Acampamento Terra Livre, uma reunião de lideranças indígenas realizada anualmente na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Possui uma Comissão Nacional Permanente, responsável pela aplicação dos planos da APIB. A partir de 2017, observamos que a coordenação da APIB passou a ser exercida em caráter rotativo, permitindo a presença em Brasília de lideranças indígenas dos diferentes Estados, que conseguem, deste modo, encaminhar as pautas nacionais, mas também as de suas comunidades.

O movimento de professores indígenas sucedeu cronologicamente o movimento indígena e a conquista do direito à educação diferenciada, reconhecida na Constituição de 1988. Antes deste marco temporal, a educação escolar foi o instrumento de integração dos povos indígenas à sociedade colonial/nacional através do processo da colonização, dominação e assimilação. Assim, a escola, para os índios, foi o antimovimento indígena, até sua indianização no papel, com a Constituição Federal, paradigma ainda minoritário e em vias de desconstrução no atual governo brasileiro. Em muitos locais contemporâneos, a ideologia colonial ainda permanece, refletindo-se nas práticas escolares e nas relações institucionais com as comunidades indígenas. A novidade lógica da persistência da ideologia colonial é negar-se enquanto ideologia acusando sua desconstrução de doutrinação ideológica num verdadeiro culto da ignorância. Por outro lado, percebe-se nas assembleias indígenas que a pauta da criação de um sistema próprio de educação escolar indígena segue muito forte, conforme as propostas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009) e que voltaram a ser reafirmadas na II Conferência, realizada em março de 2018.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os paradigmas que orientaram a relação do Estado brasileiro no contato com os povos indígenas ao longo da história nacional foram a conquista militar, baseada na pacificação militar e escravização, a integração sempre subalterna com vistas ao desaparecimento e a tutela exercida nos princípios positivistas da República, a partir de 1889, que instituíram o sistema de confinamento em áreas de reservas até que os índios fossem totalmente dissolvidos e invisibilizados numa sociedade nacional genérica. Estes paradigmas estiveram presentes na legislação e consequentemente orientaram a educação para os índios, inicialmente catequética religiosa e depois laica, mas ainda com resquícios de conversão civil num movimento pendular.

O paradigma da integração, qualificado aqui como Educação para Indígenas, e o paradigma da interculturalidade, nominado como Educação Escolar Indígena, são concorrentes na gestão das políticas públicas em educação no cenário atual brasileiro, sendo que em nossa análise, ainda predomina na formação de professores e gestores em educação escolar indígena o paradigma da integração, havendo algumas iniciativas divergentes e resistentes na formação de professores como, por exemplo, o núcleo Insikiran e a Faculdade Intercultural Indígena.

O modelo intercultural, por sua vez, fortalece a educação indígena ao valorizar a identidade e estimular a emancipação e autonomia. Um dos seus efeitos é a potencialização do empoderamento, mediante a valorização dos saberes e conhecimentos, contextualização do conhecimento científico e reconhecimento dos saberes sociais (CANDAUI, 2011).

O modelo da integração, fundamento da Educação para Indígenas, embora com resquícios muito antigos e coloniais, está melhor expresso no estatuto do índio (Lei n. 6001/1973) que, logo em seu primeiro artigo, anuncia seu objetivo: “integrá-los progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Àqueles que não estiverem integrados à vida nacional resta à sujeição ao regime tutelar e a incapacidade civil plena. O paradoxo reside no fato de que uma vez integrado, objetivo para o qual se lhes ofereceu a educação escolar, cessa a proteção e a assistência por parte do Estado, inclusive sendo questionado o direito ao território, condição da sua sobrevivência econômica e cultural.

Acreditamos, com base nas declarações do presidente Jair Bolsonaro, ser esta a orientação que seu governo tentará impor ao Estado brasileiro como política para os povos indígenas: a integração nas camadas mais subalternas da sociedade brasileira como mão-de-obra barata, a paralisação dos processos para demarcação das terras indígenas e a reversão daquelas já demarcadas. Durante a campanha eleitoral, quando esteve na cidade de Dourados, MS, onde está localizada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), o então candidato à presidência, de olho no futuro apoio da bancada ruralista no congresso nacional, prometeu aos produtores rurais em discurso no Parque de Exposições João Humberto de Carvalho: “se eu assumir, índios não terá mais 1 cm de terra” (MORETTO, 2018). Após eleito, ampliou a extensão de seu discurso anti-indígena contra as áreas já demarcadas, especialmente a Raposa Serra do Sol, no estado de Roraima. Sobre esta reserva, o presidente confirmou que sua equipe de transição prepara um decreto para rever a demarcação, mesmo ciente de sua inconstitucionalidade (GRILLO, 2018).

Os dados mais recentes da educação escolar indígena no país apontam para 3.307 escolas indígenas no país e 19.786 professores indígenas, conforme o Censo Escolar INEP/MEC/2017 apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2018. A formação inicial dos professores indígenas no Brasil é ofertada por 16 instituições universitárias públicas e gratuitas com 2743 cursistas matriculados. Destas, serão destacadas neste artigo duas experiências em virtude da constituição de faculdades ou unidades acadêmicas na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

NÚCLEO INSIKIRAN

O Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), foi criado no ano de 2001, após reivindicações de organizações políticas indígenas, em

especial da Organização dos professores Indígenas de Roraima (OPIR). Seu objetivo primeiro foi a implementação do Curso de Licenciatura Intercultural com duração de 5 anos. Os dois primeiros anos são de formação comum, cuja abordagem passa por uma orientação pedagógica específica articulada com as três áreas de concentração, a serem cursadas nos três últimos anos: 1) Ciências Sociais, 2) Comunicação e Artes e 3) Ciências da Natureza.

O núcleo de estudos possui uma instância de controle social externo responsável pela tomada de decisões, o “Conselho do Núcleo”. Este órgão é composto por representantes da coordenação do Núcleo, da OPIR, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), do Conselho Indígena de Roraima (CIR), da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), do Núcleo de Educação indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos (NEI-SECD) e da Pró-Reitoria de Graduação da UFRR.

No âmbito do núcleo se realizam diferentes tipos de ações afirmativas voltadas a estudantes indígenas: o programa *E'ma Piáque* objetiva o apoio à permanência de estudantes indígenas e que é realizado em parceria com a Fundação Forde o programa *Trilhas de Conhecimentos*; o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para formação de professores, cuja demanda é formulada pela OPIR juntamente com a da criação do Núcleo; o Projeto de Educação Cidadão Intercultural para Povos Indígenas da América Latina em contextos de pobreza, em parceria com a RIDEI; reserva de vagas e vestibular específico para estudantes indígenas, dentre outras.

O Curso de Licenciatura Intercultural, parte do Núcleo, habilita o professor indígena a trabalhar na Educação Básica, tendo como princípio metodológico a aprendizagem pela pesquisa, o que será feito através de projetos pedagógicos.

O estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, sendo habitado por um total estimado em 40.000 indígenas. Dentre esses encontram-se os grupos que se distribuem da seguinte maneira: Makuxi, 15.000 pessoas; Taurepang, 200; Ingarikó, 1.000; Y'ekwana, 400; Patamona, 50; Wai-Wai, 1.366 e Waimiri-Atroari, 611. Do grupo Aruak habitam nesse Estado 5.000 pessoas, todos Wapichana. Os dois grupos pertencem à família linguística Karib e Aruak, respectivamente. Além desses, existem aproximadamente 12.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista e cerca de 10.000 Yanomami, conforme dados do ISA. A educação oferecida a estas comunidades foi compatível com o processo histórico de conquista e instalação de infraestrutura para facilitar a invasão de suas terras durante os séculos XIX e XX.

Neste cenário, a educação foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território e da religião. Este modelo buscava formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. Assim foram concebidas e construídas as escolas para índios.

A partir de 1920, missionários religiosos e o Estado, através da agência indigenista estatal, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), implantaram um modelo pedagógico que privilegiou o ensino da língua portuguesa, a catequização e a profissionalização dos índios. Ampliou-se, desse modo, o processo civilizatório, no qual aprender a ler e a escrever a língua portuguesa foi a meta.

Na missão católica São José, localizada na região do Surumu, fundada na década de 20 do século passado, funciona desde 1948 um internato, que iniciou suas práticas pedagógicas com crianças órfãs e que, mais tarde, acabou transformado em escola e centro de formação indígena. Em 1972, a escola habilitou a primeira turma de professores indígenas para o exercício do trabalho de 1ª a 4ª séries; em 1975, uma outra turma foi habilitada, desta vez, para lecionar até a 8ª série.

A partir de 1970, ocorreram diversas assembleias indígenas em Roraima e no Brasil como um todo, o que resultou no fortalecimento da ação conjunta dos tuxauas e de seus aliados, que passaram a reivindicar uma educação escolar na qual fosse contemplada a cultura indígena e, mais especificamente, fosse garantido ao índio falar a sua própria língua.

O processo de escolarização foi se constituindo num tema de interesse para as lideranças indígenas, professores e para as comunidades em geral. Os encontros e debates ocorridos a partir daí

foram elaborando ideias voltadas para a garantia de uma educação condizente com a realidade indígena.

FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND

No Mato Grosso do Sul, o ano de 2012 foi um marco para a Universidade Federal da Grande Dourados e para o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, pois se conquistou a instalação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), com a publicação da Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012.

A primeira ação educacional formal em favor da comunidade indígena foi a criação do curso de formação superior específica para professores Guarani e Kaiowá em 2002, através da iniciativa do Movimento de Professores da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio "Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá" (espaço/tempo iluminado), realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso do Sul e pelas comunidades indígenas dessas etnias.

Outros profissionais da área da Educação, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do "Curso de Licenciatura Indígena", articulando professores e lideranças indígenas com profissionais da área da educação e do indigenismo para uma proposta coletiva, democrática e consistente, e que correspondesse às expectativas e às necessidades de suas comunidades. A UFGD acatou a proposta e aceitou a missão de instalar o curso em suas dependências e no ano seguinte, em outubro de 2006, o curso já estava em sua primeira etapa de aulas.

As organizações Guarani e Kaiowá, juntamente com essas instituições, vêm orientando o perfil do curso e construindo um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e de novas áreas de estudo. Além dessa Licenciatura, a FAIND também abriga o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e vem reforçando sua missão de promover uma educação inclusiva abrindo oportunidades para jovens indígenas e moradores de assentamentos e comunidades rurais, contribuindo também para a o desenvolvimento social dessa população.

Essa noção integracionista perpassava também todo o processo escolar, no período anterior à atual Constituição, com a ideia de assimilar os indígenas à cultura nacional. Essa política, em um contexto mais amplo, estava ligada à previsão da extinção dos povos indígenas em médio prazo. A escola desconsiderava os saberes indígenas, impunha a língua portuguesa e provocava o afastamento dos educandos de suas práticas culturais tradicionais. Enquanto estratégia didática, entretanto, não alcançava o sucesso pretendido, sequer na alfabetização.

Em MS, a escola entre os Guarani e Kaiowá começou a funcionar em 1928, através da Missão Evangélica Caiuá, em Dourados, que seguia a mesma política de integração dos índios com evangelização, tendo o objetivo de estabelecer “escolas de alfabetização, instrução cristã, instrução de higiene e agricultura, oferecendo-se às populações indígenas toda a assistência física, intelectual, social, moral e espiritual que for possível” (Livro de Atas da Missão nº 1, *apud* Bernardes, 1999, p. 4). A partir daí, a Missão instalou escola ao lado de seis reservas demarcadas, e algumas tinham escolas mantidas pela Funai e depois pelos municípios, onde todos os professores eram não-indígenas.

Esta situação só começou a mudar no bojo das lutas indígenas pré e pós-Constituição Federal, que preconizam políticas de pluralidade cultural, autonomia e protagonismo indígenas. Neste sentido, o movimento indígena participou ativamente na construção da educação escolar indígena, buscando a valorização da língua e cultura próprias e a criação de escolas específicas e diferenciadas, com professores indígenas.

O MOVIMENTO DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ DE MS

A atuação do movimento indígena em Mato Grosso do Sul foi descrita por Rossato (2002, 2014), que acompanha este histórico e a formação dos professores desde 1985. Na esteira do

movimento indígena que se fortalecia em todo país, também em Mato Grosso do Sul, entre os Kaiowá e Guarani começava a organizar-se, em 1989, um movimento para discutir as questões de educação escolar, com apoio do CIMI. Os primeiros alfabetizadores indígenas, junto com as lideranças, organizaram, então, o primeiro *Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá*, que aconteceu em 1991. Nesse encontro foi criado o *Movimento de Professores Kaiowá e Guarani de MS*, hoje reconhecido em âmbito regional e nacional, para congregar todos os professores e gestores indígenas na luta por uma educação escolar que realmente possa contribuir para as demandas do povo.

Para articular este movimento, foi criada a *Comissão de Professores Kaiowá e Guarani*, que se faz presente em todas as frentes de luta do povo. Esta Comissão é formada por uma equipe composta por um ou dois representantes de cada área indígena, que se articulam para encaminhar as questões do Movimento da educação escolar. Nesta Comissão não há um coordenador, nem presidente, ninguém “briga” pelo cargo e, talvez por isso, o Movimento exista até hoje, sempre atuante.

Desde aquela época, já exigiam respeito às decisões tomadas e à lei: “queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou”. (Comissão dos Professores Guarani e Kaiowá, 1995).

Nas reflexões que fazem ao longo de sua história, os professores kaiowá e guarani manifestam a consciência do papel da escola e dos diferentes modelos que ela tem seguido a serviço da sociedade dominante:

A escola serve para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, e passa para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. (...) Os professores brancos não entendem nada de nossa cultura, não falam a nossa língua e só querem saber de mudar o nosso jeito de ser e de viver, botando na cabeça de nossas crianças a ideia de individualismo e de que a nossa cultura não presta, que só a dos brancos traz sucesso e progresso na vida. Não é esse o futuro que queremos para nossas crianças, para nosso povo.” (Comissão dos Professores Guarani/Kaiowá, 1995).

Essa consciência se expressa na formulação de alguns objetivos da escola: “Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental” (Comissão, 1995).

Durante o 1º Encontro Latino-Americano de Educação Escolar Indígena (1998), em Dourados, um professor guarani ponderava que

A escola pode ser uma forma de combater alguns problemas, ajudando a formar um índio forte, capaz de convencer pela sua palavra, pela sua expressão... O objetivo da escola formal é fazer uma pessoa não se distanciar de si mesma, saber expressar isso. (Valentim Pires)

Uma das principais lutas dos índios sempre foi no sentido de assumirem os postos de magistério nas áreas kaiowá e guarani do Estado, juntamente com as demais lutas do povo. Até 1985 ano havia apenas três professores kaiowá e guarani, na reserva de Dourados. Quando não havia professor “branco” para dar aula nas reservas, não havia escola. Do mesmo jeito que no resto do país, organizações não governamentais (OPAN e CIMI) começaram, então, a formação docente de índios, a partir da demanda do movimento indígena, para assumirem as escolas em suas terras. A filosofia política-pedagógica adotada para a formação dos professores se pautava em Paulo Freire, seguindo um movimento nacional que orientava os projetos populares e indígenas de educação escolar.

Em 1985 eram dois indígenas kaiowá se preparando para serem professores. Em 1987 já estavam em formação cerca de 10 professores, alfabetizando em escolas “alternativas” de iniciativa das próprias comunidades. Estes primeiros professores começaram a atuar como alfabetizadores em língua indígena Guarani, principalmente nas áreas retomadas ou em litígio, pois, no entender das

lideranças, era uma forma de institucionalizar o espaço territorial que eles reivindicavam. Em 1991, quando da realização das duas primeiras assembleias para discutir a educação escolar, já eram cerca de 35 professores desta etnia dando aula nas escolas comunitárias, ou contratados pelas prefeituras.

Em 1998, o total de professores kaiowá e guarani ainda era de apenas 79 contratados pelo poder público. Em 2002 já eram, aproximadamente, 150 professores indígenas em salas de aula e cargos de direção e secretaria. Esse número vem aumentando sempre, tanto no interior das áreas, como nas escolas de Missão, mas até hoje não é suficiente para suprir toda demanda. Todas as escolas nas áreas kaiowá e guarani já têm, em seus quadros, professores da mesma etnia pelo menos nos anos iniciais, embora muitos ainda trabalhando do “jeito do branco”. Hoje já são mais de 500 professores atuando na docência, na gestão e em outros setores públicos, embora alguns ainda como “leigos”.

Quanto ao nível de escolaridade, em 1998, do total de 79 professores kaiowá e guarani, 37 não haviam completado o Ensino Fundamental, 18 tinham concluído este nível escolar, três tinham o Magistério completo de nível médio regular ou na modalidade LOGUS (programa de magistério, do tipo “supletivo”, hoje extinto) e quatro o curso superior completo ou por completar, em Dourados. A necessidade de habilitação formal em cursos oficiais começou a se efetivar em 1999, com a formação de 30 indígenas através do Proformação, um programa do MEC para habilitar professores leigos. A formação específica e diferenciada passou a se concretizar com a criação do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá/SED/MS, em 1999, e a Licenciatura Intercultural Teko Arandu UFGD/FAIND, em 2006, ambos na modalidade de alternância. Em 2011, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) atendeu a reivindicação indígena e criou a Faculdade Intercultural Indígena/FAIND/UFGD que abriga o Curso Teko Arandu.

É relevante destacar que as propostas pedagógicas de ambos os cursos foram elaboradas com a participação intensa dos professores guarani e kaiowá, tendo como parâmetro, as necessidades de suas comunidades. A partir desta articulação, os eixos epistemológicos definidos para os cursos são cultura, terra e língua - *teko, tekoha* e *ñe'ẽ*. Os professores guarani e kaiowá reforçam a importância destes eixos e seus significados no contexto étnico. Neste sentido, remetem à importância das lideranças tradicionais, da terra ancestral e do significado da fala para os Guarani e Kaiowá. (FOSTER e ROSSATO, 2010).

Formaram-se no Ára Verá 230 professores guarani e kaiowá, para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, no curso Teko Arandu, mais 280 para anos finais do EF e Ensino Médio, além dos formados em outros cursos das universidades locais, através de cotas específicas para indígenas. Estão em formação, na 5ª turma do Ára Verá, 46 alunos e 240 no Teko Arandu. Um indígena kaiowá já cursou pós-doutorado e outro professor, concursado pela FAIND, está cursando doutorado, além de vários cursando ou formados em mestrado. O Movimento está discutindo com a UFGD a criação de outros cursos específicos.

Atualmente, em todas as áreas guarani e kaiowá oficialmente demarcadas há escola com anos iniciais, inclusive em algumas terras retomadas. Em 15 áreas funcionam os anos finais do ensino fundamental e 5 áreas tem ensino médio, num total de, aproximadamente, 20 mil alunos. Em uma reserva funciona uma faculdade de pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil.

OS ENCONTROS DO MOVIMENTO DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ

As conquistas só foram possíveis graças à organização dos próprios índios. Os Encontros do Movimento de Professores, juntamente com suas lideranças, aconteceram quase todos os anos, em áreas indígenas diferentes. Em 2017 aconteceu a 23ª edição do Encontro. Neles são discutidas as concepções, as demandas e os problemas em educação escolar e encaminhadas as propostas de solução, além de tomar posição sobre a criação de escolas, formação de professores, regimentos, currículos, línguas, cultura tradicional, estrutura e funcionamento das escolas, luta pela terra e conjuntura política.

Já no I Encontro, em 1991, em Dourados foram definidas pelos participantes as linhas principais sobre a educação escolar indígena. O II Encontro aconteceu no mesmo ano,

na aldeia Limão Verde, apoiado pela OPAM (na época era OPAN – Operação Anchieta).

Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos,... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o ÑandeReko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]. (Doc. Final, 1991).

No 3º Encontro do MPGK, em 1992, na reserva de Dourados, professores e lideranças reiteraram as ideias dos dois primeiros e apresentaram outras para compor os currículos das escolas. Segundo eles, devem constar no currículo da escola temas como as lutas indígenas, agricultura, saúde, leis, riquezas naturais, terra como patrimônio cultural, político, geográfico e histórico, funcionamento da sociedade brasileira e seus contra-valores, como álcool, drogas, desmatamento, discriminação, etc., e a língua básica será o Guarani e o Português como segunda língua. E alertam: “Não devemos esquecer que a sabedoria do nosso povo não depende só da escola, pois a própria vida nos concedeu este saber”.

No 8º Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani, em 1997, na terra indígena de Caarapó, um professor kaiowá dizia:

Queremos um ensino que atenda aos nossos anseios e busque soluções para os problemas da comunidade (...) Queremos um tipo de ensino que nos respeite como povo, que nos construa para a vida, que nos faça um povo forte. Se continuarmos assim como estamos agora, o que será de nós no futuro? (Pedro Franco).

Também um professor guarani, naquela ocasião, afirmava a importância da escola para fortalecer os enquanto um povo que não aceita mais a submissão.

Através da educação nós todos vamos reafirmar nossa identidade e nos fortalecer como povo, como nação. Não podemos mais aceitar a forma de pensar do branco e sim fazer com que eles valorizem nosso jeito de encarar e o jeito de pensar como índio (Valentim Pires).

O tema do 10º Encontro do MPGK, no ano 2001, na aldeia Te'yikue, foi “A educação escolar nas comunidades kaiowá/guarani no contexto dos 10 anos do Movimento de Professores Guarani Kaiowa, tendo em vista Outros 500”. Seus objetivos foram assim explicitados: avaliar e comemorar os 10 anos do Movimento dos Professores Guarani Kaiowa do Mato Grosso do Sul; partilhar experiências; fortalecer a organização dos professores guarani e kaiowá; avaliar o processo de construção da escola indígena nas comunidades kaiowá/guarani no contexto pós Constituição/88; analisar as implicações da educação escolar na vida dos Kaiowá e Guarani do MS e as perspectivas para “*outros 500*”. “Depois de 10 anos precisamos comemorar nossa luta, nossas conquistas e renovar nossas forças. Precisamos analisar em que a escola está ou poderá contribuir para a construção de nossas vidas e de **outros 500**prá frente, já que dos 500 anos até agora só temos que comemorar a nossa resistência.”(Folheto do Encontro, 2001)

O 11º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá só foi acontecer em 2005, na reserva de Amambai. Naquela ocasião, a temática central foi sobre educação infantil escolar e a educação infantil tradicional. Reconheceram que apenas aceitavam a instalação de salas de pré-escolar, sem questionar nem refletir, porque estavam copiando o sistema dos não-índios. Ficou

decidido que pesquisariam mais junto às comunidades e especialistas tradicionais, fazendo seminários e reuniões por aldeias e regiões, para depois reunir as reflexões num grande fórum geral, onde seriam definidas as diretrizes para a educação infantil escolar no contexto dos Guarani e Kaiowá. (Carta de Amambai, 2005). Também voltaram a reivindicar a criação da Escola Ára Verá e a construção do Centro de Formação específico para os Guarani e Kaiowa, além de pedir que a UFGD assumisse a coordenação do Curso Superior de Licenciaturas Interculturais, em parceria com as outras instituições, com a garantia de não serem excluídos em nenhum momento do processo. (idem).

No 12º Encontro, em 2006, na TI Dourados, o Movimento voltou a discutir o tema da educação infantil: - Avaliação sobre a situação da educação tradicional indígena de cada comunidade e seus desafios; - Como e o quê cada comunidade está fazendo ou poderá fazer para manter ou fortalecer a educação tradicional indígena; - Como e o quê cada escola está fazendo em educação infantil escolar; - De acordo com a visão das comunidades indígenas e respeitando a educação tradicional indígena, colocar as crianças muito novas na escola é bom ou não e por quê; - Apresentar as alternativas que estão sendo feitas ou que poderão ser feitas para que a educação infantil escolar esteja de acordo com a educação tradicional do povo.

Em 2008, na TI Porto Lindo, o 14º Encontro teve como temática geral a “avaliação das práticas escolares dos Guarani e Kaiowá frente aos desafios vivenciados pelas comunidades (terra, educação, saúde, sustentabilidade), além de propor políticas para a educação escolar indígena em MS, tendo em vista o futuro almejado”. As questões norteadoras foram as seguintes: Será que tudo o que conquistamos e aprendemos estamos colocando na nossa prática escolar? Será que a nossa prática escolar responde às necessidades de nossas comunidades? O que a comunidade pensa da escola? O que você pensa dos professores que atuam na sua comunidade? O que o Movimento dos Professores GK está fazendo para avançar nas políticas da educação escolar indígena?

O tema principal do 15º Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, em 2009, na TI Pirajui, foi “Língua Guarani, seus contextos e políticas linguísticas”. No sentido de valorizar e aumentar o *corpus* da língua indígena, reivindicaram: ampliação de políticas públicas para publicação de material didático em Guarani; meios de comunicação que se utilize dessa língua; ampliação da formação de professores na língua guarani; que a alfabetização e o ensino sejam ministrados na língua guarani, em toda a extensão da vida escolar, tendo a língua portuguesa como segunda língua; criação de uma Comissão para discutir a unificação da escrita na língua guarani, ensino de história e língua guarani e kaiowá nas escolas dos municípios onde existem aldeias dessas etnias. O evento foi profundamente marcado pela cerimônia fúnebre do professor Guarani Jenivaldo Vera, que foi morto por pistoleiros ao tentar retornar ao seu antigo *tekoha* e pela esperança da volta do outro professor, Rolindo Vera, que desapareceu durante o conflito.

O 16º Encontro, em 2010, na aldeia Cerrito, além dos professores, teve a intensa participação de lideranças e rezadores, que fizeram propostas concretas de currículo para as escolas indígenas, com conteúdos, forma de administrar, formação de profissionais indígenas, e o que cada instância interna e externa pode fazer para que a educação escolar indígena realmente funcione. Segundo o documento final, “ainda falta muito para que a educação escolar seja para a vida, que fortaleça a cultura e a identidade guarani e kaiowá, no presente e no futuro, para mais de 40 mil Kaiowá e Guarani”. Reconhecem que houve retrocessos neste processo, decorrentes da luta pela terra, em que há políticos, governantes, fazendeiros e empresários das usinas que são contra os povos indígenas: “não podemos construir escola em área de litígio; nossos aliados são perseguidos ou ameaçados; muitos se calam; muitos de nós têm medo”. Também apontaram como dificuldade “a forma como as instituições acadêmicas, educacionais e organismos governamentais têm atropelado e desrespeitado os processos coletivos, próprios das comunidades, ouvindo apenas os representantes, sem que haja condições de articulações prévias e posteriores às ações programadas”. Sentem necessidade de criar estratégias de articulações, para que os representantes realmente apresentem as decisões dos grupos específicos ou do povo em geral.

Durante o 17º Encontro, em 2011, na aldeia Pirakuá, foi concluído que pouca coisa foi implementada ao longo dos últimos anos, tanto pelos órgãos públicos, como por professores e

comunidades. A maior parte das situações, problemas e reivindicações se repetem sistematicamente, sem que haja uma solução. Este encontro teve como dinâmica analisar o que ainda não foi encaminhado e propor como resolver os problemas e necessidades já elencadas pelo Movimento e pelas comunidades guarani e kaiowá do cone sul do MS. Os itens analisados foram: movimento dos professores guarani e kaiowá; avaliação das escolas indígenas; órgãos públicos e outras instituições; controle social e institucional; formação de professores – continuada e inicial; assessoria às escolas; criação do Centro de formação específico em nível médio; ampliação dos níveis de ensino nas aldeias; estrutura física das escolas, inclusive nas retomadas; criação da categoria de professor indígena; concurso público; valorizar e fortalecer a cultura tradicional e divulgar a história do povo; currículo, regimento e calendário; conteúdos e metodologia de acordo com a pedagogia indígena; línguas, alfabetização e cooficialização da língua indígena; terra e seus mártires; produção de materiais didáticos, literários e científicos na língua indígena; papel dos professores, gestores, lideranças políticas e religiosas; gestão escolar, participativa e transparente.

O 18º Encontro, em 2012, na aldeia Campestre, foi basicamente para estudar. Os temas foram: Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Escola Indígena e Currículo diferenciado; CNEEI; CNPI; Territórios Etnoeducacionais e TEE Cone Sul. Estava prevista, também, a elaboração de um esboço da matriz curricular das Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá, mas o relatório final não foi encontrado. Neste Encontro foi elaborada uma minuta para apresentar à SED sobre os critérios que deveriam constar nos editais para a contratação de local para o Ára Verá, no sentido de sair de Campo Grande e voltar para a região do Cone Sul de MS.

O lema do 19º Encontro, em 2013, na TI Takuaperi, foi “*Sem tekoha não há teko e sem tekoha não há escola indígena*” e o objetivo foi discutir “o Bem-Viver das comunidades, que começa pela recuperação dos *tekoha*”. Em sua análise, Eliel Benites Kaiowá sintetiza as concepções dos participantes: “Muitos que foram formados e capacitados não estão lutando pela sua comunidade, não estão fazendo diferença, e muitos professores não sabem mais como valorizar e levar adiante toda essa luta. Também as práticas culturais tradicionais estão ficando cada vez mais fracas. A formação de professores precisa dar retorno para as comunidades, precisa que os novos conhecimentos estejam ligados ao nosso costume tradicional e atual ligado à recuperação da terra tradicional e precisamos formar os nossos alunos com essa mentalidade”. Ele falou também que é necessário colocar o *tekoha* como referência maior no currículo da escola, posicionando a concepção e a importância desses elementos como fundamentais para a existência de outras gerações. Segundo ele, “os que se transformam ou têm mais costumes dos não índios têm mais fraqueza para lutar”. Enoque Batista refletiu sobre a diferença entre ser professor e ser educador. Para ele, ser educador é “amar a nossa identidade, gostar de sua comunidade, gostar daquilo que faz, tem que conhecer tudo, mas tem que saber o que educar, quem educar e quando educar”.

Como, naquele ano, era o aniversário da morte de Marçal Guarani, que lutou até o fim para recuperar sua terra, houve uma cerimônia para lembrar dele e de todos os que morreram na luta pela terra.

O 20º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, em 2014, na aldeia Guaimbé, manteve o mesmo lema do anterior: “*sem tekoha não há escola indígena*”, mas a dinâmica foi o estudo sobre os fatores que interferem na efetivação da escola indígena. Os temas foram: colonialidade e descolonialidade na educação escolar indígena; sistema educacional brasileiro e direitos específicos dos povos indígenas; como utilizar os meios do próprio sistema educacional brasileiro para retomar os princípios guarani e kaiowá e sair da colonialidade; a escola como um dos espaços para a “revitalização” do *tekomarangatu-araguyje* no contexto da democracia participativa e não só representativa, nas comunidades indígenas; qual é o papel social das lideranças, professores, gestores, pastores, agentes de saúde, motoristas, pais e mães, rezadores, acadêmicos, estudantes, parlamentares e outros, no processo da descolonização; qual é o currículo e a metodologia que pode dar conta de contemplar os interesses coletivos e autonomia do povo Guarani e Kaiowá; quais são hoje os interesses coletivos; quais as estratégias políticas e espirituais para realmente exercer a autonomia na implementação do currículo e metodologias propostas; qual seria, hoje, a motivação/estratégias que

poderia despertar novamente o encantamento/interesse dos professores indígenas para participar do movimento político indígena nas lutas coletivas.

Em 2015, na TI Sessoró, o 21º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul teve como tema geral: terra e território etnoeducacional (TEE). Este tema foi escolhido tendo em vista que, com a criação dos etnoterritórios, essa política propõe “construir um novo modelo de planejamento e gestão da EEI tendo como principal referência a forma como os povos indígenas se organizam e as suas especificidades e cujo pressuposto é o protagonismo dos povos indígenas” num trabalho articulado e organizado em rede, para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena em torno de ações prioritárias definidas conjuntamente (MEC, 2014). Assim sendo, esse modelo de gestão qualifica os movimentos políticos indígenas e, especificamente, os encontros de professores como legítimas e oficiais instâncias para discutir e definir os rumos da educação escolar indígena no âmbito do TEE, em articulação com as demais instâncias. Desta forma, o Movimento entendeu que já era hora de retomar as ações e articulações do Etnoterritório, paradas desde sua criação em 2009.

No 22º Encontro, em 2016, em Porto Lindo, o tema foi: “Sem lutas não há tekoha (território), sem tekoha não há teko (vida). Sem lutas não haverá tekombo’ehaópe (ensino e aprendizagem escolar de qualidade) do nosso jeito guarani e kaiowá”. Assim, pesquisadores indígenas e não indígenas apresentaram suas pesquisas sobre processos próprios de ensino e aprendizagem dos Guarani e Kaiowá de MS, discutiram as práticas e também o que falta para que a educação escolar seja diferenciada e de qualidade, considerando que as escolas ainda mantêm uma estrutura e modelo curricular colonial ocidental. Para entender melhor o fenômeno colonial, aprofundou-se o tema do encontro anterior sobre colonialismo, território e territorialidade em MS.

Realizado em 2017, na Aldeia Pirajui, o 23º Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá de MS teve como tema Os caminhos Indígenas da Educação Escolar e a participação de cerca de 500 professores e estudantes indígenas.

AS ESTATÍSTICAS ATUALIZADAS

A demógrafa Marta Azevedo alerta sobre a dificuldade de estudar as populações indígenas sobre o ponto de vistademográfico devido a falta de dados confiáveis e estatísticas divergentes entre a SESAI, FUNAI e IBGE (INSIKIRAN, 2002). Com relação à educação escolar indígena, não há um censo específico, mas os dados são compilados pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/MEC).

A última compilação apresentada pelo MEC foi apresentada na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2018) trouxe a cifra de 3.307 escolas indígenas, 19.786 professores indígenas, sendo que 1.538 são escolas estaduais, 1.759 municipais e 10 privadas. Da totalidade destas escolas, 40% não estão regularizadas no sistema de ensino e 1.022 não têm sequer um prédio onde funcionam e apenas 1.748 possuem materiais didáticos específicos.

CONCLUSÃO

A maior parte das escolas indígenas brasileiras ainda não está regularizada pelo sistema de ensino, não possuem prédio próprio, nem materiais didáticos específicos, como garante a legislação. A educação infantil é uma demanda crescente das comunidades indígenas, além de garantida como direito fundamental no Estatuto da Criança e do Adolescente, são raras as comunidades que a oferecem e ainda padecem de condições didáticas inadequadas. A formação diferenciada dos professores indígenas, um dos mecanismos que podem contribuir para evitar o desaparecimento das línguas indígenas existentes, diminuiu em relação às Instituições Universitárias que a ofertam no Brasil nos últimos dois anos em função do desinvestimento causado pela Emenda Constitucional n. 95 que limitou os gastos sociais do governo comprometendo as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014), além da única secretaria que cuidava especificamente desta pauta no

Ministério da Educação pelo atual governo eleito. Esta preocupação com a educação escolar indígena e a formação de professores é legítima, tendo em vista que a perda da identidade étnica é precedida da perda da cultura e da língua. E a perda da identidade étnica é causa de perda de meios de subsistência como a terra.

Além destes desafios citados, há ainda um longo caminho a percorrer pra manter os direitos adquiridos, impedindo os retrocessos nas políticas públicas inclusivas. O combate ao racismo institucional mediante campanhas informativas é uma necessidade urgente de longa duração. Ademais, num contexto desfavorável de crise internacional que se anuncia e discursos intolerantes por parte das autoridades eleitas no legislativo e executivo garantir a continuidade das políticas de inclusão educacional dos povos indígenas no contexto da redução dos gastos sociais do governo de Jair Bolsonaro.

Outro ponto mais estrutural preocupante na garantia do direito à educação escolar indígena é a garantia dos territórios, pois sem terra indígena, a educação escolar indígena torna-se uma utopia. O governo Michel Temer (2016-2018) teve o pior índice de demarcação as terras indígenas desde 1985. Em sua gestão, no dia 21/8, o governo, através do ministro da Justiça Torquato Jardim, anulou a Portaria nº 581 de 2015, que declarava 532 hectares de ocupação tradicional guarani na Terra Indígena Jaraguá, no estado de São Paulo. A única terra indígena demarcada durante seu governo, para o Povo Guató, no pantanal sul-matogrossense, foi revogada pela justiça.

A única perspectiva possível que observamos é a reorganização do movimento indígena em torno das antigas pautas, aproximando-se dos temas que tinha na década de 70 e durante a Constituinte, apelo à justiça e às organizações internacionais como condição para o exercício da autonomia e luta para sobreviver num cenário de genocídio contínuo.

REFERÊNCIAS

- Candau, Vera Maria Ferrao (org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. v. 1. 214p.
- Carvalho, Fabíola & Carvalho, Fábio de Almeida. (2008), “A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima”. In: Mato, Daniel (coord.) *Diversidad Cultural e interculturalidad em educacón superior. Experiencias em America Latina y el Caribe (IESALC)*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 157-166.
- Deparis, Sidiclei Roque. *União das Nações indígenas (UNI): Contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988)*. Dissertação de Mestrado. UFGD: Dourados, 2007.
- FAIND. *Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*. UFGD: Dourados, 2012.
- Grillo, Marco. *Bolsonaro confirma intenção de rever reserva indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima*. Rio de Janeiro: O Globo, 2018. Disponível em <https://glo.bo/2PJU4sX> Acesso em 17/12/2018.
- IBGE. *Censo Demográfico*. 2010.
- Moretto, Adriano e Almeida, Gizele. *Bolsonaro: “Se eu assumir, índio não terá mais 1cm de terra”*. Dourados: Douradosnews, 2018. Disponível em www.douradosnews.com.br Acesso em 08/02/2018.
- NÚCLEO INSIKIRAN. *Projeto Pedagógico do Núcleo Insikiran*. UFRR: Boa Vista, 2002.
- Prezia, Benedito. *História da Resistência Indígena: 500 anos de luta*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

DEVIRES GUARANI-ÑANDEVA E GUARANI-KAIOWA: PROCESSOS DE (DES)CONSTRUIR SENTIDOS

Guarani-ñandeva and Guarani-Kaiowa becoming processes: (De)constructing meaning making

Adilson Crepalde, Daniel, Abrão, Ruberval Franco Maciel¹

Recibido: 30/06/2020

Aprobado: 15/08/2020

RESUMO

Buscamos, neste artigo, promover diálogos a partir da heterogeneidade de três vozes acerca do processo de construção de sentido, com ênfase nas culturas guarani-ñandeva e guarani-kaiowa. Os três olhares situados buscam discutir a complexidade do espaço *trans* nos processos de construção de sentido. Acreditamos que esses processos complexos requerem olhares para além da lógica linear cartesiana. Pontuamos que os contextos das referidas culturas nos desafiam a rever visões de construções de sentidos a partir de olhares situados com base em perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais, bem como de vozes pertencentes às próprias culturas locais em questão.

Palavras-chave: construção de sentidos – devir – rizoma – transculturalidade – guarani-ñandeva e guarani-kaiowa

RESUMEN

En este artículo, buscamos promover diálogos basados en la heterogeneidad de tres voces sobre el proceso de construcción de significado, con énfasis en las culturas guaraní-ñandeva y guaraní-kaiowa. Los tres puntos de vista buscan discutir la complejidad del espacio *trans* en el proceso de construcción del significado. Creemos que estos procesos complejos requieren mirar más allá de la lógica lineal cartesiana. Señalamos que los contextos de las referidas culturas nos desafían a revisar visiones de construcción de significados basadas en puntos de vista asentados en perspectivas post-estructurales y post-coloniales, así como voces pertenecientes a las culturas locales en cuestión.

Palabras-clave: construcción de sentido – devenir – rizoma – transculturalidad - guarani-ñandeva e guaraní- kaiowa

ABSTRACT

In this paper, we seek to promote a dialogue based on the heterogeneity of three voices about the process of (de)constructing meaning with emphasis on the guarani-ñandeva and guarani-Kaiowa cultures. The three situated view sought to discuss the complexity of *trans* space in meaning making processes. We believe these processes require discussion views beyond the linear cartesian logic. We point out that the contexts of guarani-ñandeva and guarani-Kaiowa cultures challenge us to review visions of meaning making from the perspective of post-structural and post-colonial perspectives, as well as voices belonging to the local cultures in question.

Key words: meaning making, becoming, rhizome, transculturality, guarani-ñandeva e guarani- kaiowa

Introdução

¹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. ruberval.maciel@gmail.com

Perspectivas pós-estruturalistas e pós-coloniais no campo da linguagem e da filosofia têm buscado desconstruir olhares para desestabilizar perspectivas cartesianas de construção de sentidos. Entendemos que as perspectivas estruturalistas não conseguem contemplar as complexidades dos processos de construção de sentidos que levem em consideração o olhar para o movimento, a fluidez, o afeto, a incompletude, o devir, a multissensorialidade, entre outros. Alinhamos-nos à ideia de platô (Deleuze, 1995) que concebe uma multiplicidade contestável de perspectivas de três pesquisadores que abrem rizomas para discutir aspectos de construção de sentidos a partir de deslocamentos de olhares para as culturas guarani-ñandeva e guarani-kaiowa que se desenvolvem no Mato Grosso do Sul.

Neste trabalho, usamos as expressões Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandeva para nos referirmos as dois diferentes grupos étnicos que vivem no sul do Mato Grosso do Sul, que têm sido considerados como subgrupos guarani, haja vista as semelhanças entre as suas culturas e suas línguas. A expressão “guarani” tem sido utilizada na literatura para se referir à língua falada por eles e também para se referir aos Guarani-Ñandeva como grupo étnico (Conf. Thomas de Almeida, 2001, Benites, 2012). Neste trabalho, utilizamos a expressão *avañe’e*² para nos referirmos às línguas faladas pelos dois grupos étnicos, por entendermos que essa expressão abarca as diferenças e similaridades existentes entre elas. Trata-se de uma expressão que remete também à hipótese de que as línguas faladas pelos Guarani-Ñandeva e Guarani-Kaiowa descendam do guarani falado no período da colonização (Rodrigues, 1945).

Acreditamos ser importante rever a invenção de conceitos reducionistas das visões de construções de sentidos marcados pela ideia monolíngue e monocultural. Ao considerarmos que os tempos atuais são cada vez mais marcados pela complexidade, incerteza, ambivalências e fluidos, conforme apontam Rocha e Maciel (2019), buscamos revisitar uma ética de olhar para o mundo a partir da ontologia de Deleuze e Guattari, a partir de conceitos como linhas de fuga, corpos sem órgãos, entre outros, para nos ajudar a pensar os/nos processos de construção de sentidos. Esses conceitos rejeitam uma lógica binária em favor da lógica da conexão, isto é, a lógica do *e* (*e..e..e.*), de tornar-se. Além disso, as lógicas de *assemblagem* e *rizomas* são importantes para pensarmos em confecções em vez de oposições. O movimento em vez de categorização e o tornar-se ao invés do ser. Assim, buscamos conectar e reconectar pontos em diferentes platôs para construirmos sentidos acerca das culturas guarani e kaiowa.

OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NAS CULTURAS GUARANI E KAIOWA

Na maioria das vezes, os conhecimentos sobre as culturas Guarani e Kaiowa resultam de trabalhos antropológicos desenvolvidos com base em observações etnográficas das práticas sociais. Mesmo os trabalhos historiográficos, além da busca de documentos e memórias, valem-se de descrições etnográficas para dizer sobre as mudanças ao longo do tempo. A maior parte desses trabalhos descreve a maneira como ocorre o religioso, o político, o social, o ético, o estético, os sistemas semióticos e o conjunto de premissas e valores etc. Conf. Mura (2006), Chamorro(2008) Melià, Grünberg (2008), Melià (1990), Brand (1997,1993), Pereira (1999), Thomaz de Almeida (2001), João (2011), Nimuendaju (1954, 1987). Além das descrições, destacamos o contato com outras culturas, sobretudo com a cultura paraguaia e a cultura brasileira, apontando as agudas transformações enfrentadas pelos Guarani-Ñandeva e pelos Guarani-Kaiowa ao longo do tempo. São trabalhos importantes, por meio do quais é possível perceber as diferenças e as similaridades entre as culturas guarani-ñandeva e guarani-kaiowa, bem como compreender as estratégias que esses indígenas têm elaborado para manter seus modos de

² A grafia das palavras em *avañe’e* seguem as orientações do dicionário Ñe’ëryruAvañe’ë-Português/Português-avañe’ë / DicionárioGuarani –Português/Português – Guarani. 2ª ed. São Paulo: Edição da Autora, 2008.

ser e de re-apresentar/ressignificar o mundo. Ultimamente, há outros trabalhos que têm dado destaque e demonstrado a dinâmica dessas estratégias (Mura, 2006), Benites (2012). O trabalho de Benites (2012), antropólogo indígena Guarani-Kaiowa, tem demonstrado a complexidade da elaboração de tais estratégias neste momento histórico que apontam como esses indígenas tem lidado com diferentes noções de tempo, de espaço, de território, de ética, de estética, de trocas, etc.

O trabalho de Benites, como exemplo, chama a atenção não para a dialética entre culturas diferentes que produziria uma síntese, por meio da qual é possível discutir a adaptabilidade e até mesmo possíveis perdas de sentidos tradicionais. Tónico chama a atenção para a complexidade desse processo, referindo-se ao teko *pyahu* (modo de ser atual) como um espaço que encerra a dinâmica e a cinética dos modos de produzir sentido para as vidas guarani-kaiowa – reflexões que acreditamos poder ser aplicadas para se refletir sobre a dinâmica das vidas guarani-ñandeva -, o que envolve lutas políticas internas e externas e estratégias que geram constantes mudanças no modo de ser, na língua, nos rituais, etc.

Em vez de nos propor um modelo único do que seja (ou deva ser) o Avá kaiowá, Tónico aponta uma alternativa analítica que nos permite contemplar a variação e a variabilidade, apresentando-nos ao “modo de ser múltiplo” (Ava kuera reko reta). Em suas próprias palavras, “entre o modo de ser antigo (o teko ymanguare) e o modo de ser atual (teko pyahu), existem tanto continuidades quanto mudanças, o que não significa, porém, que os Ava Kaiowá deixaram de ser indígenas, mas sim que cada família constrói o seu perfil e o seu estilo específico (teko laja kuera) em espaço e tempo distintos. É impossível e indesejável para as famílias indígenas ser e viver como não-indígenas (Karai), assim como voltar ao modo de ser antigo, uma vez que os Kaiowá se adaptam continuamente às condições do presente. (Oliveira, apresentação in Benites, 2012).

Podemos ler do trabalho de Benites (2012) que o *ñandereko* (modo de ser) desse momento histórico é um espaço, um espaço de construção de sentido criativo e multideterminado que remete a vários estilos de produção de enunciados.

Na atual situação histórica, as famílias extensas Kaiowa, em lugar de se desintegrarem, aperfeiçoaram estratégias, flexibilizando sua organização (Mura, 2004), cada uma delas produzindo um modo de ser peculiar (teko laja kuera), conformando uma realidade contemporânea caracterizada pelo teko reta: modo de ser múltiplo dos conjuntos dessas famílias indígenas kaiowa. O teko reta continua sendo, no entanto, um *ñande reko* “nosso modo de ser”, sempre contraposto ao *karai kuera reko*, modo de ser do não-índio. (Benites, 2012).

A linguagem do *ñandereko* é marcada por elementos simbólicos de diferentes culturas, o que remete ao processo de transculturalização, processo que não evoca as culturas como resultado de trocas simbólicas, de empréstimos linguísticos e hibridações, mas como espaços configurados por forças e linhas de fuga desencadeadas por fatores e elementos internos e externos. Os Guarani-Ñandeva e os Guarani-Kaiowa têm utilizado a expressão *jopara* (mistura) para se referirem aos seus modos de ser, às línguas que falam, aos métodos de ensino, à culinária, ao modo de vivenciar o religioso, etc. Todavia, essa expressão não deve ser entendida como alusão a justaposição de

bens materiais e simbólicos, mas como capacidade de realizar agenciamentos, de gerar espaços de construção de sentido que envolvem conhecimentos de tempo, de espaço, de causalidade, de quantidades, etc. elaborados em culturas diferentes.

Figura 1: Materiais expostos em uma feira de ciência e cultura em uma escola indígena de Dourados.



Fonte: Crepalde (2019).

Na fotografia acima, vê-se a figura de um relógio marcando as horas e a explicação em *avañe'e: pa aravo, po aravoi mokoï aravoive*. A expressão “ara” é polissêmica, significa tempo e hora, “pa” significa dez e “po” cinco e também mão. Em *avañe'e*, o sufixo “i” indica algo menor e “ve” denota repartição. Esses sufixos indicam horas, minutos e segundos. Nota-se o esforço para traduzir a precisão do tempo marcado pelo relógio por meio do recurso da língua. Pode-se dizer que se trata de um esforço que encerra vários conhecimentos sobre o tempo, uma vez que foi elaborado no espaço de encontro entre culturas diferentes, que marcam e expressam o fluxo do tempo de maneiras diferentes. A figura acima ilustra a combinação de noções de tempos e de linguagens e a capacidade de construir sentidos com esses elementos, o que evolui a tentativa de tradução entre as culturas, a demonstração de diferenças e a impossibilidade de uma tradução total comum ao ato de resistência e criatividade para fazer todas essas combinações.

Na fotografia acima, vê-se a figura de um relógio marcando as horas e a explicação em *avañe'e: pa aravo, po aravoi mokoï aravoive*. A expressão “ara” é polissêmica, significa tempo e hora, “pa” significa dez e “po” cinco e também mão. Em *avañe'e*, o sufixo “i” indica algo menor e “ve” denota repartição. Esses sufixos indicam horas, minutos e segundos. Nota-se o esforço para traduzir a precisão do tempo marcado pelo relógio por meio do recurso da língua. Pode-se dizer que se trata de um esforço que encerra vários conhecimentos sobre o tempo, uma vez que foi elaborado no espaço de encontro entre culturas diferentes, que marcam e expressam o fluxo do tempo de maneiras diferentes. Isto implica em pensar em espaços de construção de sentido extremamente criativos e multiterminados, que denominamos, neste trabalho, de espaços trans, pois, nesses espaços, os sentidos surgem de colisões de signos e fragmentos de signos em velocidades e ritmos diferentes, fazendo *vir a ser* identidades e culturas fragmentadas, já que sentidos inacabados se apresentam como respostas parciais demandadas pelo momento presente.

Entendemos que refletir sobre esse espaço de construção de sentido por meio de teorias pós-estruturalistas podem contribuir com o eterno debate sobre o que venha a ser construir sentido. Nessa linha de raciocínio, importa pensar as culturas guarani-ñandeva e guarani-kaiowa como corpos que se expandem no tempo, corpos que se configuram por meio de velocidades e lentidões, caracterizados por agenciamentos, por maneiras de construir sentidos ao longo do tempo. (Deleuze, 1995).

Importa saber como todos os elementos que compõem a cultura: humanos e não humanos, se afetam nesse processo, como também importa saber como as culturas indígenas se afetam entre

si e como afetam e são afetadas por culturas não indígenas. Importa ressaltar as diferenças entre elas e os limites de comparação entre elas (Viveiro de Castro, 2018). Entendemos que para analisar os espaços de construção de sentido guarani-ñandeva e guarani-kaiowa podemos recorrer à ferramentas teóricas desenvolvidas em diferentes áreas do conhecimento e incorporadas no âmbito da Linguística Aplicada, da Teoria da Literatura, da Antropologia, da Filosofia, da Semântica, etc.

Para expandir o diálogo acerca do processo de construção de sentidos dos Guarani-Ñandeva e dos Guarani-Kaiowa, acreditamos que podemos recorrer a Pennycook (2018), quando aponta três aspectos que merecem destaque: alinhamento, assemblagem e sintonia. Esses conceitos são pautados em uma visão pós-humanista e podem ser potentes para redirecionarmos olhares para considerarmos os processos de construção de sentidos para além das fronteiras que a perspectiva cartesiana limitante nos propõe. Na visão mais restrita, o sentido estaria relacionado ao aspecto restritivo de mútuo entendimento entre os falantes. Esse entendimento considera o pressuposto de que, na comunicação, os sentidos são constituídos em dois polos de enunciadores e que esses possuem sentidos semelhantes. Essa visão, conforme aponta Seteffensen e Fill (2014, p. 18) *apud* Pennycook (2018), é limitante, uma vez que se pauta numa lógica reducionista de língua como “instrumento para externalizar o pensamento ou para comunicação”, excluindo-se, assim, uma dimensão intercorpore; isto é, uma dimensão que vai além dos limites da construção de sentido estabelecida pelo verbo pacificado em conceitos, mas, muito além, uma dimensão de sentido que está acometida e atravessada pelo mundo em todas as suas injunções imprevisíveis de significação. É o que Deleuze (1969; 1976) chama de “corpo sem órgãos”, um excesso de sentido, uma potência inaudita e sobrecarregada que coloca em produção o intelecto e a imaginação.

A partir de uma lógica de uma dimensão de interações sociais coordenadas, o entendimento, para Atison et al (2007), “não é a combinação de sentidos, um estado onde alguns esquemas internos em uma mente é combinada como outra mente, mas em vez disso, trata-se de um processo social de alinhamento”. Assim, o alinhamento pode ser visto como “maneiras pelas quais as pessoas se adaptam de maneira flexível – corpos, interações, palavras, meio ambiente – em processos contínuos de adaptação”. Em outras palavras, a comunicação se torna possível por uma série de negociações e ajustes.

Na mesma vertente da fluidez, Canagarajah (2013) acrescenta a ideia de Sintonia. Esse conceito propõe novas maneiras de colaboração, de ouvir e de dar autoridade a novos tipos de vozes, incluindo mais do que a vida humana ou formas de agência material (Brigstocke e Noorani, 2016). Para Pennycook (2018), tanto alinhamento quanto sintonia fornecem possibilidades mais complexas e diversas de como humanos e não humanos se orientam mutuamente. Nessa ótica, há uma necessidade de uma ruptura epistêmica dos pressupostos humanistas ocidentais, como por exemplo, a visão de objetividade, de transparência, de clareza, de racionalidade, etc. Pennycook (2019) chama atenção para a importância de podermos tratar processos de construções de sentidos que contemplem entendimentos acerca do corpo, sentidos e objetos, mais especificamente em aspectos como “toques, signos, cheiros, movimentos, artefatos materiais e experiências compartilhadas, interações dinâmicas e engajamentos corporais”. Busca-se, assim, estudos que vão além de uma concepção restrita sobre cognição, linguagem e mente. Para Brigstocke e Noorani (2016) *apud* Pennycook (2018), qualquer entendimento de sentido requer atenção a zonas de contato, a formas de encontros e tradução. O terceiro elemento - assemblagens semióticas - pode ser visto como constelações momentâneas de diversas coisas e lugares e a necessidade de um processo de alinhamento como uma tentativa de se considerar a complexidade da interrelação dos processos de construção de sentidos (Pennycook, 2018).

Assim, a visão pós-humanista não assume um caráter relacional entre objetos humanos engajados em uma compreensão dialógica mútua, mas em vez disso, a partir de um ponto de diferença, de uma posição que nos demanda o entendimento da alteridade do outro, ou seja, uma visão que coloca a diversidade no centro da compreensão (PENNYCOOK, 2018). Chamamos atenção para o fato de que nossas interações e falta de entendimento acontecem nos contextos

culturais e socioculturais que nunca são neutros e que refletem e reproduzem um mundo que inclui conflito, ambiguidade e incerteza.

OS RIZOMAS GUARANI-ÑANDEVA E GUARANI-KAIOWA

A partir dessas considerações iniciais, entendemos que as leituras que temos feito sobre as reflexões de Gilles Deleuze e Félix Guattari podem nos auxiliar no debate sobre a construção de sentido dos Guarani-Ñandeva e dos Guarani-Kaiowa. A filosofia desses pensadores nos leva ao desafio de entender esse espaço de construção de sentido como algo construído por um sujeito coletivo ao longo do tempo, movido por forças que se misturam. Esse sujeito que se constitui no afetar e ser afetado por todos os corpos que compõem o ambiente que convivem, humanos e não humanos. Impelidos pelo desejo de sentido e pela potência de querer viver traçam trajetórias rizomáticas destruindo fronteiras das organizações sociais, estruturais, intra e interétnicas, transformando tradições, maquinando sentidos nesse devir.

Nesse sentido, refletimos sobre conceitos como o de *tekoha*, palavra composta por *teko* (cultura, modo de ser) e *ha* (partícula que remete a ideia de espaço). Esse termo tem sido traduzido, na literatura, como território - lugar onde se constrói o modo de ser. Assim, no contexto desta discussão, passa a ser entendido como uma palavra que evoca o movimento das relações entre todos os corpos, um conjunto que encerra conhecimentos, emoções, sentimentos que são agenciados para darem respostas à vida, e não a vida apenas como sobrevivência, mas como uma obra de arte.

Assim, o *tekoha* não se deixa reduzir por um dentro, um território demarcado por fronteiras rígidas e dominadoras. O *tekoha* é o espaço que contém os elementos por onde desliza o desejo, a potência da vida. Os Guarani-Ñandeva e os Guarani-Kaiowa quando lutam por seus *tekoha* não lutam apenas por um espaço de plantar, de colher, de construir abrigo, mas por um espaço de pertença, de relações com todos os seres que ali habitam, inclusive as memórias dos antepassados, um espaço físico mas também imaginado, emocionado, intuído como adequado para se viver e morrer.

A palavra *tekoha* destrói a dicotomia entre natureza e cultura, evocando a ideia de algo único, uma junção do simbólico e do real. Essa junção faz surgir sentidos que não cabem em categorias dicotômicas. Há, no *tekoha*, a força que liga todas as coisas terreas e sobrenaturais. Essa ligação se faz dialogicamente entre todos os corpos que compõem a sinfonia composta por partículas que se afetam. Não se trata de uma sinfonia composta dentro de um plano organizacional, um plano previamente estabelecido por estruturas religiosas, sociais, mas uma sinfonia que ocorre dentro de um plano de imanência, no qual existem forças que a comandam e não a estruturam.

Os signos linguísticos e não linguísticos são organizados em montagens que compõem sentidos transitórios, mas suficientes para garantir a vida, uma forma de vida que não se caracteriza por propriedades e por formas, mas por ritmos e velocidades, lentidões e paradas que fazem vir a ser noções de tempo, de espaço, de território, de estética, de ética que transbordam categorias rígidas, dicotômicas que estabelecem classificações baseadas em substâncias, formas e propriedades.

O fio que compõem as sinfonias guarani-ñandeva e guarani-kaiowa surge de um assistema semiótico elaborado no processo de transculturalização expresso no linguístico, na *avañe'e*, termo composto por *ava* (ser humano classificável por capacidades e maneiras de se afetarem entre si) e *ñe'e* (língua, palavra, alma). Os sons e as figuras que formam o assistema semiótico circulam nas montagens de sentido evocando e descrevendo um rastro rizomático, uma sinfonia que exala o som de uma forma de viver. Esse som emana das ligações entre palavras e símbolos dos corpos que se afetam. *Avañe'e* evoca o movimento, pois ficar em silêncio é sinal de estagnação, de morte. Os sons, os tons da fonética sagrada se misturam às falas políticas e aos gritos dos antepassados na construção da sinfonia, e esse conjunto de notas não cabe em uma partitura que os classifica dicotomicamente em dissonantes e assonantes. As cores, as formas, a

geometria das árvores são usadas para enfeitar os corpos e os espaços, marcando as diferenças necessárias que mantêm um nós, um sujeito coletivo. Todavia, essa diferença não se esconde por traz de uma fronteira nítida, um bastião de proteção, mas em um lugar de conjunção e disjunção com outras diferenças.

O *jopara* (mistura), vem a ser justamente o encontro com os diferentes, com as culturas diferentes, com aqueles que se afetam de maneira diferente. Esse encontro cria um espaço de exercício da criatividade no qual transitam símbolos, imagens, lembranças que resultam de afetares diferentes que são postos em agenciamentos, formando assemblagens rápidas que servem para propósitos passageiros. O *jopara* nos remete a esse poder criativo que surge da força de querer fazer sentidos, esse poder que permite o deslizar por entre os corpos.

TRADIÇÃO, TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E DEVIR

Pensar as culturas guarani-ñandeva e guarani-kaiowa, atravessado por Deleuze, é em si um ato complexo e transgressivo, uma vez que a tradição de pesquisa nessa área tem se pautado em uma perspectiva antropológica de resgate, de volta ao passado, de reinstauração de uma cultura, de uma identidade, de um centro perdido. Ato compreensível, quando consideramos a destruição das culturas e das línguas antigas no ocidente, e que se contrapõe à desgenerescência impetrada pela sociedade capitalista e suas disjunções autoritárias que marcam a trágica história das comunidades indígenas. Então, teríamos, em contraponto a esta degradação histórica, estudos que fazem o diagnóstico da degradação progressiva das comunidades indígenas, o que é verdadeiro, uma vez que a atualidade e a história foram marcadas pelo domínio dos territórios indígenas pelo não índio, pela catequização forçada que levou milhões à morte, pela escravização explícita no período colonial brasileiro e pela escravização atual inerente às prisões do sistema econômico.

Mas pensar a cultura indígena com Deleuze talvez não seja exatamente executar este movimento ao passado, tampouco seria a pregação de uma mobilidade e de uma plasticidade identitária, que pensaria tais comunidades perfeitamente encaixadas no modo de produção hegemônico do capitalismo, como se fosse isto sinal de libertação e expansividade. De forma mais ampla, Deleuze propõe pensar o passado (a memória) como presentificação de uma potência sempre única, inaugural.

Pensar a tradição, pois, seria tomá-la como agente vivo de agenciamentos presentes e que apontam sempre para o futuro, pois que a vida seria o inacabamento, o devir, o informe. O ser seria o devir, e o ser seria um processo de vida. Pensar o ser, neste sentido, a partir do devir e do inacabamento, é pensar a tradição não como museu de coisas intangíveis e pétreas, mas como algo pertencente ao reino do estético, em que a interpretação é ato político, e o devir é um dever ético. Aproximamos, neste ponto, as ilações deleuzianas do pensamento indígena, pois os dois, cada um a sua maneira, expressam os saberes nos agenciamentos que levam em conta a história mesclada à criação, à arte, ao literário, ao poético, ao estético, à mudança. Pensar desta forma a tradição é reinaugurar o Eu junto aos ancestrais, buscando na tradição os devires e desvios: “a fabulação, a função fabuladora não consiste em imaginar nem em projetar um eu [...] ela eleva-se até esses devires e potências.” (Deleuze, 1995).

É preciso também entender que a luta das comunidades indígenas pela terra e por um espaço definido como único e sagrado, não se contrapõe ao conceito de desterritorialização, criado por Deleuze. Ao contrário, desterritorializar, na conceituação deleuziana, é abrir, ter o espírito nômade, o “voo da bruxa”, o estar coeso com os “agenciamentos maquínicos de enunciação”, que captam o híbrido, o fragmentário, o minoritário, o sem nome. Em outras palavras, é resistir à ordem dos discursos e das verdades acabadas e delimitadas geofilosoficamente.

Considerando a história da expansão dos modos produtivos ocidentais (cultura, educação, indústria do consumo, trocas monetárias) no interior e sobre as comunidades minoritárias, como as indígenas, é preciso compreender que o espaço sagrado, a posse da “terra”

- ancestralmente uma expansão nômade infinita que ia se criando conforme sucediam as inumeráveis gerações indígenas - se tornou um ato de resistência mínima de preservação e até de sobrevivência da própria cultura. Mesmo considerando a hibridação, inevitável, entre a cultura do índio e do não índio, que provoca adaptações criativas e outras nem sempre autônomas, pensamos que esta diferença – a posse da terra - é essencial para a mínima sobrevivência material e imaterial do povo indígena.

Deleuze pensa a identidade a partir de uma micropolítica, na subversão dos códigos de territorialidade, apontando para cartografias de desterritorialização e agenciamentos coletivos. Isto não significa abandonar as tradições, a terra, os locais sagrados, mas sim entender que o conceito de tradição para o branco é diferente do mesmo conceito para o índio.

Para o ocidente, tradição é remontar a história de verdades civilizatórias e restaurar os sistemas de poder e domínio que construíram a história. Já, para os Guarani-Ñandeva e para os Guarani-Kaiowa, tradição é o espaço de liberdade, de desejo, de multiplicidade, de expansão, o que é justamente o movimento perpétuo e espiral da história. Sair da lógica indígena é se degradar na lógica do ocidente e entrar na educação maior, macropolítica, das máquinas de controle de subjetivação e produção de indivíduos em série.

O território indígena, pelo contrário, é o desterritório subjetivo, em que as máquinas desejantes (Deleuze, 1995) percorrem os destinos, segundo as dinâmicas internas e imanentes da cultura. Garantir o território é instaurar uma máquina de resistência que investe no campo do desejo e da micropolítica. No contato inevitável e desigual, pois, com o não branco, há apropriação, quando os encaixes superficiais apenas mostram a capa de aparência pela qual a cultura resiste, bem como, pelo contrário, há resistência, quando as relações de poder são questionadas em favor de agenciamentos criativos que, enquanto emulam uma tradição ancestral, estão perfeitamente presentificados e atualizados em movimentos de criação, invenção e ação.

É como girar em torno de algo, na aparente adaptação, mas experienciar constantemente as linhas de fuga, instantes em que a repetição se mostra na diferença, espaços em que o índio imerge em sobrevoos na cultura do não índio. Imergir em sobrevoos é se apropriar criativamente, soberanamente da cultura ocidental, é estar presente, pela obrigação histórica originária das relações de poder, mas ao mesmo tempo construir um *plus* em que os modos ancestrais de criatividade ativam a resistência em detrimento da submissão. Esta é a tradição indígena: criação. Este é o território indígena: desterritório. Esta é a cultura indígena: memória e fabulação.

No ocidente, a forma cartesiana de construção do conhecimento, enraizado nas metodologias escolares e científicas, na maioria das vezes, serve à técnica e ao pragmatismo industrial: educação para o trabalho, saber para a prática, multiplicação que volta a um centro, eixo que não se dissolve na criação. Daí a presença de métodos fixos, parâmetros reguladores do conhecimento eivados de uma ritualística da repetição. Há todo um arsenal reflexivo de repetição hierárquica e histórica de saberes, como se o ato de filosofar, de pensar e de educar estivessem se transformado em um ato de historiar ideias e não de produzi-las. Na grande parte das vezes, esta educação, este pensar e esta reflexão estão centrados na dinâmica verbal, intelectual, que percorre uma acumulação hierárquica de conceitos fixos e determinados. Para o ocidente, do ponto de vista de sua versão mais hegemônica, educar é formar (forma e fôrma), linearizar, capturar, englobar, circunscrever, envolver, moralizar. A cultura, como produto desta educação, historicamente está centrada no trabalho, na prospecção, na ordem. Acentuadamente, no contemporâneo, cultura é domínio, mercado, força produtiva, indústria cultural.

Diferentemente, no universo indígena, educação e cultura são afetos corpóreos, perceptos formais, acontecimentos linguísticos, linhas de fugas estéticas, encontros imanentes e não representativos, em que o aprender e o ensinar são agenciamentos complexos que unem aquilo que nunca estiveram separados, a não ser na didática da cognição ocidental: forma e fundo, conteúdo e estrutura, significante e significado. Tomado como parâmetro, as formas de vida, os olhares, o lugar de mundo (e de fala) da cultura indígena tem muito a ensinar ao ocidente.

Aprender uma língua ou construir sentido, como exemplo, para a cultura indígena, ou “aprender”, tomado em um significado mais amplo e geral, não se daria pela cognição verbal

linear ou intelectual-reprodutiva. Isto nos levaria a uma concepção também mais ampla de letramento, pois, de fato, em termos de potencialidade (de potência, para lembrar Nietzsche) talvez precisemos (o ocidente não índio) de ampliar as formas de construção cultural e educacional, observando o que este universo antropológico nos tem a ensinar. Muito mais amplo, tal letramento é conhecer (uma língua, um conteúdo, uma lição, um conhecimento, um tratado, etc.) pelos poros, pelo desenho rizomático (e não arbóreo) das hierarquias. É pensar o próprio pensamento entranhado nas imagens, nos sons, nas sutilezas desejantes das máquinas de sentido que aparentemente produzem enunciações perfeitamente representativas, mas que, pelo contrário, são enunciações, elas mesmas, obras intransitivas. É pensar, sentir, desejar os objetos, seres e a própria natureza como devires, pois que cada coisa do mundo se inaugura para o olhar sempre virgem do poético. É ir muito além do verbo, embora a palavra, nesta dimensão, alcance todo seu potencial corpóreo e incorpóreo de significação.

Neste sentido, para o universo indígena, não haveria divergência entre o poético e outros âmbitos do conhecimento, pois a dimensão ética, estética e política está presente em toda arquitetura do saber, em toda formação de significado, em toda tradução presentificada em criatividade. Por isso, o aprender acontece com as palavras, mas também com as árvores, com a memória, com os caminhos desgastados, com os sapatos sujos e jogados ao chão, com a imaginação desterritorializada. Aprender com a rede de inscrições que se espalham nas estórias, mitos, narrativas, movimento que mescla memória e imaginação em dimensões quase inseparáveis, é desterritorializar. Para o ocidente não índio, existe a natureza e a cultura, a arte e a ciência, mas, no desterritório indígena, ciência e cultura, arte e natureza nunca estão separados.

TRANSCULTURALIDADE

Um ponto interessante da discussão é pensar que, inevitavelmente, a cultura indígena, no contemporâneo, está amalgamada nos processos civilizatórios de expansão da chamada razão ocidental. Como estratégias de sobrevivência, no contato entre o índio e o não índio, há transculturalização de modos de vida, de formas da cultura, de conceitos, verdades. Na maioria das vezes os processos são trágicos e traumáticos, especialmente para os povos indígenas, mas a aproximação também fornece pistas de nossos limites como “cultura dominante”, pois ante aos saberes, a educação e o olhar indígenas, notamos o pouco “desenvolvimento” de nossa perspectiva civilizatória, quando esta é presa ao pragmatismo materialmente produtivo.

É o que nos faz pensar que uma transculturalidade deveria ser captada do universo indígena para o do não índio, pois é um elemento que nos faz compreender a necessidade de rever os enraizamentos conceituais que a sociedade, a história e as ciências tornaram verdades transcendentais enquanto apenas eram necessidades políticas de um presente não teleológico.

Este aprendizado deveria penetrar as discussões sobre o ensinar e o aprender, o fazer artístico, filosófico e até mesmo a compreensão que temos de nós mesmos e de nossa sociedade. Isto porque no contato com o não índio, já em ambiente transcultural, considerando que os saberes indígenas se dão muito além dos limites da significação verbal, mas, sim, amplamente pela potência material e imaterial do signo, poderemos pensar que os processos educacionais guarani-ñandeva e kaiowa-kaiowa poderiam ser potencializados justamente no aproveitamento dos saberes indígenas, e não nos controles de subjetivação. Mais do que o ocidente, são eles que nos ensinam, de maneira tácita e espontânea, que, no amplo letramento, tudo produz sentido e não só o verbo, como também nos ensinam que educação, ciência e arte nunca se separam, pois ética e estética estão sempre unidas. Podemos inferir, neste ponto, que o letramento imaginado e desterritorializado é o letramento híbrido, transcultural, transmateral, e que está presente em todos os signos e suportes possíveis a nossa volta: aprendemos e ensinamos presencialmente, virtualmente, pela ciência, pela técnica, pela arte, pelas narrativas majoritárias e minoritárias, pelas cores, pelas vibrações, pela dança, pela poesia, imagens, sinais ou códigos ainda não abertos. Letramento, no contemporâneo, é estar atento ao presente pragmático do capitalismo ocidental,

mas também atento às culturas ancestrais que desmontam o edifício das ilusões fixas da linha de ordem única dos saberes e significações. Tal letramento, pois, é desejo, devir, potência, é o que nos provoca Deleuze e as culturas guarani-ñandeva e guarani-kaiowa.

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Finalizamos esta discussão com a ideia de uma incompletude e retomamos o pensamento de Deleuze e Guattari, a partir da ideia de rizoma que não começa, nem conclui. Para os autores:

ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo* [...] o rizoma tem como tecido a conjunção e...e...e... Há nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser [...] *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma parte para a outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início e nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (Deleuze;Guattari, 1995, p. 48/49).

Traduzir uma cultura, uma identidade, um conceito, um evento, não é simplesmente realizar sua descrição, mas apanhar sua volatibilidade, sua mudança, seu devir. Na mesma direção, construir sentido não é cercar a potência de sua disseminação de significados. O espaço *trans*, por nós relatado por meio de Deleuze, Guattari, Pennycook, Canagarajah, Canclini, entre outros, possui a possibilidade de pensarmos as culturas guarani-ñandeva e guarani-kaiowa a partir de uma lógica pós-humanista, que se opõe à lógica linear cartesiana de compreensão dos sujeitos, da sociedade e até mesmo da história. Acreditamos que as culturas guarani e kaiowá se nos apresenta em seu ser-devir como uma potência, a ser apreendida pelas perspectivas pós-estruturalista e pós-colonialista como forma de enriquecer a compreensão do não índio nos processos de construção de sentido, pois se trata de uma cultura rizomática em relação ao tempo e desterritorializada em relação ao espaço, de forma que estes dois conceitos (tempo e espaço) se tornam insuficientes para a questão da construção de sentido. Enquanto o ocidente, em sua dimensão hegemônica, constrói sentidos primordialmente pelo grafocentrismo, pelo verbo, pelo *logos* (evidentemente implicados em uma rede pragmática produtivista), os Guarani-Ñandeva e os Guarani-Kaiowa os constroem, além da palavra, pela dinâmica corpórea e incorpórea de uma complexa rede de estímulos, sons, imagens, ritmos, impressões, sensações e, sobretudo, criações, compreendendo a vida como uma obra de arte.

REFERÊNCIAS

- Assis, CecyFernandesde.(2008) Ñe'ëryruAvañe'ë-Portuge/Portuge-avañ'ë / DicionárioGuarani - Português/Português – Guarani. 2ª ed. São Paulo: Edição da Autor.
- Barth, Fredrik. (197). *Cosmology in the making: a generative approach to cultural variation in inner New Guinea*. Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Benites, Tônico. (2012)*A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Brand, Antonio Jacó. (1997) *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC/RS, 1997.
- Brand, Antônio Jacó. (1993) *O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. Dissertação de Mestrado em História Ibero-Americana. Porto Alegre/RS: PUC.
- Canagarajah, Suresh. (2013)*Translingual practice: global English and cosmopolitan relations*. New York, Routledge.
- Chamorro, Graciela. (2008) *Terra Madura Yvyaraguyje: fundamento da palavra Guarani*. Editora UFGD. Dourados-MS.

- Deleuze, Gilles. (1969). *Lógica do Sentido*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____, (1997). *Crítica e Clínica*; tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34.
- _____; GUATTARI, Félix. (1976). *O Anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.
- _____, (1995). *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol.1; tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa – Rio de Janeiro: Ed. 34.
- João, Izaque. (2011) *JakairaRekoNheypyrũMaranguatuMborahéi*: origem e fundamento do canto ritual jerosypuku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul. Dissertação em História. Dourados- Ms, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.
- Melià, Bartomeu, GRÜNBERG, G. e GRÜNBERG, F. (2008). *Los Paĩ Tavyterã; etnografia guaraní del Paraguay contemporáneo*. 2ª ed. Asunción: Centro de Estudios Antropologicos, Universidad Catolica “N.S. de la Asunción”.
- Melià, Bartomeu. (1990). *A terra sem mal dos Guarani*: economia e profecia. In: Revista de Antropologia. vol. 33. p.31-46. São Paulo: FFLCH/USP.
- Mura, Fabio. (2006). *À procura do “bom viver”*: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá. (Tese). Rio de Janeiro: UFRJ/ MN/ PPGAS.
- Nimuendaju, Unkel, Curt. (1954) Apontamentos sobre os Guarani. Trak. E notas de EgonSchaden. Revista do Museu Paulista-separat, São Paulo.
- _____, Curt.(1987) As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apopacúva Guarani. Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo, HUCITEC/USP.
- Pennycook, Alastair. (2018). *Posthuman Applied Linguistics*. Routledge: New York.
- Pereira, Levi Marques (1999). *Parentesco e organização social Kaiowá*. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Rocha, Cláudia Hilsdorf; Maciel, Ruberval Franco. (2019). Multimodalidade, letramentos e translíngua: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: Santos, Leandra Inês; Maciel, Ruberval Franco. *Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura*. Campinas: Pontes.
- Rodrigues, Aryon Dall’Igna. Diferenças Fonéticas entre o Tupi e o Guarani. Curitiba: Arquivos do Museu Paranaense, Vol. IV, 1945.
- Canclini, Néstor Garcia. (1998). *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP.
- Descola, Philippe. (2005). *Par-delànatureetculture*. Paris: Gallimard.
- Geertz, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : CTC.
- Lévi-Strauss, Claude. (1996) *Antropologia estrutural*. Trad. Chaim Samuel KatzE Eginardo Pires. 5ªed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Oliveira, João Pacheco de. (1999). *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Thomaz de Almeida, R. F. de. Do desenvolvimento comunitário à mobilização política: projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2001.
- Viveiros de Castro, Eduardo. (2018). *A Antropologia Perspectivista e o método da equívocação controlada*. Tradução de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro. Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste, 5 (10): 247-264, agosto a dezembro de 2018.
- Viveiros de Castro, Eduardo. (2002) Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: Viveiros de Castro, Eduardo (org.). *A inconstância da alma selvagem (e outros ensaios de antropologia)*. São Paulo: Cosac &Naify.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA LENGUA GUARANÍ EN SU PREDICACIÓN LINGÜÍSTICA

The social representations of the Guarani language in its linguistic predication.

María Noema Aquino Velloso¹

Recibido: 10/06/2020

Aprobado: 4/08/2020

RESUMEN

El presente artículo contempla un análisis sobre la lengua guaraní en su predicación lingüística, sosteniendo las virtudes como idioma. Desde esta perspectiva se realiza un breve estado de la cuestión, destacando la Ley de lenguas como un importante instrumento para el posicionamiento del idioma guaraní como lengua oficial, su funcionalidad en tiempos de la conquista y su vitalidad en la actualidad, la influencia de su estado de diglosia en su predicación y el rol contradictorio que se la confiere como lengua de cohesión social, pero de menor prestigio en relación con el castellano. Finalmente se concluye con una reflexión sobre la necesidad de avanzar en el posicionamiento como lengua oficial en el ámbito político, educativo y social.

Palabras claves: predicación lingüística – diglosia - educación bilingüe - estado de cosas - código restringido y código elaborado.

ABSTRACT

This article presents an analysis of the Guarani language from its linguistic predication, showing its virtues as a language. From this perspective, a brief state of the art is presented, highlighting the Law of Languages as an important instrument for the positioning of the Guarani language as an official language. Other aspects presented include: its functionality in times of the conquest and its vitality at present, the influence of its state of diglossia in its predication and the contradictory role that it is given as a language of social cohesion but of less prestige in relation to Spanish. Finally, it concludes with a reflection on the need to advance in the positioning of Guarani as an official language in the political, educational and social fields.

Keywords: linguistic predication - diglossia - bilingual education - state of art - restricted code and elaborated code.

El Guaraní y sus luchas: Un breve estado de la cuestión

La Constitución Nacional, en el Artículo 140 declara que: “El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní”, en el mismo, la Lengua Guaraní se designa, junto al castellano, como idioma oficial del Paraguay, en el año 1992; “...tras una larga y casi agónica batalla...”, en los términos del Dr. David Galeano Olivera.

¿Por qué “batallar” por lo que es paraguayo en Paraguay, como es su idioma, el guaraní?

Este cuestionamiento representa una realidad lingüística del Paraguay, que refiere una contradicción hacia el uso del guaraní como idioma de los paraguayos, pero no vista tal cual en nuestra sociedad.

Al realizar un análisis del concepto *batallar*, nos introducimos a una primera cuestión que tiene que ver con el posicionamiento de la lengua guaraní como idioma oficial. Podemos interpretar que *batallar* alude a desmitificar las percepciones hacia el idioma guaraní para

¹ Instituto Superior de Bellas Artes, noemaaquino1308@gmail.com

posicionarla, como un idioma con características propias en cuanto a sus convenciones lingüísticas.

A lo largo de nuestra historia paraguaya, el guaraní ha subsistido aún ante los ataques visualizados en las representaciones sociales, de marcado tenor colonialista, en torno a su predicación como lengua pura. En este sentido, se podría decir, que el contexto lingüístico paraguayo ha promovido estereotipos y representaciones sociales hacia la lengua guaraní, que aún persisten en la actualidad y que la relacionan con el idioma del pueblo iletrado, del campesinado de zonas rurales, del círculo más de los “amigos”, de los de clase media para abajo, de los ignorantes...frente al castellano, que lo relacionan más como la lengua culta, la de prestigio, la lengua que hablan los de la clase privilegiada, la que se emplea en los actos de más alto nivel académico...

Aunque vemos como un avance importante en el posicionamiento de la lengua guaraní y la reivindicación de los derechos lingüísticos de las personas que hablan guaraní, la promulgación de la Ley de Lenguas, el 29 de diciembre del 2010, que dispone el tratamiento igualitario de las dos lenguas oficiales: el Guaraní y el Castellano, por parte del Estado, aún se le atribuye a la lengua guaraní significados de menor prestigio, en su uso y no se la visualiza en los eventos académicos de las universidades e institutos superiores de educación.

Según Galeano, David (s.f), la Ley de Lenguas reivindica los Derechos Humanos del 90% de la población que habla y entiende Guaraní; y de aproximadamente un 53% que es exclusivamente monolingüe Guaraní, en su gran mayoría analfabeta, y además marginada y degradada socialmente por una minoría hispano-hablante, conservadora del poder político y económico.

¿Educación bilingüe en Paraguay o dominación de una cultura sobre otra?

Seiffert (1977), en su Teoría del Lenguaje, refiere que un *estado de cosas* “no está determinado más que por la configuración lingüística del enunciado. Todo lo que puede ser objeto de un enunciado puede ser también un *estado de cosas*... Y un estado de cosas puede darse o no darse”. (Seiffert, 1977, p. 64)

Así pues, en las configuraciones lingüísticas de los enunciados que aluden a los estereotipos y representaciones sociales sobre la lengua guaraní, podemos decir que estamos frente a un *estado de cosas*, donde los enunciados pueden ser verdaderos o falsos, aunque la lengua guaraní posea la designación de idioma oficial, al igual que el castellano, aún se le atribuye significados de menor prestigio, en su uso.

Según Bernstein (1989) ... “no hay razón para pensar que cualquier lenguaje o código general... sea mejor que otro... es un conjunto de normas al que todos los códigos han de atenerse...pero es el sistema de las relaciones sociales el que determina la aparición de tal código del habla, de la preferencia sobre otro”. (Bernstein, 1989, p. 131)

En las interacciones existentes entre las personas de habla guaraní y castellano, comúnmente se observa mayor fluidez en el lenguaje cotidiano a través de la lengua guaraní, independientemente que sea utilizada también la lengua castellana, sin embargo las estructuras sociales que se generan a partir de estas interacciones llaman la atención puesto que la característica del paraguayo en su comunicación lo puede hacer también en ambas lenguas, no hay razón de diferenciarlas, según los autores señalados.

En el ámbito educativo la funcionalidad de la lengua guaraní, a los efectos de lengua *enseñada*, se plantea desde un enfoque de marcado gramaticalismo, sin sentido comunicativo, desarrollando, más que aprendizaje y amor a la lengua, un rechazo por parte de los estudiantes. Mientras que el empleo de la lengua guaraní como de *enseñanza*, es casi inexistente en las diferentes instituciones educativas, de todos los niveles: escolar, media y universitaria.

Esta situación nos lleva a reflexionar sobre lo que Bourdieu (1996), nos plantea acerca de la reproducción social que genera la escuela, es decir pone de manifiesto el tratamiento desigual

que brinda la escuela a los individuos de distintas clases sociales, imponiendo la cultura dominante a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo, obteniendo como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores.

En nuestro caso, la cultura dominante, impuesta en la escuela apunta a favorecer a toda estructura social que integran los hablantes de la lengua castellana, quedando en situaciones de discriminación y desfavorecidas las personas guaraní-hablantes conjuntamente con aquellas de habla indígena.

Es importante señalar, en este punto, datos sobre las lenguas habladas en nuestro país, como los que nos brinda el Censo del año 2002 en el cual se mostró que el guaraní sigue siendo el idioma principal del Paraguay, preferido por el 59,2% de los hogares, en comparación con el 35,7% de los hogares que preferían el español. (DGEEC 2003)

En este sentido, la escuela se constituye, entonces, más que promotora de las diferentes culturas, en reproductora de las desigualdades sociales, puesto que refleja la distribución desigual de poder en la sociedad. Mientras persista el dominio del código elaborado en el idioma castellano y se promueva el éxito escolar en el código dominante prevalecerán las clases desfavorecidas por el uso del idioma guaraní.

El Guaraní: Entre el Sentir de un pueblo y sus formas de Predicación

Siguiendo a Bernstein (1989), ... “las consecuencias de la forma que adopta la relación social...puede establecer para los hablantes principios de elección... de modo que una cierta sintaxis y una cierta gama léxica reelige más que otra...” (Bernstein, 1989, p. 131).

Hemos de encontrarnos frente a la funcionalidad de la lengua, en este sentido, el estatus del guaraní disminuye al utilizarse para insultar y/o mofarse del/a otro/a, hacer bromas de mal gusto, groserías, o en los casos del ñe’ẽnga y dichos populares denigrantes sobre el sexo femenino, siendo el español, el de mayor prestigio, en cuanto a su uso en el contexto oral y escrito, en nuestro país.

Históricamente el guaraní era visto con desprecio por ser la herencia indígena del país, vínculo de atraso y falta de civilización, representación social impulsada por los simpatizantes del colonialismo español, como campaña oficial en contra del guaraní.

Estos signos negativos creaban un sentimiento de vergüenza entre los guaraní-hablantes urbanos, muchos de los cuales sólo hablaban el idioma dentro de sus hogares, prefiriendo usar el español en público.

“Esta situación socio-lingüística es un clásico ejemplo de diglosia – en la cual un idioma (A – alto) de alto status (español) domina sobre otro idioma (B- bajo) de bajo estatus (guaraní)– con frecuente uso de ‘code-switching’ (código de cambio) en función del contexto de la conversación y el estatus respectivo de las personas involucradas”. (Nickson, 2007, p. 122)

¿Cabe destacar que, en un sistema de relación social, en nuestro caso el que genera el guaraní, se da un código de comunicación, que la propia clase social promueve, dicho “código de comunicación enfatizará verbalmente lo comunal, en lugar de lo individual, lo concreto en lugar de lo abstracto, la sustancia en lugar de la elaboración de procesos, las formas posicionales en lugar de las formas personalizadas de control social”? (Bernstein, 1989, p.131).

De allí que podemos decir que el léxico y la sintaxis en guaraní, revelan diferentes significados en contextos más bien del habla cotidiano, familiar, de grupos de amigos, con carácter menos formal y que calan hondo en el sentir del paraguayo.

Por ejemplo, cuando decimos: *rohechagau*, que significa, *quiero verte, quiero estar a tu lado, te extraño*. La gama de significados que encierra una sola palabra en guaraní y con la profundidad afectiva, sólo es posible en el lenguaje guaraní, puesto que en el lenguaje castellano no lo sentimos igual.

Si bien, hay diferencias sustantivas en cómo nos comunicamos en guaraní con respecto a cómo nos comunicamos en castellano, por las características propias del idioma y también por las características propias de una cultura que nos identifica como paraguayos. En este punto es importante señalar los distintos códigos que son promovidos por las clases sociales, en su comunicación. Según Bernstein (1989), los códigos refieren a la probabilidad de que los hablantes puedan predecir elementos sintácticos para organizar el significado del discurso. El autor da cuenta de dos tipos de códigos: el elaborado y el restringido.

En las estructuras sociales promovidas en los ambientes de habla guaraní, hemos de destacar la prevalencia del *código restringido* por sobre *el código elaborado*, y esta aseveración lo inferimos a partir del análisis efectuado acerca del tema de este ensayo.

El guaraní es un código restringido, puesto que se lo visualiza, como lo hemos señalado anteriormente, en los ambientes de mayor familiaridad, en los grupos de iguales, mayormente comunitario y de vínculos verbales. “Aquí el habla está refractada en una identidad cultural común que reduce la necesidad de verbalizar de modo que deviene explícito, con la consecuencia de que la estructura del discurso se simplifica, y el léxico provendrá de una gama reducida”. (Bernstein, 1989, p. 135)

Así mismo, Bernstein (1993) ha estudiado las diferencias sociales que se establecen mediante las prácticas discursivas. Tales diferencias están marcadas por los permisos o licencias que se tengan para acceder al código lingüístico.

Si bien el uso del guaraní está relacionado al ámbito no letrado, esto no debería ser un impedimento al acceso a posibilidades laborales y, obviamente, a mayores ingresos económicos; atendiendo a que el discurso se liga a las condiciones de riqueza y pobreza que son como capas sociales en cualquier población.

Según Bourdieu (1996), en toda sociedad de clases existe un sistema de acciones pedagógicas estructurado (sistema escolar) destinado a reproducir los habitus que se corresponden con los intereses de las clases dominantes, el trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo a la clase social de origen de los individuos.

Para los que provienen de los sectores dominantes, nos referimos al sector de la población hispano-hablante; la educación escolar tendrá el sentido de una *reeducción*, mientras que para los que pertenecen a los sectores dominados, nos referimos a los más desfavorecidos, el de la población guaraní-hablante, será de *deculturación*.

El Guaraní: La “Lengua del Hombre”

Parfraseando a Romero (2008), la palabra GUARANÍ quiere decir nación o pueblo libre (GUARA: raza, pueblo, nación y NANDÍ: libre y sin ataduras, en el guaraní antiguo). La contracción de las palabras es una característica propia de la lengua nativa. En su acepción de lenguaje, significa idioma del pueblo, que acostumbraban llamarse a sí mismos AVA ETE (hombres verdaderos).

De ahí que, en los tiempos de la conquista española, como consecuencia de las migraciones de los Tupi-Guaraní a lo largo de toda la región, dio como resultado la “aparición de los tres principales grupos de lengua: el grupo amazónico o *ñe’ëngatu* (lengua hermosa o lengua ornada), el grupo tupí o *tupinamba* (guaraní de la costa atlántica) y el grupo *ava ñe’ë* (lengua del hombre) hablada en los territorios actuales del Paraguay, sur de Bolivia y del Brasil y norte de la Argentina”.... (Villagra, 2016, p: 55, 56).

Según Romero (2008), el guaraní cumplía una función de idioma principal entre las tribus cuyos idiomas eran intraducibles. Los misioneros cristianos utilizaron el guaraní como idioma de catequización de los indígenas, pues era la “lengua general del Paraguay”, así lo denominaron después los misioneros.

El idioma guaraní, *la lengua del hombre*, era así reconocida entre los diferentes grupos de indígenas, como la lengua de prestigio por su uso universal entre los tres grupos lingüísticos

Tupi-guaraní; “considerada, al mismo tiempo, como un factor preponderante de la cohesión social y como una fuente estimulante del dinamismo de este pueblo”. (Villagra, 2016, p: 52).

Con este breve antecedente histórico sobre la funcionalidad de la lengua guaraní, ya desde antes de la conquista y su valor comunicativo durante la colonización, evidencia el valor lingüístico de la lengua guaraní en su proceso de desarrollo. Importa en este punto, que el conocimiento y valoración de una lengua depende de su estatus y relación de funcionalidad en los diferentes ámbitos de uso.

Así mismo, Elías (2008), sostiene que “... la extraordinaria capacidad de persistencia de los medios lingüísticos y conceptuales se deriva precisamente de su naturaleza social... puesto que para desempeñar su cometido han de ser susceptibles de comunicación...” (Elías, 2008, p. 130).

Es importante, en este sentido, destacar la vitalidad del idioma guaraní, por su persistencia en el refractario de una sociedad que promueve con mayor énfasis una predicación lingüística castellana. Pero en la actualidad hemos avanzado en la visibilidad del idioma guaraní, ya que existen símbolos de su uso y que nos permiten medir su vitalidad en el sector público, privado y en sectores de altas esferas sociales como el Estado, a través de las diferentes áreas de la administración pública, la señalización de espacios públicos, el comercio, la propaganda, la economía formal, la educación superior, etc.

“Evidentemente, el estatus de la lengua aumenta cuando se visibiliza su uso en cosas, acciones y/o personas de gran prestigio. Por ejemplo, cuando el Papa Juan Pablo II habló en guaraní durante su visita pastoral en 1988, así como el cantautor español Joan Manuel Serrat canta “Che Pycasumi”, y la UNESCO que ha proclamado al guaraní *Patrimonio Intangible de la Humanidad*, lo cual constituye una valiosa contribución para aumentar su prestigio”. (Corvalán Graziella)

Sin entrar en un análisis exhaustivo del idioma guaraní y no menos importante señalar sus virtudes como idioma en sus convenciones lingüísticas y como instrumento transmisor de la cultura en su dimensión social, su rol en la sociedad paraguaya puede relacionarse a su capacidad de vincular a los diferentes individuos, podría decirse un idioma aglutinante.

Desde la perspectiva de Elías (2008) la sociedad se concibe como un tejido cambiante y móvil de múltiples interdependencias que vinculan recíprocamente a los individuos. El tejido social está atravesado por numerosas formas de interrelación que se entrecruzan. Con el concepto de configuración Elías denomina estas formas específicas de interdependencia que ligan unos individuos a otros. Lo que diferencia estas configuraciones es la longitud y la complejidad de las cadenas de interrelaciones que asocian a los individuos.

La lengua guaraní como lengua de cohesión social, se destaca por un marcado componente afectivo que se visibiliza en el uso de los pronombres. Por ejemplo, el guaraní posee dos pronombres de primera persona (plural). A uno de ellos, denominamos incluyente y es *ñande*; y el otro recibe el nombre de excluyente y es *ore*; ambos equivalen a “*nosotros*” del castellano. Al conjugar, se dice: *ñande jaguata*, y luego, *ore roguata*. Ambas conjugaciones en castellano corresponderán a “*nosotros caminamos*”.

La discusión nos revela, que el papel del guaraní en Paraguay fue contradictorio hasta hace poco. Por un lado, esa contradicción radica que existe la intención de asociarse a través del idioma español con sus pares en los países vecinos y de distanciarse de las implicaciones culturales y raciales de la asociación con un idioma ‘indígena’. Pero al mismo tiempo existe una conciencia del papel del guaraní como símbolo de unidad nacional y de identidad paraguaya.

Conclusión

Las tensiones existentes entre el Saber y el Saber como práctica social, configuran una posición contradictoria al realizar un estudio de las configuraciones del lenguaje en el idioma guaraní. El verdadero Ser Paraguayo y su lengua, el guaraní, se han visto a lo largo de la

existencia, confrontados, con su realidad lingüística y el dominio de una cultura incorporada como lo es la española.

Pese a 500 años de haber sufrido todo tipo de agresiones (una más violenta que la otra), la morfología (estructura) y la sintaxis (funcionalidad) de la lengua guaraní permanecen invariables e incorruptibles, pese también a los varios intentos de degradación y de destrucción que -sistemáticamente- sufrió.

El guaraní posee todos los recursos léxicos para nominar cualquier elemento. No perdamos de vista que, antes de la llegada de los conquistadores, todo lo que había en esta parte de América tenía nombre en Guaraní: las personas (*kuimba'e*, *kuña*, *mitâ*, *ava*), sus obras culturales: concretas (*óga*, *apyka*, *japepo*, *yvyrapâ*) y abstractas (*Ñande Ru Papa*, *tekojoja*, *tekokatu*, *tekomarâ*), la naturaleza: plantas (*ygary*, *tajy*, *takua*, *hy'a*), animales (*maino'i*, *jaguarete*, *piraju*, *panambi*), minerales (*juky*, *itaju*, *y*). Todo ya tenía nombre en Guaraní, hasta el más insignificante elemento del entorno tuvo su nominación en el *Avañe'ê*. No en vano se afirma que el guaraní es la lengua que más nombres aportó a la botánica después del griego y el latín.

Mucho se ha avanzado en la lucha por el posicionamiento de la lengua guaraní, en los diferentes ámbitos de la sociedad paraguaya. A pesar de todas las discriminaciones de antaño, hoy la lengua guaraní goza de buena salud en cuanto a su desarrollo con la aprobación de la Ley de Lenguas y en la que se fundamenta la creación de la Secretaría de Políticas Lingüísticas y la Academia de la Lengua Guaraní, instituciones encargadas de la normatización de la lengua guaraní y de las otras lenguas indígenas y de señas.

Pero aún se necesita avanzar hacia proyectos de acciones positivas orientadas a corregir la desventaja de la situación discriminatoria del guaraní y su uso en forma equilibrada con el español, en todos los ámbitos académico, cultural, social y político, para elevar su estatus como lengua oficial.

La gente habla guaraní y se recurre a ella en contexto de familiaridad y en espacios de poco impacto académico. Pero deja de hablar en guaraní al entrar en las universidades, en una institución pública o en congresos o seminarios.

Avanzar hacia una mayor visibilidad del guaraní como idioma oficial del Paraguay sigue siendo el gran desafío, que como paraguayos nos toca asumir.

BIBLIOGRAFÍA

- Seiffert, Helmut (1977). *Introducción a la teoría de la ciencia*. Herder. Barcelona
- Lamo de Espinosa, Emilio y Otros. "La sociología del conocimiento y de la ciencia".
- Norbert, Elias (2008). "Sociología Fundamental". Gedisa Editorial. Barcelona. España
- Bourdieu, P; Passeron, J (1996). "La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza". Distribuciones Fontamara, S.A. México D.F.
- Bernstein, Basil (1989). "Clases, código y control". Estudios teóricos para una sociología del Lenguaje. Ediciones Akal S.A. Madrid. España.
- Bernstein, Basil (1993). "La Estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control". Volumen IV. Ediciones Morata. Madrid. España.
- Villagra, Delicia (2016). "El Guaraní Paraguayo. De la oralidad a la lengua literaria". Servilibro. Asunción. Paraguay.
- Romero, Roberto (2008). "Protagonismo histórico del idioma guaraní". Servilibro. Asunción. Paraguay

Galeano Olivera, D. (s.f.). Guarani Ñee. Recuperado el 11 de julio de 2018, de Lengua y cultura guaraní:
<http://cafehistoria.ning.com/profiles/blogs/ley-de-lenguas-reivindi...>

Nickson, Andrew (2007). “Políticas de lenguas y gobernabilidad: la revitalización del idioma guaraní en Paraguay. Novapolis, N° 1 (11).

Corvalán, Graziella. “La vitalidad de la lengua guaraní en el Paraguay”. Revista Población y Desarrollo.

FALLSTUDIE ZUM MULTILINGUISMUS IN LOMA PLATA: ANALYSE DER SPRECHSITUATIONEN VON PLAUTDIETSCH, HOCHDEUTSCH, SPANISCH UND ENGLISCH SPRECHENDEN PERSONEN

**Case study Regarding Multilingualism in Loma Plata:
Speech Situation Analysis of Plautdietsch, High German, Spanish and English Speakers**

Gabriela Dueck Braun¹

Recibido: 08/06/2020

Aprobado: 30/07/2020

INHALTSANGABE

Loma Plata, das Zentrum der Kolonie Menno, ist eine kleine mehrsprachige Stadt, in der hauptsächlich Plautdietsch, Hochdeutsch, Spanisch und Englisch aber auch Portugiesisch und unterschiedliche indigene Sprachen vertreten sind. Diesbezüglich wurde eine Fallstudie durchgeführt, die die Analyse der Sprechsituationen von multilingualen Sprechern präsentiert. Hierzu wurden drei Personen ausgewählt, die in den verschiedenen Sprechsituationen beobachtet wurden. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt darin, den Einfluss des formalen/informalen Sprachstils, der Sprachdomäne und der Identität/Alterität auf die Sprachwahl von Plautdietsch, Hochdeutsch, Spanisch und Englisch der Sprecher zu studieren. Die Resultate dieser Arbeit basieren auf der direkten Beobachtungsmethode, obwohl auch Interviews mit den Informantinnen durchgeführt wurden, um ihren Spracherwerb kennenzulernen. Der Studie zu entnehmen ist, dass die Sprachwahl meistens auf Plautdietsch fällt obwohl Hochdeutsch und Spanisch auch genutzt werden sind, während Englisch am wenigsten angewandt wird. Die Studie dient dazu, in linguistischer Hinsicht mehr über den Sprachgebrauch der mennonitischen Bevölkerung im paraguayischen Chaco zu erfahren und somit neue Daten für den linguistischen Bereich zu sammeln.

Schlüsselwörter: Multilingualismus; Sprechsituation; Loma Plata; Sprachstil; Sprachdomäne; Identität/Alterität.

ABSTRACT

Loma Plata, the center of the Menno Colony, is a small multilingual town where mostly Plautdietsch, German, Spanish and English is spoken but also Portuguese and various indigenous languages. In this regard a case study was conducted which presents a speech situation analysis of multilingual speakers. For this purpose, three people were chosen to be observed in different speech situations. This research focuses on studying the influence of formal/informal style, domain and identity/alterity on the speakers' language choice of Plautdietsch, German, Spanish and English. The results of this research are based on the direct observation method although interviews were performed to learn about language acquisition of the participants. We learn from this study that Plautdietsch is mostly chosen as language choice although High German and Spanish are also present meanwhile English is hardly used. The purpose of this study is to find out more about language use, in linguistic terms, of the Mennonite population in the Paraguayan Chaco and to collect new data for the linguistic field.

Keywords: Multilingualism; Speech Situation; Loma Plata; Style, Domain, Identity/Alterity.

Obwohl Spanisch und Guarani heute als offizielle Landessprachen Paraguays gelten, setzte Spanisch sich als einzige Schriftsprache durch, während Guarani die meistgesprochene Sprache blieb. Im 19. Jahrhundert intensivierte sich die europäische Einwanderung, darunter auch die der Deutschsprachigen. Bei den Deutsch sprechenden Einwanderungsströmen im Chaco handelt es sich um Mennoniten, eine Bezeichnung, die auf ihre Religion zurückführt, da der Gründer Menno Siemens hieß. In der Kolonie Menno lebten zur Zeit dieser Studie, im Jahr 2012, rund 9.060 deutschsprachige

¹ Facultad de Lenguas Vivas (Falevi). Universidad Evangélica del Paraguay. decana.falevi@uepgutenberg.edu.py

Einwohner, von denen 3.604 in der kleinen Stadt Loma Plata, Zentrum der Kolonie, wohnten. Außer den deutschsprachigen Mennoniten² gibt es bis heute auch andere Kulturen welche, wie auch die Mennoniten, mehrheitlich der paraguayischen Nationalität angehören; so zum Beispiel Lateinparaguay³ und verschiedene einheimische Gruppen wie Enlhet, Nivacle, Toba Qom und Ayoreo. Außerdem gibt es Zuwanderer aus der Schweiz, den Vereinigten Staaten, Kanada, Südafrika, Brasilien und auch Deutschland.

In der Kolonie Menno wird nicht nur Hochdeutsch und Plautdietsch gesprochen, sondern auch Spanisch und gegebenenfalls auch Guarani. Außerdem sind andere indoeuropäische Sprachen vertreten, wie Portugiesisch, Englisch, Schweizerdeutsch und Afrikaans, und natürlich indigene Sprachen, hauptsächlich Enlhet, Nivacle, Toba Qom und Ayoreo, die zu unterschiedlichen Sprachfamilien gehören wie Lengua-Maskoy (Enlhet), Mataco Mataguayo (Nivacle), Guaicuru (Toba Qom) und Zamuco (Ayoreo). Diese sprachliche Vielfalt von insgesamt zwölf Sprachen ist natürlich nicht in den einzelnen Sprechern vorhanden; keiner spricht bzw. versteht ein Dutzend Sprachen. Diese Studie präsentiert die Analyse der Sprachen die im Jahr 2012 unter den Mennoniten in Loma Plata vertreten waren.

Das Thema der vorliegenden Arbeit betrifft das sprachliche Verhalten von mehrsprachigen Personen in Loma Plata. Dafür entschloss man sich eine Fallstudie durchzuführen, für die drei Frauen als Informanten ausgewählt wurden. Alle drei sprechen Plautdietsch, Hochdeutsch, Spanisch und Englisch, und haben einen ähnlichen sprachlichen Werdegang. Es sollen qualitative Daten über ihr Sprachverhalten in verschiedenen Sprechsituationen gesammelt werden, um zu erfahren, wie sich ihre mehrsprachigen Kompetenzen entfalten und welche Rolle die einzelnen Sprachen in ihrem täglichen Leben innehaben.

GEGENSTAND DER FORSCHUNG

Die Kolonie Menno entstand im Jahre 1927 mit ungefähr 1.250 Einwanderern aus Kanada, die dem mennonitischen Glauben angehören. Diese Einwanderer sprachen nicht nur Englisch, die offizielle Landessprache Kanadas, sondern auch Plautdietsch, die Umgangssprache der Mennoniten, und Hochdeutsch.

Im Jahre 2010 zählte diese Kolonie, den Bevölkerungsdaten vom Zensusbüro Loma Plata zufolge, 9.060 Einwohner. Davon sind 99,3% Mennoniten; die meisten sind zweisprachig: Plautdietsch und Hochdeutsch. Der Rest der Bevölkerung setzt sich aus einheimischen Kulturen zusammen, wie Enlhet, Nivacle, Toba Qom und Ayoreode, deren Sprachen denselben Namen tragen, aber unterschiedlichen Sprachfamilien angehören: Lengua-Maskoy (Enlhet), Mataco Mataguayo (Nivacle), Guaicuru (Toba Qom), und Zamuco (Ayoreode) (Atlas de las Comunidades Indígenas en el Paraguay, 2004; Gemperle, 2006, pág. 3). Durch die wirtschaftliche Entwicklung ist der Anteil der lateinparaguayischen Bevölkerung im letzten Jahrzehnt stark angestiegen, wodurch auch mehr Spanisch und Guarani verstanden bzw. gesprochen werden. Außerdem gibt es Einwanderer aus Brasilien und aus anderen Ländern wie Deutschland, Schweiz, Nordamerika, Kanada und Südafrika. Diese Tatsache führt dazu, dass Sprachen wie Englisch, Portugiesisch sowie auch Schweizerdeutsch und Afrikaans, in bestimmten Situationen vernommen werden.

Plautdietsch, Hochdeutsch und Spanisch sind besonders in Loma Plata, dem Zentrum der Kolonie, stark vertreten. Mit einer Bevölkerung von 3.604 Einwohnern ist Loma Plata heute eine multikulturelle Kleinstadt geworden, obwohl die Mehrheit Plautdietsch und Hochdeutsch sprechende

² Das Wort Mennonit wird in dieser Arbeit als ethnischer und soziolinguistischer Begriff benutzt, das heißt, für Personen, die Plautdietsch und/oder Hochdeutsch sprechen, ob sie der mennonitischen Religion angehören oder nicht, Bürger der Kolonie sind oder nicht.

³ Der Begriff Lateinparaguay wird unter den paraguayischen Mennoniten angewandt, um sich auf die Spanisch sprechenden Paraguayer zu beziehen.

Mennoniten sind (Zensusbüro Loma Plata, 2010). Die lateinparaguayische und indigene Bevölkerung lebt in Siedlungen, unter mennonitischer Verwaltung. Eine lateinparaguayische Siedlung liegt südlich von Loma Plata, deren Einwohner hauptsächlich Spanisch und/oder Guarani sprechen. Weiterhin gibt es eine Enlhet-Siedlung nordwestlich von Loma Plata, und eine kleine Gruppe Ayoreode östlich anliegend an Loma Plata.

Die Anwendung der vier Sprachen (Plautdietsch, Hochdeutsch, Spanisch und Englisch) in der mennonitischen Gesellschaft von Loma Plata ist bisher nicht näher erforscht worden. Daher bezieht sich der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit auf die mehrsprachigen Kompetenzen von Sprechern mit den o. g. Sprachen. Dadurch wollen wir erfahren, wie die Sprachwahl der Informanten in konkreten Sprechsituationen im Bezug auf formalen/informalen Sprachstil, Sprachdomäne und Identität/Alterität aussieht. Auf diese Begriffe soll später näher eingegangen werden.

METHODOLOGISCHES

Aufgrund der fehlenden Studien zu diesem Thema, wurde beschlossen, eine Fallstudie durchzuführen. Die Wahl der Informanten, die Instrumente und die empirische Datenerhebung sollen in den folgenden Abschnitten kurz erläutert werden.

Es wurden drei Frauen mit ähnlichen sprachlichen und sozialen Eigenschaften ausgewählt. Sie haben folgende Aspekte gemeinsam:

- Sie wohnen in Loma Plata.
- Sie sprechen Plautdietsch, Hochdeutsch, Spanisch und Englisch.
- Ihr Alter liegt zwischen 30 und 40 Jahren.
- Alle drei sind verheiratet und haben Kinder.
- Sie sind Hausfrauen.
- Sie haben noch eine Beschäftigung außerhalb des Haushalts (Krankenschwester, Volleyballlehrerin und Privatgeschäftsführerin).
- Alle drei gehören zum Bekanntenkreis der Verfasserin.

Um die Anonymität der Informantinnen zu wahren, werden Pseudonyme verwendet: Maria Elena, Lea und Laura.

An erster Stelle wurde mit jeder Informantin ein freies Interview geführt. Die Interviews wurden anhand von Leitfragen geführt, dessen Sinn darin bestand spezifische Informationen zu erhalten und bestimmte Themen zu vertiefen. Die Informantinnen wurden ermutigt, über ihre Geschichte in Bezug auf ihren Spracherwerb zu erzählen. Im Allgemeinen verliefen die Interviews ohne Zwischenfälle und Unterbrechungen. Das Gespräch ähnelte einer alltäglichen Unterhaltung und nicht dem eines formellen Interviews. Alle drei Interviews verliefen in einer Zeitspanne von ungefähr zwei Stunden.

Nach der Auswertung der Interviews konnte ein genaueres Bild über den Werdegang ihres Spracherwerbs aufgestellt werden. Als nächster Schritt musste die Forschungsmethode festgelegt werden, um Daten über das Sprachverhalten zu gewinnen. Anstatt eine Umfrage zu machen, die zwar Informationen über die Repräsentationen der Sprecher liefert, aber keine direkte Beobachtungsmethode darstellt, schien es angebracht, das Sprachverhalten der Informantinnen in ihrem täglichen Leben in unterschiedlichen Interaktionen und mit verschiedenen Personen zu beobachten. Die Interaktionen werden als Sprechsituationen bezeichnet. Sie können folgendermassen definiert werden:

Das jedesmalige Sprechen findet unter Menschen in Raum und Zeit statt. Dies schafft eine Situation, die Sprechsituation genannt wird. Die Sprechsituation kann auf allgemeinsten Ebene linguistisch als Situation beschrieben werden. Eine Situation ist eine raumzeitliche Konstellation von Entitäten, die in ihrer Eigenschaft als Situationsteilnehmer Partizipanten heißen. Sie haben gewisse

Eigenschaften, die wesentlich mit Bezug auf die Empathiehierarchie bestimmt werden können. (Lehman, 2012)

Zur Beobachtung der Sprechsituationen wurde ein Register erstellt, in dem folgende Daten aufgezeichnet wurden: Fortlaufende Nummerierung, Datum, Ort, Informantin, Situationsteilnehmer, Allgemeiner Kontext, Beobachtungen zur Sprachwahl.

Der Schwerpunkt der Beobachtungsmethode liegt darin, die Sprechsituation selbst, den allgemeinen Kontext und die Sprachwahl der Teilnehmer so präzise wie möglich zu notieren.

Die Beobachtung der Sprechsituationen bestand darin, die Informantinnen bei ihren Aktivitäten zu begleiten und das Sprachverhalten aufzuschreiben. Diese Methode erforderte eine ständige Anwesenheit der Verfasserin, der sich die Informantinnen bewusst waren. Der Vorteil dieser Strategie war, Fakten erster Hand zu erhalten.

Die Beobachtungen wurden innerhalb von zwei Monaten durchgeführt. Die Informantinnen wurden im Voraus informiert, an welchen Tagen die Autorin sie in ihrem Tagesablauf begleiten würde. Pro Woche wurde eine Informantin begleitet.

LITERATURÜBERBLICK UND THEORETISCHER RAHMEN

Loma Plata, Kolonie Menno

Loma Plata ist das Zentrum der Kolonie Menno, die erste deutsche Mennonitenkolonie Südamerikas, welche sich im paraguayischen Chaco, 460 km nördlich der Hauptstadt Asunción, befindet. Wie in allen deutschmennonitischen Kolonien wird auch sie von den Mennoniten verwaltet. In den folgenden Abschnitten soll der historische Kontext dieser Volksgemeinschaft kurz erörtert werden. An erster Stelle wird die Geschichte der Kolonie Menno kurz erläutert. Anschließend werden zentrale Aspekte dieser Kolonie beschrieben: Schulsystem, urbane Beschilderung, Mehrsprachigkeit und Medien.

Zur sprachlichen Geschichte der Kolonie Menno

Im sprachlichen Bereich tritt Niederländisch als erstbekannte Sprache der Mennoniten hervor, die sie von den Niederlanden mit zum Weichseldelta in Polen nahmen. Hier entwickelte sich zunächst auch das Plautdietsch als Umgangssprache. Hochdeutsch wurde nur langsam übernommen. Als die Mennoniten nach Russland zogen, nahm das Hochdeutsch die Stellung des Niederländischen in jeder Hinsicht ein (Rohkohl, 1993, pág. 18). Dieses vollzog sich zwischen 1772 und 1793 (Ehrt, 2003, pág. 20). So wurde „Hochdeutsch als Kirchen- und Schulsprache, Niederdeutsch [Plautdietsch] als Sprache des alltäglichen Umgangs und der Familie.“ (Rohkohl, 1993, pág. 20) eingeführt.

Die Sprachen der Aufnahmeländer, wie zum Beispiel Russisch in Russland, Englisch in Kanada und Spanisch in Paraguay, haben Einfluss auf die Sprechweise der Mennoniten. Obwohl Spanisch zum Beispiel einen geringeren Stellenwert in der Kolonie Menno hat, „so findet es vor allem in der [...] Verbindung zur Landeshauptstadt Asunción [...], in den Geschäftsbeziehungen nach Ostparaguay und in der Lehrtätigkeit Anwendung.“ (Rohkohl, 1993, pág. 105) Jedoch bewirkt die kulturelle Zurückgezogenheit der Mennoniten die Aufrechterhaltung ihrer Sprachen wie Hochdeutsch und Plautdietsch. Bis heute wird erkannt, „daß die Mennoniten traditionell – wie in den zweihundert Jahren zuvor – am Nieder- und Hochdeutschen als ausschließlichem Kommunikationsmittel festhalten.“ (Rohkohl, 1993, pág. 106)

In Russland hat auch die russische Sprache eine Rolle bei den Mennoniten gespielt. Das Hochdeutsch hat sich jedoch durchgesetzt:

Trotzdem scheint die Berührungsfläche mit der (hoch-) deutschen Kultur immer größer gewesen zu sein als die mit der russischen. [...] Angesichts der engen Verknüpfung der Mundart mit der mennonitischen Gemeinschaft konnte die russische Sprache sie bis zuletzt nicht verdrängen, sondern stellte sich nur als gesellschaftliche Verkehrssprache neben die mundartliche Familiensprache. (Ehrt, 2003, págs. 104-105)

Dennoch hinterließen die lokalen Sprachen ihre Spuren, die sich besonders in der Übernahme von Lehnwörtern erkennen lassen.

Die Kolonie Menno und ihre kulturelle Umgebung

Abgesehen von der indigenen Bevölkerung leben auch viele Lateinparaguayern in der Kolonie. Dadurch ist die interkulturelle Kommunikation immer komplexer geworden. Früher gab es weniger Beziehungen „weil die Verbindungswege zur Außenwelt sehr begrenzt waren.“ (Geschichtskomitee der Kolonie Menno, 2002, pág. 223)

Die Tatsache, dass Loma Plata sich in Paraguay, einem Land, wo offiziell Spanisch gesprochen wird, befindet, verlangt eine gegenseitige Verbindung zwischen den verschiedenen Kulturen. In mehrerer Hinsicht gliedert sich die Kolonie Menno immer mehr in das nationale Umfeld ein: wirtschaftlich wird mit Lateinparaguayern zusammen gearbeitet; das Schulsystem, besonders in der 'Sekundarstufe' (*Tercer Ciclo*), ist nach paraguayischem Gesetz strukturiert; die Mennoniten beteiligen sich immer mehr an der Landespolitik. Es gibt auch gemeinsame Aktivitäten im religiösen oder sportlichen Bereich. Außerdem beteiligen sich die Mennoniten sehr an sozialen Projekten. Heutzutage haben die Mennoniten eine offenere Haltung den Lateinparaguayern gegenüber entwickelt (Geschichtskomitee der Kolonie Menno, 2002, págs. 222-223).

Schulsystem im sprachlichen Sinn

Seit 1960 sieht das Schulsystem in Bezug auf Sprachen folgendermaßen aus: Hochdeutsch lernen die Kinder in der Schule ab der Vorschule und die meisten Fächer werden in der Primarschule auch auf Hochdeutsch vermittelt. In der 5. und 6. Klasse werden die Fächer Spanisch und Geschichte auf Spanisch unterrichtet. Von wöchentlich 30 Unterrichtsstunden in der 1. Klasse sind zwei Stunden dem Spanischunterricht gewidmet, während die 5. und 6. Klasse schon acht Stunden Spanisch hat. In der Sekundarstufe wird nur das Fach Deutsch auf Hochdeutsch unterrichtet. Der 2. Kurs hat außerdem noch vier Stunden wöchentlich Englischunterricht. Der hochdeutschen Sprache wird, im Vergleich zu Spanisch, in der Sekundarschule ein geringer Wert zugeteilt, da das Erziehungs- und Bildungsministerium es in keiner Weise fordert, zumindest im Stundenplan. Auf der anderen Seite wird Hochdeutsch parallel gefördert und die Schüler legen die Prüfung des Sprachdiploms der Kultusministerkonferenz ab.

Urbane Beschilderung und Mehrsprachigkeit



Da Loma Plata eine deutschsprachige Mennonitenkolonie ist, werden nicht nur Hochdeutsch und Plautdietsch gesprochen, sondern auch Spanisch. Dieses merkt man besonders, wenn man durch die Straßen fährt: Viele Geschäfte haben Schilder auf Spanisch. Wenn man, ausgehend von der Trans-Chaco-Straße, in die Stadt reinfährt,



könnte man auf den ersten Blick glauben, dass es sich um eine Spanisch sprechende Kolonie handelt: Das Willkommensschild ist auf Spanisch. Auf den alten kommerziellen Straßen gibt es jedoch mehrere Schilder auf Hochdeutsch, aber man sieht gelegentlich auch neue deutsche Schilder. Auch etliche englische Schilder sind anzutreffen; sie deuten darauf hin, dass auch Englisch in der Kolonie eine Rolle spielt. Vor dem Krankenhaus befindet sich ein zweisprachiges Schild mit der Aufschrift *“Primeros Auxilios / Erste Hilfe”*. In diesem Fall ist das Schild an Hochdeutsch wie auch Spanisch sprechende Personen gerichtet. Es konnten bisher keine Schilder auf Plautdietsch oder indigene Sprachen vorgefunden werden.



Medien

In Russland gab es wenig literarische Texte bei den Mennoniten; die meisten waren religiös: Bibeln, Gesangbücher, Traktate, Kalender über Landwirtschaft, usw. Oft waren diese



Texte auf Holländisch. Da die meisten Mennoniten nur Plautdietsch sprachen und die Generation der Holländisch verstehenden fast ausgestorben war, konnten diese Schriften kaum gelesen werden. Hochdeutsch verstanden zu der Zeit auch wenige, und die Werke, die es gab, waren oft auf Althochdeutsch geschrieben. Nachdem mehr Wert auf Bildung gelegt wurde, verfassten die Mennoniten nach und nach mehr hochdeutsche Texte, was dazu führte, dass das Lesematerial zunahm. Auch Zeitschriften und Zeitungen erschienen auf Hochdeutsch: *“Mitte des neunzehnten Jahrhunderts begannen die preußischen Mennoniten ihr eigenes Material herauszugeben.”* (Urry, 1989, pág. 189). Nach und nach kauften die Mennoniten immer mehr Bücher auf Hochdeutsch hinzu.

In Loma Plata gibt es nationale und internationale Medien: Zeitungen, Zeitschriften, Fernseh- und Radioprogramme, manche auch im elektronischen Format im Internet erreichbar. Die *Mennonitische Post* ist eine deutsche internationale Zeitung, die in Loma Plata erhältlich ist. Ansonsten gibt es eine auf Deutsch verfasste lokale Zeitung (*Menno Informiert*), welche an die Koloniesmitglieder verteilt wird. Nationale Zeitungen wie *Abc Color* und *Ultima Hora* oder Zeitschriften wie *Zeta* und *TVO* sind auch in Loma Plata zu kaufen.

Seit einigen Jahren gibt es auch im Chaco einen Fernsehsender (*TV Chaco*), der im Chaco ausgestrahlt wird, und der auch Programme auf Plautdietsch sendet. Weiterhin gibt es plautdietsche Programme per Radiosender seit vielen Jahren. So existiert zum Beispiel der Radiosender *ZP30*, ein sehr bekannter Sender, 1975 gegründet, welcher internationale, nationale und lokale Nachrichten so wie Programme zu Themen wie Gesundheit, Sozialdienst, Haushalt, Landwirtschaft, Unterhaltung, usw. bietet (Rohkohl, 1993, pág. 31). Die Programme werden hauptsächlich auf Hochdeutsch und Spanisch ausgestrahlt, aber auch auf anderen Sprachen, wie Plautdietsch, Guarani, Enlhet, Ayoreo und Englisch. Dazu kommt *Radio Pa'i Puku*, ein Sender, der hauptsächlich Programme auf Spanisch, Guarani und

indigenen Sprachen ausstrahlt. Im Chaco gibt es außerdem fünf FM Sender, die Programme auf verschiedenen Sprachen vermitteln so wie zum Beispiel englische, deutsche und spanische Musik.

Kontext und Sprachstil

Der Begriff Sprachstil ist in den siebziger Jahren stark von Labov geprägt worden. In einer grundlegenden Studie stellt er methodologische Prinzipien für die Soziolinguistik auf, unter anderen das Prinzip der Stilveränderungen: “PRINCIPLE OF STYLE SHIFTING: *there are no single-style speakers*”. (Labov, 1972, pág. 112). Demnach verfügt jeder Sprecher über Sprachvarianten, die sich von Kontext zu Kontext ändern können. In formellen Kontexten konzentriert sich der Kommunizierende mehr auf sein Sprechen und in informellen Kontexten weniger. In diesem Zusammenhang spricht Labov vom *Principle of Attention* (Aufmerksamkeitsprinzip):

The PRINCIPLE OF ATTENTION asserts that Styles can be ordered along a single dimension, measured by the amount of attention paid to speech. (Labov, 1972, pág. 112)

Bei einem Minimum an Aufmerksamkeit erscheinen umgangssprachliche Formen, die zum spontanesten Sprachstil eines Sprechers gehören, und daher von großer Bedeutung für Soziolinguisten sind, um den Sprachwandel zu erforschen. Diesbezüglich spricht der amerikanische Linguist vom Vernacular-Prinzip, demnach der Stil, der seiner Struktur nach und in seinem Verhältnis zur Entwicklung der Sprache der regelmäßigste ist, das Vernacular (oder die Alltagssprache) ist, in dem dem Sprechen die geringste Aufmerksamkeit geschenkt wird:

[...] the VERNACULAR PRINCIPLE: that the style which is most regular in its structure and in its relation to the evolution of the language is the vernacular, in which the minimum attention is paid to speech. (Labov, 1972, pág. 112)

Auch nach Matei hängt der Sprachstil vom sozialen Kontext, der Beziehung zwischen den Kommunizierenden, dem Geschlecht, der sozialen Schicht, dem Alter, Umfeld und Thema ab:

Style [...] can range from formal to informal depending on social context, relationship of the participants, social class, sex, age, physical environment and topic. (Matei, 2009, pág. 5)

Es muss hervorgehoben werden, dass es sich bei diesem Begriff um verschiedene Ebenen in ein und derselben Sprache oder Varietät handelt. Insofern trifft dieser Begriff auf Kommunikationsformen verschiedener Varietäten einer Sprache und nicht auf mehrsprachige Kommunikation zu. Es wurden jedoch Versuche gestartet, Sprachgebrauch und –wechsel in multilingualen Gesellschaften anhand des Sprachstils zu analysieren. In manchen Studien wird der Gebrauch einer bestimmten Sprache oder Varietät mit dem informellen Stil und der Gebrauch einer anderen Sprache oder Varietät mit dem formellen Stil in Zusammenhang gebracht, eventuell gleichgesetzt (Banaz, 2002, pág. 26). Dieser Autor kommt zur Erkenntnis, dass die Türken, die in Deutschland wohnen, Türkisch in informellen und Hochdeutsch in formellen Kontexten sprechen. In diesem Sinne kann der Terminus Umgangssprache mit dem Begriff informelle Konversationsprache, sprich Vernacular oder Alltagssprache, verbunden werden. In ihren phonologischen, morphologischen und semantischen Merkmalen sind Umgangssprachen das Resultat eines strukturellen Ausgleichs zwischen Dialekt und Hochsprache (Ammon, Dittmar, Mattheier, & Trudgill, 2005, págs. 250-254).

Es soll deshalb versucht werden, die beobachteten Kommunikationssituationen anhand dieser Annäherung zu analysieren. Die zu Beginn der Datenerhebung geführten Interviews ergeben, dass alle drei Informantinnen früher oder später auf Plautdietsch als Hauptsprache übergegangen sind. Diese Sprache wird unter den Mennoniten in Loma Plata seit jeher als Umgangssprache oder Alltagssprache gebraucht.

Sprachdomäne

Der Begriff Sprachdomäne (engl. *domain*, Bereich) ist in der Soziolinguistik besonders bei der Analyse von mehrsprachigen Kommunikationssituationen von Bedeutung. Domäne ist ein theoretisches Konstrukt, das ein Geflecht von Interaktionssituationen bezeichnet; es hilft:

Varietäten- und Themenwahl des Individuums, Rollenbeziehung, Ort des Geschehens mit weiteren soziokulturellen Normen und Interaktionserwartungen zu verbinden. (Glück, 1993, pag. 150)

Ausgehend von Uriel Weinreichs klassischer Arbeit über Sprachkontakt (Weinreich, 1979), hat Fishman den Begriff Sprachdomäne als ein Leitbegriff eingesetzt, indem er ihn an die Analyse gesellschaftlicher Normen und Erwartungen bezüglich Sprachgebrauch in *face-to-face* Interaktionen geknüpft hat:

Domains are defined, regardless of their number, in terms of institutional contexts and their congruent behavioral co-occurrences. They attempt to summate the major clusters of interaction that occur in clusters of multilingual settings and involving clusters of interlocutors. (Fishman, 1972, pag. 248)

Der Begriff wurde in der Soziolinguistik breit entfaltet und allgemein ähnlich definiert. Was die spezifischen Domänen und ihre Anzahl betrifft, gibt es in der soziolinguistischen Literatur unterschiedliche Ansätze. Fishman (1972) legt fünf Domänen fest: Familie, Bildung, Arbeit, Freundeskreis, Regierung und Verwaltung. Andere Autoren gehen von Domänen aus wie Familie, Schule, Religion, Krankenhaus, Freizeit, und Arbeitsplatz (Tänase, 2010, págs. 7-8; Cooper 1967 in Clyne, 1998, pag. 209).

Da unsere Beobachtungen der Sprechsituationen nicht nach Domänen organisiert wurden, soll versucht werden, diese nachträglich in Domänen zu bündeln. Wir verfügen über Beobachtungen, die unter den Domänen Familie und Freunde zusammengefasst werden können. Es handelt sich hierbei um in der Literatur bekannte Sprachdomänen. Dazu fügen wir noch vier weitere Domänen hinzu. Eine davon wollen wir unter der Bezeichnung Arbeitsverhältnisse zusammenfassen: Hier geht es um Interaktionen im Bereich des Arbeitsplatzes der Informantinnen oder der Interakteure. Sprechsituationen, in denen zum Beispiel Informantinnen mit ihren Putzfrauen kommunizieren, gehören zu dieser Sprachdomäne. Eine weitere Domäne wird Gesundheit genannt. Diese bezieht sich auf den Bereich der medizinischen Behandlung, im Krankenhaus, in der Arztpraxis oder zu Hause. Eine andere Domäne soll Erledigungen genannt werden, ein Konstrukt, das für Sprechsituationen steht, in denen die Informantinnen mit ihnen unbekannt Personen sprechen, die sie während der Durchführung verschiedener persönlicher Aktivitäten oder Angelegenheiten treffen. Solche Interaktionen ergeben sich außerhalb ihres Heims. Interaktionen, in denen die Informantinnen mit Personen interagieren, die weder zur Familie noch zum Freundeskreis gehören, sollen ebenfalls separat zusammengefasst werden. Wir nennen diese Domäne Bekanntenkreis. Somit verfügen wir über sechs Domänen: Familie, Freunde, Arbeitsverhältnisse, Gesundheit, Erledigungen und Bekanntenkreis.

Identität und Alterität

In Bezug auf Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einem Kulturkreis sind Begriffe wie Identität und Alterität von großer Bedeutung. Wichtig bei diesen Begriffen ist, was wir Ethnizität nennen können, Begriff, der sich auf unterschiedliche ethnische Gruppen bezieht, die sich durch unterschiedliche Eigenschaften formen und somit voneinander unterscheiden. Dazu gibt Fischer folgende Erklärung:

Für die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe spielen vor allem objektive Merkmale wie zum Beispiel Sprache, Religion, Territorialität und materielle Kultur eine wichtige Rolle. Die subjektive Gruppenzugehörigkeit ist dabei jedoch nicht weniger wichtig. (Fischer, 2007, pág. 23)

Das Zusammenleben unterschiedlicher ethnischer Gemeinschaften, mit verschiedenen Sprachen scheint das Bewusstsein sozialer und kultureller Zugehörigkeit eher verstärkt zu haben. Betrachten wir Loma Plata, kann festgestellt werden, dass es sich um eine relativ kleine Gemeinschaft handelt, in der sich die deutschmennonitischen Paraguayer untereinander kennen oder durch unterschiedliche gemeinsame kulturelle Merkmale erkennen. Diese Merkmale beziehen sich auf das physische wie zum Beispiel die Kleidung, auf kommunikative Bewegungen insbesondere der Arme, Hände und des Kopfes (Gestik), Mimik, Sprache, usw. Somit kommen wir auf den Begriff Identität.

Wie sich Identität konstituiert hängt dabei nicht nur davon ab, wie die Gruppe sich selbst und „die anderen“ sieht, sondern auch, wie man von „den anderen“ gesehen wird... und wie man sich selbst gerne sehen möchte. Somit spielen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie ideologische Interpretationen eine entscheidende Rolle bei der Bestimmung von Identität. (Fischer, 2007, pág. 70)

Anders erkennen die Deutschmennoniten der Kolonie Menno die Kultur der Lateinparaguayer und der unterschiedlichen indianischen Ethnien. Man erkennt an äußeren Merkmalen, ob jemand der lateinparaguayischen oder einer indianischen Gemeinschaft angehört. Jedoch können deutschmennonitische Paraguayer wie auch Lateinparaguayer im Allgemeinen nicht erkennen, ob eine Person der lateinparaguayischen oder indianischen Kultur Spanisch, Guarani und/oder eine indigene Sprache spricht. Obwohl man den Unterschied zwischen den unterschiedlichen indianischen Ethnien erkennt, wird es jedoch schwieriger bei der Einordnung in bestimmten Ethnien. Infolge dessen kommen wir auf den Begriff Alterität, der sich darauf bezieht, dass eine Gemeinschaft eine andere ethnische Gruppe, mit anderen kulturellen und sprachlichen Eigenschaften assoziiert.

Wenn die Informantinnen mit Interakteuren ihrer ethnisch-kulturellen Gemeinschaft interagieren, wird die Anwendung von Plautdietsch oder gegebenenfalls auch Hochdeutsch erwartet, da anzunehmen ist, dass sie die Interakteure als Personen ihrer ethnischen Gruppe erkennen (Identität). Der Gebrauch von Spanisch wird bei Sprechsituationen zwischen den Informanten und Personen der lateinparaguayischen oder einer indianischen Kultur erwartet, da sie diese Sprechpartner als Personen anderer ethnischen Gruppen erkennen (Alterität).

RESULTATE DER DATENSAMMLUNG

Sprachenerwerb der Informantinnen

In den folgenden Abschnitten wird der sprachliche Werdegang der drei Informantinnen zusammenfassend dargestellt. Es soll hauptsächlich darauf eingegangen werden, wann und in welchem Kontext sie die vier Sprachen –Plautdietsch, Hochdeutsch, Spanisch und Englisch– erlernt haben, und in welchen Situationen sie diese heute benutzen. Dazu beziehen wir uns hauptsächlich auf die mit ihnen geführten Interviews.

Maria Elena

Maria Elenas erste erworbene Sprache ist Hochdeutsch, welches sie heute im religiösen Bereich und mit ihren Kindern anwendet. Seit früher Kindheit hat sie jedoch Plautdietsch zu Hause und in ihrem sozialen Umfeld gehört, wodurch diese Sprache bald ihre Umgangssprache geworden ist. Spanisch hat sie zuerst in der Schule erlernt und später durch ihren Aufenthalt in Asunción verbessert. Durch ihre Heirat mit einem Spanisch sprechenden Paraguayer ist auch das Spanische ihre Alltagssprache geworden. Plautdietsch, Hochdeutsch und Spanisch wendet sie heute täglich an.

Ich weiss nicht, welche Sprache ich am meisten brauch. Ich glaub es ist zeitweise: Mal mehr Plattdeutsch und mal mehr Deutsch und mal mehr Spanisch. Ich glaube ich beherrsche diese drei Sprachen gut. (Maria Elena, 2011)

Als Jugendliche hat sie die englische Sprache in Kanada erworben. Weil sie aber nur selten in Kontakt mit Englisch sprechenden Personen kommt, braucht sie Englisch eher nur im schriftlichen Verkehr mit Freunden und Verwandten im Ausland oder beim ansehen englischer Filme.

Lea

Leas Muttersprache ist Plautdietsch. Obgleich sie durch ihre Verwandten früh Englisch und Hochdeutsch hörte, spricht sie lieber Plautdietsch. “Es war nie nötig, eine andere Sprache zu beherrschen, weil jedermann Plautdietsch sprach.” (Lea, 2011) Spanisch lernte sie zuerst in der Schule.

Ich habe aber in der Schule nicht richtig Spanisch sprechen gelernt. Später als ich arbeitete habe ich dann durch den Kundendienst besser Spanisch sprechen gelernt, weil ich mich mit den Kunden verständigen musste. (Lea, 2011)

Auch wenn sie mit dieser Sprache größere Probleme hat, kann sie sich auch in ihr verständigen. Sie wendet Spanisch eigentlich nur mit ihrer Putzfrau an. Nach und nach hat sich ihre sprachliche Kompetenz im Hochdeutschen und Spanischen verbessert. Englisch hat sie in Kanada sprechen gelernt welches sie im Umgang mit etlichen Freunden und beim anschauen von Filmen nutzt. Heute beherrscht sie die vier Sprachen den Umständen entsprechend gut, wendet jedoch hauptsächlich Plautdietsch und Hochdeutsch an. Plautdietsch im Allgemeinen im Umgang mit Freunden und Verwandten und Hochdeutsch im religiösen Bereich und mit den Schülern der Volleyballschule.

Man wendet heutzutage am besten Deutsch an, weil es halt viele Kinder aus Mischehen gibt, die nur Deutsch anstatt Plautdietsch sprechen. Deutsch ist die Sprache, durch die man sich mit den meisten verständigen kann. (Lea, 2011).

Laura

Als Schlussfolgerung kann festgehalten werden, dass Laura plautdietsche Muttersprachlerin ist, aber schon durch Schulbesuch und Freunde seit früher Kindheit Hochdeutsch und gleichzeitig Spanisch erworben hat. Über ihre Jugendzeit äußert sie sich: "Ich habe zwei Spanisch sprechenden Freunden Deutsch unterrichtet und dabei habe ich in Spanisch erklärt und dadurch auch viel gelernt." (Laura, 2011). Englisch hat sie als Erwachsene in Kanada sprechen gelernt und braucht es heute gelegentlich wenn sie sich englische Filme anschaut.

Zurück in Paraguay, arbeitete sie in einer Klinik in der Nähe von Loma Plata, in der hauptsächlich Autochthone behandelt wurden. Dort lernte sie einige Begriffe in Enlhet: "Es ist einfacher mit ihnen umzugehen und ihnen Dinge zu erklären, wenn man zumindest etliche dieser Begriffe braucht. Zum Beispiel, wie man gewisse Medikamente zu sich nimmt, usw." (Laura, 2011). Laura verfügt auch über passive Kenntnisse in Portugiesisch aufgrund der brasilianischen Fernsehprogramme.

Man kann sagen, dass sie viersprachig ist, obwohl sie dreisprachig aufgewachsen ist. Heute gehören Plautdietsch und Hochdeutsch zu ihrem täglichen Gebrauch, während sie Spanisch selten und Englisch noch seltener gebraucht. Hochdeutsch wendet sie im religiösen Bereich sowie mit ihrer Tochter an. Plautdietsch braucht sie im Allgemeinen Umgang sowie mit Familie und Freunde

Mehrsprachigkeit der Informantinnen: Konvergenzen und Divergenzen

Der sprachliche Werdegang der drei Informantinnen charakterisiert sich durch eine im Laufe der Jahre erworbene Mehrsprachigkeit. Plautdietsch und Hochdeutsch sind die Sprachen, die sie am meisten anwenden. In der Kirche und in anderen religiösen Angelegenheiten brauchen sie hauptsächlich Hochdeutsch. Englisch erlernen die drei Informantinnen als vierte Sprache in Kanada. Alle drei Informantinnen sprechen mit ihren Kindern Hochdeutsch, obwohl sie mit der Familie (Eltern, Geschwistern, etc.) und den meisten Freunden hauptsächlich Plautdietsch reden.

Auffallend ist, dass die Informanten die vier Sprachen nicht in der gleichen Reihenfolge erworben haben. Für Lea und Laura ist Plautdietsch die Muttersprache, aber für Maria Elena ist es Hochdeutsch; Plautdietsch erwarb sie später. Lea lernte Hochdeutsch als Zweitsprache, während Laura beide Sprachen, Hochdeutsch und Spanisch, als Nebensprachen erwarb. Maria Elena und Lea lernten Spanisch erst ab der dritten Primarschulklasse in der Schule. Zu Leas Freundeskreis gehören auch Englisch sprechende Freunde, was bei Laura und Maria Elena nicht der Fall ist. Diese haben aber auch Spanisch sprechende Freunde. Alle drei haben natürlich hauptsächlich Plautdietsch und Hochdeutsch sprechende Freunde.

Auswertung der beobachteten Sprechsituationen

Um die Sprachwahl der Informantinnen zu beobachten konnte die Autorin sie bei ihren täglichen Aktivitäten begleiten und anhand eines Registers Notizen ihres sprachlichen Verhaltens aufschreiben. Die Systematisierung der Beobachtungen ergibt eine Tabelle, die die wichtigsten Informationen enthält: fortlaufende Nummerierung, die Teilnehmer der Sprechsituation, deren allgemeinen Kontext, die Sprachwahl, der Ort der Interaktion und der Kontext (formell oder informell). Aus der Tabelle geht hervor, dass anhand der angewandten Beobachtungsmethode unterschiedliche Situationen gesammelt werden konnten: in unterschiedlichen Umgebungen, mit unterschiedlichen Interakteuren, bei

verschiedenen Aktivitäten und während verschiedener Momente im Tagesablauf. Insgesamt konnten 48 Kommunikationssituationen zwischen den Informantinnen und ihren Interakteuren beobachtet werden. Somit kommen wir auf 51 Sprecher insgesamt: Die drei Informantinnen und 48 Interakteure. Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die Anzahl der beobachteten Sprechsituationen je nach Informantin:

Tabla 1. Anzahl der beobachteten Sprechsituationen je nach Informantin

Informantin	Anzahl der Beobachtungen
Maria Elena	22
Lea	14
Laura	12

Die Informantinnen wurden in verschiedenen Situationen begleitet: mit Familiengliedern, Freunden, Arbeitern (Lateinparaguayer, Enhlet-Indianer), Kollegen (Lateinparaguayer und Mennoniten), Patienten (Enhlet-Indianer), etc. Je nach Tagesablauf der Informantin, führte die begleitende Beobachtung an verschiedene Orte, vom Zuhause, bei Verwandten, Freunden, Arbeitsplatz, Kirche, Sportplatz, Krankenhaus, in Geschäften wie Supermärkte, Fleischhandel, Anwaltskanzlei, Mehlhandel, DVD Verleih, Autowerkstatt, Bank, Kooperative bis zum Büro des Rechnungsführers, Rechtsanwalts, Musiktheorieunterricht und Tanzschule. Die oben aufgeführte Tabelle gibt für Maria Elena bedeutend mehr Registrierungen an als für Lea und Laura. Dieses ist darauf zurückzuführen, dass der Wochenablauf bei Maria Elena anders aussieht als im Falle von Lea und Laura: Maria Elena ist aktiver außerhalb ihres Hauses und konnte daher in ungefähr doppelt so vielen Sprechsituationen begleitet werden, obwohl die Beobachtungsphase bei allen drei Informantinnen die gleiche Zeit beanspruchte.

In den folgenden Abschnitten soll das empirisch erhobene Material ausgewertet und die Erkenntnisse zusammen analysiert werden. An erster Stelle soll auf die Frage, mit welchen theoretischen Konzepten der Sprachgebrauch in den verschiedenen Situationen am adäquatesten beschrieben werden kann, eingegangen werden.

Kontext und Sprachstil

In der folgenden Tabelle werden die Resultate der drei Informantinnen je nach Sprache und der Formalität/Informalität des Kontextes aufgeführt.

Tabla 2. Resultate der drei Informantinnen je nach Sprache und der Formalität/Informalität des Kontextes

Kontext formell/informell	Maria Elena (ME)	Lea (LE)	Laura (LA)	Insgesamt	
PL _f	10	1	2	13	31
PL _i	4	9	5	18	
DE _f	1	-	-	1	5
DE _i	2	1	1	4	

SP _f	5	2	3	10	12
SP _i	-	1	1	2	
EN _f	-	-	-	-	-
EN _i	-	-	-	-	
Insgesamt	22	14	12	48	

Von insgesamt 31 Sprechsituationen auf Plautdietsch kommen fast die Hälfte im formellen Kontext vor. Trotzdem brauchen die drei Informantinnen Plautdietsch und nicht Hochdeutsch. In fünf Sprechsituationen setzten sie Deutsch ein, aber ausschließlich eine gehört dem formellen Kontext an. Die spanische Sprache, in unserem Fall dem formellen Sprachstil gleichgesetzt, wenden die Informantinnen in 12 Sprechsituationen an, davon finden 10 im formellen Kontext statt. Folglich ist lediglich in diesem Fall eine Tendenz vorhanden, eine Sprache (i.e. Spanisch) in formellen Kontexten einzusetzen; es kann jedoch nicht von einer wirklichen Korrelation die Rede sein.

Formalität/Informalität des Kontextes scheint für die Sprachwahl nicht wirklich relevant zu sein, da Plautdietsch in Situationen angewandt wird, in denen eigentlich Hochdeutsch (als Sprache für formelle Sprechsituationen) erwartet wurde. Hochdeutsch hingegen wird in Interaktionen gesprochen, in denen man mit Plautdietsch (als informeller Sprachstil) gerechnet hatte. Spanisch – als formeller Sprachstil – wird zwar hauptsächlich in formellen Situationen gebraucht, kann aber auch in informellen vorkommen. Somit ist keine der drei Sprachen (Englisch, als Sprachwahl, wurde nicht beobachtet) ausschließlich dem formellen bzw. informellen Kontext gleichzusetzen.

Sprachdomäne

Um einen besseren Überblick zu verschaffen, werden die Sprechsituationen der drei Informantinnen in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabla 3. Sprechsituationen der drei Informantinnen

Domäne	Überblick der Sprachwahl der drei Informantinnen				Insgesamt
	PL	DE	SP	EN	
Familie	6	3	-	-	9
Freunde	8	1	-	-	9
Arbeitsverhältnisse	2	-	6	-	8
Gesundheit	3	-	-	-	3
Erledigungen	3	1	3	-	7
Bekanntkreis	9	-	3	-	12
Total	31	5	12	-	48

Die Sprachdomäne Gesundheit bindet sich an eine Sprache: Plautdietsch. In vier Domänen wurden zwei Sprachen angewandt: Die Domänen Familie und Freunde verbinden sich mit Plautdietsch und Hochdeutsch, und die Domänen Arbeitsverhältnisse und Bekanntkreis sind an Plautdietsch und Spanisch geknüpft. Nur in einer Domäne kommen die drei Sprachen (Plautdietsch, Hochdeutsch und Spanisch) vor: die Domäne Erledigungen. Diese Tatasachen beweisen, dass der Begriff Sprachdomäne für die Sprachwahl nicht wirklich aufschlussreich ist.

Obwohl in gewissen Domänen Hochdeutsch oder auch Spanisch erwartet wurde, erreicht Plautdietsch auch hier einen ziemlich hohen Stellenwert. Hochdeutsch dagegen konnte in Domänen beobachtet werden, in denen angenommen wurde, dass Plautdietsch zum Vorschein kommen würde.

Spanisch wurde in den meisten Fällen, wie erwartet, in Domänen angewandt, die diese Sprache verlangen, so zum Beispiel Arbeitsverhältnisse.

Identität und Alterität

Die folgende Tabelle präsentiert eine Übersicht der Sprechsituationen aller drei Informantinnen. Wenn die Interaktion mit Interakteuren anderer ethnischer Identitätsgruppen stattfindet, wird die Sprache mit einem tiefgestellten A (für Alterität) indiziert, andernfalls mit einem I (für Identität):

Tabla 4. Übersicht der Sprechsituationen aller drei Informantinnen

Informantin	Sprechsituationen (insgesamt 48)							
	PL _I	PL _A	DE _I	DE _A	SP _I	SP _A	EN _I	EN _A
Maria Elena	14 (63,64%)	-	3 (13,64%)	-	-	5 (22,72%)	-	-
Lea	10 (71,43%)	-	1 (7,14%)	-	-	3 (21,43%)	-	-
Laura	7 (58,4%)	-	1 (1,83%)	-	-	4 (33,3%)	-	-
Insgesamt	31	-	5	-	-	12	-	-

Alle 31 Sprechsituationen auf Plautdietsch fanden zwischen den Informantinnen und Interakteuren, die der deutschmennonitischen Identitätsgruppe angehören, statt. Gleichermassen wurden in fünf Sprechsituationen Hochdeutsch mit Sprechpartnern gewählt, die, wie die Informantinnen, zur deutschmennonitischen Kultur und somit zu dieser Identitätsgruppe gehören. In diesen Situationen sind die Sprechpartner ihre eigenen Kinder oder Personen, die zwar Plautdietsch sprechen können, aber lieber Hochdeutsch einsetzen. Im Fall der Anwendung von Spanisch zählen wir 12 Situationen. Hier wird die Sprachwahl nicht unbedingt der anderen Identitätsgruppe angepasst, aber auf jeden Fall ein gemeinsamer Nenner gewählt: die offizielle Sprache des Landes.

Unsere Daten lassen erkennen, dass die Zugehörigkeit (Identität) und Nichtzugehörigkeit (Alterität) bei der Sprachwahl von großer Relevanz ist, da die Informantinnen in den 48 Sprechsituationen, prozentual betrachtet, zu 100% die Sprachen ihres Kulturkreises wählen, indem sie in Kommunikation mit Deutschmennoniten Plautdietsch oder Hochdeutsch wählen und mit Lateinparaguayern oder Personen einer indianischen Ethnie auf Spanisch sprechen.

ALLGEMEINE SCHLUSSFOLGERUNG

Konkrete Daten über die mehrsprachige Kompetenz konnten gesammelt und Erkenntnisse über die Rolle der einzelnen Sprachen im täglichen Leben der Informantinnen gewonnen werden. Es wurde versucht, das Sprachverhalten in den analysierten Sprechsituationen anhand von traditionellen soziolinguistischen Begriffen zu erfassen: Sprachstil und Sprachdomäne. Der erste bezieht sich darauf, ob die Sprechsituation in einem formellen bzw. informellen Kontext verläuft. Es wurde angenommen, dass in informellen Sprechsituationen eher Plautdietsch als Hochdeutsch bzw. Spanisch verwendet wird. Der zweite Begriff besteht darin ähnliche Sprechsituationen zu bündeln, in der Annahme, dass eine Domäne an den Gebrauch einer Sprache gekoppelt ist.

Wenn man die Daten unter dem Gesichtspunkt des Sprachstils analysiert, stellt man fest, dass die Formalität oder Informalität des Kontextes für die Sprachwahl nicht wirklich relevant ist. Plautdietsch wurde auch in Sprechsituationen gesprochen, in denen eigentlich nur Hochdeutsch erwartet wurde: in formellen Sprechsituationen. Hochdeutsch hingegen wurde in Interaktionen eingesetzt, in denen man mit Plautdietsch gerechnet hatte: in informellen Situationen. Nur Spanisch wurde, wie

angenommen, im formellen Sprachstil beobachtet, aber auch nicht systematisch. Obwohl der Multilinguismus in Loma Plata nicht tatsächlich anhand des Begriffes Sprachstil erfassbar ist, konnte doch erkannt werden, dass Plautdietsch in der täglichen Kommunikation eine privilegierte Stelle innehat.

In Bezug auf Sprachdomäne führt die Studie zu ähnlichen Ergebnissen. Der Begriff Sprachdomäne ist für die Erklärung des Sprachverhaltens der Sprecher in Loma Plata nicht wirklich pertinent. Plautdietsch wurde als meist gewählte Sprache in allen Domänen registriert, aber oft mit Hochdeutsch und/oder Spanisch. Es gibt sozusagen keine Sprachdomäne, die an eine Sprache gebunden ist. Wenn man die Daten der drei Sprecherinnen betrachtet, fällt zwar die Sprachwahl meistens auf Plautdietsch, doch Hochdeutsch oder Spanisch können auch anwesend sein, je nach Sprachdomäne.

Aufgrund dieser Erkenntnisse wurde ein anderer Erklärungsversuch gestartet. Er besteht darin, den Sprachgebrauch in Bezug auf die ethnischen Gemeinschaften, die in Loma Plata zusammen leben, zu erklären, da bereits indirekt erkannt wurde, wie stark Sprachen mit Kulturkreis verbunden sind. Die Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu einem Kulturkreis ist mit Identitäts- und Alteritätsbeziehungen verbunden, welche sich auch auf sprachlicher Ebene reflektieren. In diesem Sinne konnte deutlich erkannt werden, dass Identität und Alterität bei der Sprachwahl von großer Relevanz sind, da die Informantinnen in den 48 Sprechsituationen die mit der Gruppenidentität verbundene Sprachen einsetzen, wenn der Sprechpartner zur selben Gruppe gehört. Daher sind Identität und Sprachwahl eng verbunden.

In Interaktionen mit Deutschmennoniten sprechen die Informanten hauptsächlich Plautdietsch, eventuell auch Deutsch, wenn ihre Sprachpolitik innerhalb der Familie oder bestimmte Sprecher es verlangen. Mit Lateinparaguayern oder Personen indianischer Gemeinschaften gehen sie ins Spanische über, die offizielle Sprache des Landes, daher auch Verkehrssprache zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften. Der Einsatz von Guarani, zwar auch offizielle Sprache, konnte in dieser Studie nicht beobachtet werden, wohl weil sie kaum unter deutschmennonitischen Paraguayern vertreten ist. Zu Spanisch greifen die Informantinnen auch, wenn sie mit indianischen Sprechpartnern interagieren, wahrscheinlich in der Annahme, dass diese Spanisch sprechen bzw. verstehen. Inwieweit dies der Wirklichkeit entspricht, konnte in dieser Studie nicht festgestellt werden.

Dem Sprachverhalten der Informantinnen ist auch zu entnehmen, dass interkulturelle Kommunikation zum Gebrauch von Spanisch führt. In Sprechsituationen mit Lateinparaguayern bedeutet dies zwar ein Entgegenkommen, aber nicht unbedingt mit Enlhet- oder Sprecher anderer indianischer Sprachen, da ja auch mit diesen Spanisch eingesetzt wird. Obwohl die beobachteten Sprechsituationen nicht im entferntesten einem repräsentativen Wert entsprechen, kann man behaupten, dass das lange Zusammenleben mit der indianischen Bevölkerung nicht zu einer wirklich interkulturellen Kommunikation geführt hat. Es ist bekannt, dass wenig Deutschmennoniten indigene Sprachen sprechen, und umgekehrt, wenig Indianer sprechen Plautdietsch oder Hochdeutsch. Daher ist die sprachliche Bedingung für eine interkulturelle Kommunikation nicht gegeben, was vermutlich auf soziokulturelle Hintergründe zurückzuführen ist. Im Gegensatz zu der indigenen Bevölkerung ist die Kommunikation mit der lateinparaguayischen eher interkulturell, auch wenn sie mit dem Gebrauch der spanischen Sprache verbunden ist, und nicht mit der hochdeutschen und plautdietschen, wie unseren Beobachtungen zu entnehmen ist.

Die analysierten Sprechsituationen bezeugen ebenfalls, dass Englisch, abgesehen von einigen Wörtern oder Ausdrücken, nicht geredet wird, obwohl ein großer Teil der Sprecher in Loma Plata diese Sprache spricht. Diese Feststellung war überraschend für die Autorin, da ihre Informantinnen alle ein gutes Englischniveau besitzen und sie mit der Anwendung dieser Sprache gerechnet hatte. Wären wir methodologisch anders vorgegangen, zum Beispiel mit einem Fragebogen mit geschlossenen Fragen als Datenerhebungsinstrument, wären die Ergebnisse wahrscheinlich anders ausgefallen, da dadurch die potentiellen Möglichkeiten aufgenommen werden, die nicht unbedingt das tatsächliche Sprachverhalten widerspiegeln.

Diese Studie lässt deutlich erkennen, dass der Stellenwert von Plautdietsch in der täglichen Kommunikation in Loma Plata sehr hoch ist, trotz aller mehrsprachigen Kompetenz der Sprecher und abgesehen davon, ob der Kontext formell oder informell ist. In dieser Hinsicht könnte eine ähnliche Studie in der deutschmennonitischen Gemeinschaft in Asunción zu anderen Ergebnissen gelangen.

BIBLIOGRAPHIE

- AMMON, Ulrich; DITTMAR, Norbert; MATTHEIER, Klaus J; TRUDGILL, Peter (eds.) (2005): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society. Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin. New York, Walter de Gruyter.
- ATLAS DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN EL PARAGUAY (2004). Secretaría Técnica de Planificación (STP)/Banco Interamericano de Desarrollo (BID)/Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). Fernando de la Mora.
- BANAZ, Halime (2002) [Online]: *Bilingualismus und Code-switching bei der zweiten türkischen Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Sprachverhalten und Identitätsentwicklung*. Redaktion LINSE (Linguistik-Server Essen); Universität GH Essen. Fachbereich 3. FuB 6. URL: http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/banaz_codeswitching.pdf (Download 07/2013).
- EHRT, Adolf (2003): *Das Mennonitentum in Russland von seiner Einwanderung bis zur Gegenwart*. 2. Auflage. Steinbach, Manitoba, Crossway Publications. Inc.
- FISCHER, O. (2007): *Morphosyntactic Change: Functional and Formal Perspectives*. Oxford: Oxford University Press
- FISHMAN, Joshua A. (1972): *Language in Sociocultural Change*. S. Dil, Anwar (ed.). Stanford, California, Stanford University Press.
- GEMPERLE, Katarina [Online]: *Mehrsprachigkeit im mennonitischen Gebiet des paraguayischen Chaco: deutsche Varietäten im Kontakt mit Spanisch und latein-amerikanischen Sprachen*. URL: <http://www.dswi.org/documents/Gemperle.pdf> (Download 12/2006).
- GESCHICHTSKOMITEE DER KOLONIE MENNO (Hrsg.) (2002): *Unter der heißen Sonne des Südens, 75 Jahre Kolonie Menno, Erste mennonitische Siedlung in Südamerika*. 1. Auflage. Loma Plata, Imprinta Friesen.
- GLÜCK, Helmut (Hrsg.) (1993): *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler.
- LABOV, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell.
- LAURA. (9/Agosto/2011) Sprachenerwerb (G. Dueck, Entrevistador) Loma Plata.
- LEA. (26/Julio/2011) Sprachenerwerb (G. Dueck, Entrevistador) Loma Plata.
- LEHMAN, Christian (2012) [Online]: *Sprechakt und Sprechsituationen*. URL: http://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/Sprechsituation.html (Download 06/2013).
- MARIA ELENA. (2/Agosto/2011) Sprachenerwerb (G. Dueck, Entrevistador) Loma Plata.
- MATEI, Mădălina (2009): *The Ethnography of Communication*. Bulletin of the Transilvania University of Braşov. Vol. 2 (51). Series IV: Philology and Cultural Studies.
- ROHKOHL, Kai (1993): *Die plautdietsche Sprachinsel Fernheim/Chaco (Paraguay). Dokumentation des Sprachverhaltens einer Russlanddeutschen Mennonitenkolonie*. Band 64, Marburg, N.G. Elwert Verlag.
- TĂNASE, Flavia Octavia (2010): *Der aktuelle Status der deutschen Sprache in Siebenbürgen am Beispiel Hermannstadts*. Universität Wien.
- URRY, James (1989): *Nur Heilige, Mennoniten in Russland, 1789 – 1889*. Steinbach, Manitoba, Crossway Publications Inc.

ISSN 2707-1642

WEINREICH, Uriel ([1953], 1979⁹): *Language in Contact. Findings and Problems*. Linguistic Circle of New York, New York. Übersetzung ins Spanische: *Lenguas en contacto*. Caracas, Universidad Central de Venezuela. 1974.

ZENSUSBÜRO LOMA PLATA (2010).

ENGAGING FACTS: PARTNERING WITH MULTILINGUAL FAMILIES

Involucrándose con lo nuevo: El trabajo conjunto con familias multilingües

Dr. Julie Paul¹, Dr. Kelly Hill², and Mariah Weber³

Recibido: 30/06/2020

Aprobado: 28/08/2020

ABSTRACT

With pressing emphasis on the quality of early childhood preschool programs for children birth to age five, one quality assurance is for educators and family members to work together to foster the young child's rapid development. Through reciprocal partnerships between educators and families, family members are empowered to continue with their contributions to their child's education after they enter school. Through a U.S. Department of Education grant, pre-kindergarten and pre-service teachers took part in a Summer Institute Program focused on providing professional development on working effectively with multilingual children and their families. This study explored pre-kindergarten and pre-service teachers' perceptions and experiences of implementing family engagement activities during the Summer Institute Program. The qualitative findings reported in this multiple case study were extracted from a larger mixed methods study of effectiveness of the overall professional development provided during the Summer Institute Program. During the program, family engagement opportunities included, though were not limited to, Parent and Child Together Time, family visits, and family engagement workshops. Findings for this study suggested that before the Summer Institute Program, teacher participants did not feel adequately prepared to work with families of multilingual students. Though several participants had previously implemented isolated parent involvement activities, few had authentically collaborated to form reciprocal partnerships with families, particularly those of multilingual students. Participants overcame initial and perceived challenges to partner with multilingual families through family engagement opportunities such as Parent and Child Together Time, which is the focus of this study. Furthermore, participants felt more comfortable in working with families of multilingual students after having participated in professional development on effective family engagement practices.

Keywords: culturally and linguistically diverse - family partnership - family engagement - emergent bilingual - multilingual learners - English Learner- ELL - Parent and Child Together Time - PACT Time - early childhood

RESUMEN

Con un énfasis urgente sobre la calidad de los programas preescolares de primera infancia para niños desde nacer hasta cinco años de edad, una garantía de calidad es cuando los educadores y miembros familiares trabajen conjuntamente con el fin de fomentar el rápido desarrollo del niño pequeño. A través de trabajos conjuntos recíprocos entre educadores y familias, los miembros familiares son empoderados a continuar con sus contribuciones a la formación de sus hijos después de que éstos ingresen a la escuela. Apoyados por una donación del Departamento de Educación de los EE.UU., maestros preescolares y estudiantes de docencia preescolar participaron de un programa de verano dirigido a la capacitación docente en cómo trabajar efectivamente con niños multilingües y sus familias. El actual estudio exploró las percepciones y experiencias de maestros preescolares y estudiantes de docencia preescolar durante este programa de verano respecto a la implementación de actividades para involucrar a las familias. Los resultados cualitativos presentados en este estudio de múltiples casos provinieron de otro estudio más amplio de metodología mixta que examinó la efectividad en general de la capacitación docente proveída durante este programa de verano. Durante este programa, las oportunidades para involucrar a la familia incluyeron, entre otros, el tiempo dedicado en aula para que la madre o el padre venga y trabaje con su hijo (PACT, por su sigla en inglés), visitas al hogar familiar, y talleres para involucrar a la familia.

¹ University of Alabama at Birmingham (USA), School of Education, jipaul7@uab.edu

² University of Alabama at Birmingham (USA), School of Education, kltb@uab.edu

³ University of Alabama at Birmingham (USA), School of Education, mkweber@uab.edu

Los resultados del estudio señalaron que, antes de haber participado del programa de verano, los participantes docentes no se sintieron adecuadamente preparados para trabajar con las familias de sus alumnos multilingües. Aunque previamente varios participantes docentes habían implementado actividades aisladas para incorporar a los padres de familia, dichas actividades eran aisladas y sin el fin de establecer trabajos conjuntos recíprocos entre educadores y familias, especialmente las familias de los alumnos multilingües. Los participantes docentes vencieron desafíos iniciales y percibidos y así lograron un trabajo conjunto con familias multilingües a través de oportunidades que involucraron a la familia, tales como el tiempo dedicado en aula para que la madre o el padre venga y trabaje con su hijo (PACT, por su sigla en inglés), cuál es el enfoque de este estudio. Además, después de haber participado de una capacitación docente sobre prácticas efectivas para el involucramiento de familias, los participantes docentes se sintieron más cómodos en trabajar conjuntamente con las familias de sus alumnos multilingües.

Palabras Claves: culturalmente y lingüísticamente diversos – trabajo conjunto con la familia - involucramiento de la familia – bilingüe emergente – los que aprenden varias lenguas - los que aprenden inglés (ELL, por su sigla en inglés) – el tiempo dedicado en aula para que la madre o el padre venga y trabaje con su hijo (PACT, por su sigla en inglés- la primera infancia

Parents' support of home learning has important implications for students' later academic success (Center for Public Education, 2011). As the population of multilingual students continues to rise, educators must be equipped to partner with their parents and others who serve in parental capacities including grandparents, siblings, and extended family (Allen, 2010). Family partnerships should be co-constructed and mutually beneficial for all stakeholders. When educators initiate interactions with families at the beginning of the year, it is critical to let family members know that their knowledge of their child is valued (Mapp, Carver & Lander, 2017). As teachers honor families' funds of knowledge and talents to promote learning at school, and families seek advice from educators to enhance home learning, a truly reciprocal partnership is formed (Moll, 2014; Edwards, 2016; Koralek, Nemeth & Ramsey, 2019). By offering multiple family engagement opportunities such as PACT Time, family visits and family workshops, educators leverage families' culture and native language(s) to foster deeper connections for learning at home and at school (Bronfenbrenner, 1979; 1994; Epstein, 2011). Hernandez, Zubov, Goddard, Vargas and Hill (2019), asserted that Parent and Child Together (PACT) Time is a high-performing family literacy opportunity for families of multilingual students. In this article, the researchers share findings of teachers' experiences and perceptions of implementing PACT Time with multilingual families.

LITERATURE REVIEW

Informing theories

Children are influenced by multiple interacting systems within their ecological environment, all of which affect their growth and development (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner's Bio-Ecological Systems Theory (1979, 1993, 1994), poses five interconnected systems of influence: microsystem, mesosystem, exosystem, macrosystem, and chronosystem. A child's microsystem contains immediate contacts: family members, teachers, classroom peers, and neighbors. The quality of the relationships formed in the microsystem affects the mesosystem, which is the interaction(s) among those in the microsystem. The exosystem includes influences that do not actively involve, but may affect the child, such as family members' workplace or the local school board. The next layer of influence, the macrosystem, consists of cultural characteristics in the child's environment: language, race, ethnicity, socioeconomic status, and religion. Finally, the chronosystem encompasses influences over time, such as historical and current world events. With the child at the center of these nested systems, it is indisputable that all personal and environmental factors play a role in child development, which educators must consider when creating family engagement opportunities.

To guide engagement opportunities, Epstein (1995) described six types of involvement practices: (1) parenting, (2) communicating, (3) volunteering, (4) home learning, (5) decision making,

and (6) collaborating with the community. While Epstein's framework (1995) specifically referred to parents, it can encompass all family members who serve in parenting and caregiver roles. Parenting is supported through educational workshops focused on creating supportive home learning environments. Communication through notes, phone calls, weekly folders, texts and emails must occur to create strong two-way partnerships between educators and parents. Volunteering includes parent's attendance at student performances and school events, as well as assisting teachers, administrators and other parents with various pre-determined tasks. Educators must provide information to parents providing home learning opportunities that connects to their child's classwork. Decision making refers to parents having a voice in their child's learning and serving in participatory roles at the school, district, or state level. Lastly, parents must have access to community collaborations. Providing input on support services such as after school programs and community innovations, strengthens home-school-community partnerships.

Benefits of family engagement

Families of all cultural backgrounds, educational experiences and income levels have the capacity to support their children's learning if provided with necessary tools and proper guidance (Henderson & Mapp, 2003). However, not all parents know what constitutes meaningful parent-child interactions nor have time to provide such activities (Jacobs, 2004). Family engagement strategies help prepare families to support learning at home and promote student success (Mapp, Carver, & Lander, 2017; Levesque, 2013). Benefits of family engagement include higher levels of student academic success, positive school behavior, likelihood of graduation, family's high level of educational satisfaction, greater gains on assessments, and increased school safety (Henderson & Mapp, 2003; Grant & Ray, 2019).

Perceived challenges

Though aware of benefits, many educators anticipate challenges when working with multilingual children's families. Research indicated these perceived challenges include: (a) providing communication in the family's home language(s), (b) fear of being judged by families, (c) providing information to families who cannot attend meetings, (d) scheduling, and (e) a lack of self-efficacy in working with families of multilingual learners (Collier & Auerbach, 2011; Epstein, 2011; Bandura, 1989). For culturally and linguistically diverse students, educators should tap into family funds of knowledge by working to understand households, home language, and cultural practices (Moll, 2014).

PACT Time

In the 1980s, the Parent and Child Education (PACE) program in Kentucky and Kenan Trust Family Literacy programs in Kentucky and North Carolina provided initial frameworks for PACT Time (Brizius & Foster, 1993). This effective engagement of diverse parents symbolized a lifelong commitment to learning between parents and children (Jacobs, 2004). PACT Time implementation has been linked to positive outcomes related to parents' knowledge, confidence and enhanced role in their child's learning (Dobbs-Black, Renfro, Panzica, & Ritchie, 2012). As affirmed by Hernandez et al. (2019), PACT Time empowers parents by highlighting the vital role they play as their child's first teacher. For PACT Time, parents visit their child's classroom for regularly scheduled sessions during school hours multiple times weekly. This provides first-hand experiences with classrooms and instruction (Levesque, 2013). During PACT Time, parents observe teachers' instruction, classroom routines, learning activities, and acquire strategies to continue learning at home (Hernandez et al., 2019; Levesque, 2013).

PACT Time typically follows a four-step sequence: pre-brief, observe, interact, and debrief. Teachers often provide parents with a PACT Time journal to take notes and write questions. During the pre-brief, teachers and parents take a few minutes to discuss the upcoming lesson and relate that to the

child's interests and goals, which helps set clear expectations. During the interaction phase, parents observe the teacher implementing a short mini-lesson (Hernandez et al., 2019). After the lesson, the parent and child work together on academic tasks, typically related to the observed lesson. Lastly, the parents and teacher debrief, discussing observations and questions about the lesson. Teachers provide specific suggestions for parents to transfer knowledge and activities to home learning and parents suggest home connections that can enhance classroom instruction. Typically, outcomes of PACT Time include: (1) providing parents with techniques to extend learning into the home, (2) increasing parent-child reading time, (3) improving parent self-efficacy, (4) helping parents understand the classroom setting and (5) parents having a better understanding of school curriculum (Hernandez et al., 2019).

Although prior research has focused on benefits of family engagement and PACT Time, there is a paucity of research on how PACT Time bridges home-school learning for multilinguals and on teachers' related perceptions and experiences. The researchers sought to explore teachers' perceptions of family engagement and experiences with implementing PACT Time and how this connected home-school learning. The overarching research questions were: (1) What are the changes in teachers' perceptions and experiences after professional development (PD) and implementation opportunities for family engagement with families of multilingual learners? And (2) How does PACT Time bridge home-school learning for multilingual learners? Sub-questions were included to better understand experiences and perceptions: (1) What are teachers' perceptions of family engagement with families? (2) What are teachers' perceptions of family engagement with families of multilingual learners? (3) What are teachers' experiences with PACT Time? And (4) What are perceived challenges of PACT Time? These questions guided the researchers' data collection and analysis.

METHODS

For this study, the researchers leveraged bio-ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979) and parent involvement framework (Epstein, 1995, 2001). Both were important to study collaborations and types of engagement opportunities between teachers and families. We also applied a Critical Theory lens as, historically, multilinguals students are underserved and their families, under-represented in family engagement opportunities in schools. We employed a qualitative design guided by grounded theory. We utilized participant surveys followed by semi-structured interviews. The qualitative inquiry selected for this study was a multiple case study approach which allowed the researchers to explore multiple perspectives. Yin (2009) defined case as "a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between a phenomenon and context are not clear and the researcher has little control over the phenomenon and context" (p. 13). The researchers defined the case as pre- and in-service teachers' reported experiences and perceptions of implementing PACT Time with families of multilingual learners. Yin's (2009) definition of case fits this study as the participants planned and implemented PACT Time, but were unsure of how families of multilingual learners would respond. The purpose of this study was to understand teachers' experiences and perceptions of implementing family engagement and PACT Time with families of multilingual learners. The multiple case study reported here was extracted from a larger mixed methods study on the effectiveness of the overall summer PD program.

Context

This study was conducted during a summer institute program (SIP) planned and implemented to enhance teacher effectiveness in working with multilingual learners and families. This university initiative was funded by a National Professional Development (NPD) grant from the Office of English Language Acquisition (OELA) within the U.S. Department of Education. The SIP included one week of teacher PD followed by four weeks of in-field PD at a local elementary school during which participants provided a summer learning program to about 100 children. About one-third of students in

the summer learning program were multilingual learners. During the SIP, the participants received ongoing PD support to promote effective teaching practices and implement family engagement. The PD included individual coaching for instruction and family engagement. The coaches were in-service teachers who had TESOL certification and had participated in reflective coaching training. As part of the SIP, participants implemented PACT Time for enhanced family engagement.

Setting

The SIP was held in an urban Title 1 school, in which the majority of students experienced low socioeconomic home and community environments. The students were between three and eight years old, entering pre-k-2nd grade. The students were comprised of 4% Caucasian/White, 35% Hispanic/LatinX, and 61% African American/Black. Most of the multilingual learners' native language was Spanish, but a small population spoke the Mayan language, Kanjobal.

Participants

Ten in-service and nine pre-service teachers participated in the SIP and shared their perceptions and experiences engaging English-dominant and multilingual families. All 19 were accepted into the OELA NPD grant program, Improving Preschoolers Acquisition of Language through Coaching Teachers and Professional Development (IMPACT-PD). Five in-service teachers were beginning graduate coursework toward a Master's degree in Teaching English as a Second Language (TESOL) and five were engaged in PD with no additional coursework. The nine pre-service teachers had taken one to four graduate courses in TESOL. Participants had various levels of education, experience teaching multilingual learners, and background knowledge of family engagement. Four of the teachers were Black, 14 were White, and one was multi-racial. The in-service teachers were comprised of three in each age group: 30-39, 40-49, 50-59, and one 60-69 years-old. The pre-service teachers were 21-26 years-old. Of the participants, one was an advanced Spanish-English bilingual, few were emerging English-Spanish bilinguals, but most were mono-lingual English-speakers. The participants selected for the case studies were purposefully selected from the larger to provide more detail about the survey results (Hatch, 2002). Researchers ensured representation of each participant sub-groups for the case studies highlighted. Two participants were in-service pre-k teachers, one was seeking a Master's degree in TESOL and the other participated in PD only. Two participants were pre-service teachers with little to no experience in working with multilingual learners and their families.

Data collection and analysis

Prior to the SIP, participants completed a 49-question survey about family engagement. At the end of the SIP, participants took the survey again. This provided pre- and post-data of teachers' knowledge, experience and perceptions of working with multilingual learners and families. Following post-survey completion, all teachers participated in semi-structured interviews about their perceptions of family engagement. Individual interviews were integral in this grounded theory study. The semi-structured interviews consisted of eight planned questions and additional probing questions to better understanding experiences engaging families of English-dominant and multilingual students.

All interviews were recorded on an iPad and Voice Thread Application and transcribed. Both the survey data and interview transcriptions were analyzed for recurring themes across population groups (in-service pursuing a master's degree in TESOL, in-service in the SIP PD only, and pre-service teachers). Two researchers hand-coded transcripts, discussed coding discrepancies, and agreed upon solutions. The third researcher independently confirmed the themes, which served as another validation source. Triangulation, intercoder agreement and debriefing were used to avoid biases in data analysis (Stake, 1995).

FINDINGS

Summary of findings

The findings represent participants' experiences implementing family engagement and PACT Time. Themes from the pre-survey included: inclusiveness of family engagement, misconceptions, communication challenges and a lack of family participation and administration support. Four themes emerged from the post-survey including: empowerment, supporting multilingual learners, building intentional partnerships with families and creating welcoming environments. From the four representative cases, interview themes were: perception of family engagement, overcoming communication challenges, PACT Time challenges, extension of learning, multilingual family's eagerness to participate and benefits of PACT Time.

Findings suggested that TESOL coursework completion increased the likelihood for teachers to implement family engagement. This held true among all three participant groups. Moreover, prior to the SIP, several in-service teachers perceived communication to be their greatest challenge in engaging families of multilingual learners. After the SIP, in-service teachers indicated overcoming this challenge by learning some of the child's native language, talking with family members during family engagements, using translators and implementing PACT Time.

To better represent the lived experience of all participants, four representative case studies were highlighted. Thick descriptions were used to establish the significance of participants' voices, feelings, actions and meanings related to their experiences and perceptions (Denzin, 1989). All names were pseudonyms. Shirley was an in-service teacher seeking a master's degree in TESOL, Fannie was an in-service teacher only participating in the SIP and Harriet and Sylvia were pre-service teachers. Many participants used the term Emergent Bilingual (EB), which the researchers used synonymously with multilingual learners.

Case Studies

Participant 1: Shirley

Shirley was a monolingual teacher with three years of experience in a state funded pre-k program and 15 years as a special education paraprofessional. Shirley typically taught one to three multilingual students each year. Her bachelor's degree was in early childhood special education and, at the time of this study, she was seeking a master's degree in TESOL. Shirley participated in all PD opportunities provided by IMPACT-PD. She held PACT Time with one English-dominant and one multilingual family four times during the SIP.

In the pre-survey, Shirley stated she engaged families of English-dominant students through "meet the teacher day, school-wide orientation, soup with Santa, family art night, classroom parties, [a] grandparents' day activity, yearly book fair, and end-of-the-year classroom celebrations." She employed parent involvement activities with families of her students but was not building upon family strengths. Due to little experience engaging families of multilingual learners, Shirley admitted, "I am embarrassed about the lack of my ability to build relationships with my EB families." Although she knew there were benefits to family engagement with families of all students, Shirley explained an overall lack of family engagement at her school. She disclosed, "I did very little to engage families of EBs. I only did what the school required me to do." Due to her lack of training in working with families of multilingual learners, Shirley anticipated facing communication challenges but wanted to learn more about family engagement.

In the post-survey, Shirley's perception of family engagement with families of all students had shifted. She explained that through PACT Time, "Strong family rapport with the teacher is built, peer

relationships are strengthened, teacher-child relationships are strengthened and families feel like they belong in the classroom and school.” She asserted, “To successfully implement family engagement in my school, I need my preschool department and administration to understand the value of family engagement. I need for them to participate in more PD for EBs.” Shirley realized teachers needed more PD in working with both multilingual students and their families.

During Shirley’s interview, she explained that families of the multilingual students were engaged and eager to participate in PACT Time. She said, “The [multilingual] child liked seeing the mom come in and getting on the floor to play with us [. . .] Three family members came in for that one child, including the mom, dad, and baby sister.” Shirley gradually overcame her perceived communication challenge by learning some of the students’ home language. She explained, “Yesterday, I used my emerging Spanish to ask for a letter and the EB student’s mother is supposed to send that today.” Overall, Shirley felt more comfortable implementing family engagement opportunities after the SIP. In the following school year, she planned to send bilingual books home with students, extend multiple invitations for family engagement opportunities and translate all family notices sent home to multilingual families.

Participant 2: Fannie

Fannie was a monolingual pre-k teacher with 29 years of teaching experience. At the time of this study, she taught in a state funded pre-k program and typically had one to three multilingual learners each year. She obtained her master’s degree in reading and literacy. Fannie had taken one course on family engagement during her master’s program. Fannie held PACT Time with three English-dominant families and one multilingual family four times during the SIP.

In the pre-survey, Fannie defined family engagement as, “having the family to work along with me, whether it’s in the classroom, having them come to a meeting or sending things home for them to do.” One perceived challenge she described was English-dominant families’ lack of participation in family engagement. She shared, “The only way to get them involved is to make it a requirement and some still don’t participate.” Fannie indicated that multilingual families were always willing to participate but communication was challenging. Before the SIP, she was only implementing parent involvement activities. She explained, “I have parents to come volunteer in the classroom or I send simple little projects home for them to complete with their child”. While these parent involvement activities were important, they were not engaging families in the child’s learning.

After the SIP, Fannie had reconstructed her definition of family engagement as, “activities that you plan to help build relationships with families of your students.” She explained that when working with families of multilingual learners, it was critical to have a translator, present home language materials, use gestures and attempt to speak some of the families’ home language. Though it was clear Fannie was working to overcome communication challenges, she still emphasized a lack of effort from English-dominant families.

During Fannie’s interview, she acknowledged being initially hesitant about implementing PACT Time; however, after integrating it into her instruction, she described it as an opportunity to extend children’s learning to their home environment. Interestingly, she asserted that some of the family members of multilingual students did not understand that they were being welcomed into the classroom to work with their child. She explained, “I had to go to one of the EB parents [who was] just sitting in his car and [. . .] tell him that it was perfectly fine for him to come to the classroom.” The child’s father came into the classroom and engaged in shared reading with his daughter during PACT Time. After the SIP, Fannie planned to implement PACT Time in her classroom to bridge home-school learning.

Participant 3: Sylvia

Sylvia was a monolingual pre-service teacher who had just graduated prior to the SIP. She earned her bachelor's degree in early childhood and elementary education. Through the IMPACT-PD grant, she completed four graduate courses in TESOL. Sylvia held PACT Time twice with two multilingual families.

In the pre-survey, Sylvia defined family engagement as “authentic and real opportunities to get families involved in their child’s learning at home and at school”. Sylvia explained, “[the] benefits of family engagement activities for EB children are similar to the benefits for all children. They have better school attendance and academic success because the families understand the importance of the partnership between the teacher and home.” Sylvia reported, “[often] families do not understand their own importance in their child’s education and the difference they can make with their students.” It was clear that she valued family engagement.

In the post-survey, Sylvia’s perceptions shifted and she re-defined family engagement as, “creating a partnership between families and the teacher.” Sylvia had implemented multiple family engagement activities such as PACT Time, family education workshops and family visits with multilingual learners. She perceived benefits including gaining deeper understandings of multilingual students’ cultures and family’s expectations of her as the teacher.

During the interview, Sylvia disclosed that before the SIP, she anticipated facing schedule and communication challenges with multilingual families. She revealed, “I’ll say I was a little nervous about communicating because I didn’t know how much English [the family] spoke and I don’t know much Spanish. I didn’t know if I’d be able to have a translator.” However, Sylvia later pointed out that the family engagement activities went well and working with families calmed her apprehension for communicating with multilingual families. She explained, “I know that they are probably just as nervous as you [the teacher] about communication.” Additionally, Sylvia explained that PACT Time allowed her to learn more about how the child interacts with family members. She further expounded:

You learn so much even though you’re not directly talking to the child. You see how the child acts differently when the parent is around or when the parent is not around. You see how interested the parent is in the child [. . .] and you see that when they are invited into the classroom.

Sylvia indicated that she implemented PACT Time to bridge home-school learning. She explained, “I know especially with the [...] curriculum changing in math, families don’t really know how to help their child. I think having PACT Time and the family seeing the lesson and working with their child calms their anxiety.” In her future classroom, she planned to include writing welcome letters, calling frequently, visiting students’ homes, and implementing PACT Time to build relationships with multilingual families.

Participant 4: Harriet

Harriet was a monolingual pre-service teacher working toward a bachelor's degree in early childhood and elementary education. Through the IMPACT-PD grant, she had completed three graduate courses in TESOL. Harriet held PACT Time five times with three multilingual and two English-dominant families.

In the pre-survey, Harriet defined family engagement as, “the teacher and school actively working together to include the family in decisions, projects, and classroom events by pulling on the family’s expertise, strengths, and viewing them as an asset.” She perceived family engagement as an opportunity to further multilingual children’s English language development while supporting their home language. Harriet anticipated facing scheduling challenges and families feeling, “inadequate or self-conscious about helping the student and supporting them in the way they needed.” Furthermore, Harriet believed that differences in language and culture may be a challenge for multilingual families.

In the post-survey, Harriet’s understanding of creating genuine engagement opportunities for families of multilingual learners was evident. She had implemented various family engagement

opportunities including PACT Time, family education workshops and family visits. Harriet stressed, “parents and family members are the child’s first teachers. I believe that I cannot do it alone. If the parents are on board and engaged in their child’s learning, then I can better support the child.” Harriet viewed family engagement as a means to purposefully connect home and school learning.

During the interview, Harriet explained that the only challenge she faced during PACT Time was a lack of time to debrief with the family members. Harriet emphasized how beneficial it was to have family members in the classroom to learn math games using their home language then continue playing the games at home. Harriet was initially surprised at how eager multilingual families were to participate in PACT Time. She explained, “it wasn’t awkward at all and it felt very natural to have the family member there.” At the end of Harriet’s interview, she asserted, “I think PACT Time is a non-negotiable. It has to happen. It benefits the teacher, family, and child.” In her future classroom, she planned to implement PACT Time, family visits, and family workshops. She planned to invite families to teach all children about their culture and send home letters asking families to tell her about their child. Her value of family partnerships was evident.

Cross-case analysis

Cross-case analysis was applied among all participants across the three sub-groups and overarching themes were identified. The most prevalent themes were: teacher’s perception of family engagement, perceived family engagement challenges, and building relationships with families of multilingual learners.

Teacher’s perception of family engagement

In-service master’s degree-seeking teachers initially perceived family engagement to be active participation and involvement from parents in their child’s education. After the SIP, this group’s overall perception had shifted to include all family members’ contributions to a child’s education. In-service teachers who were only involved in the SIP, viewed family engagement as passive participation from parents and communication about what was going on in the classroom. After the SIP, there was little change in their perception. This sub-group viewed family engagement as activities or events that simply required families to attend. This could be attributed to the fact that this group had not taken any previous coursework nor had training on engaging families of multilingual learners prior to the SIP. Pre-service teachers initially defined family engagement as including all family members and viewed family’s funds of knowledge as an asset to their child’s education. It was evident that this group had received PD on engaging families of multilingual learners. After the SIP, their definition of family engagement was further supported by including the benefit of empowering families. It was clear that on-going PD, such as graduate coursework, was important for teachers to fully value and implement family engagement.

Perceived family engagement challenges

Prior to the SIP, participants held perceptions of challenges to engage all families. The in-service master’s degree-seeking teachers reported perceived challenges as: (1) family’s lack of resources, (2) teacher’s lack of time and (3) family’s conflicting work schedule. There was little change in their perceived challenges after the SIP, but they were able to overcome the challenges after the SIP. The in-service teachers involved in the SIP only reported multiple challenges: (1) parent’s not prioritizing education, (2) teachers lacking training/PD, (3) families’ conflicting work schedules and (4) teachers lacking time to engage all families. After the SIP, there was little change in their perceptions. It was evident this group still believed the challenges resulted in barriers to family engagement. Pre-service teachers reported perceived challenges including: (1) families’ lack of time to engage in their child’s learning and (2) families conflicting work schedules. After the SIP, there was

little change in the pre-service group's perceived challenges. But, like the degree-seeking in-service teachers, they engaged families despite the perceived challenges.

Although participants revealed perceived challenges with families of all students, they anticipated additional challenges with families of multilingual learners. The in-service master's degree-seeking teachers held several perceived challenges including: (1) communication, (2) cultural practices, (3) conflicting work schedules, and (4) parent's lack of motivation. After the SIP, they only perceived family's conflicting work schedules as a challenge. It was evident this group demonstrated growth. The in-service teachers only involved in the SIP reported multiple perceived challenges such as: (1) parent's lack of understanding the school system, (2) parent's motivation and (3) transportation. After the SIP, this group exhibited little growth and were unable to overcome their perceived challenges. Pre-service participants anticipated facing challenges of: (1) cultural differences and (2) communication. After the SIP, pre-service participants shared that families that had come to the classroom to participate in their child's learning actually provided valuable support and assurance that learning was being extended in the home. It was clear that both groups participating in coursework had more positive perceptions and practices of engagement with multilingual families.

Building relationships with families of multilingual learners

The in-service master's degree-seeking teachers initially shared that they used home surveys and a translator to build relationships with families of multilingual learners. On the post-survey, they indicated plans to move towards supporting multilingual families but were not specific about what activities or family engagement opportunities would build that relationship. Similarly, the in-service teachers who were only involved in the SIP reported passive activities such as utilizing a home survey to build relationships. After the SIP, this group indicated they would build relationships by inviting families to participate in classroom activities. It was evident the pre-service teachers were taking the most initiative to actively build relationships and involve family members of multilingual learners. In the initial survey, the pre-service group described ways to build relationships with families of multilingual learners including: going on family visits, distributing a home interest survey, getting to know students' backgrounds, and finding ways to communicate in their home language. The post-survey revealed similar strategies as the pre-survey but also emphasized utilizing PACT Time and family engagement workshops to build relationships.

To further understand participants' perspectives and experiences, the researchers gather data on their level of comfort engaging all families. Figure 1 illustrated the participants' (n=19) level of comfort working with English-dominant students before and after the SIP. Before the training took place, 58% (n=11) felt somewhat comfortable in working with families of English-dominant students and 42% (n=8) felt extremely comfortable. After the SIP, there was a significant shift, 79% (n=15) felt extremely comfortable working with families of English-dominant students and 21% (n=4) felt somewhat comfortable.

Figure 1. Teachers' Level of Comfort Working with Families of English-Dominant Students

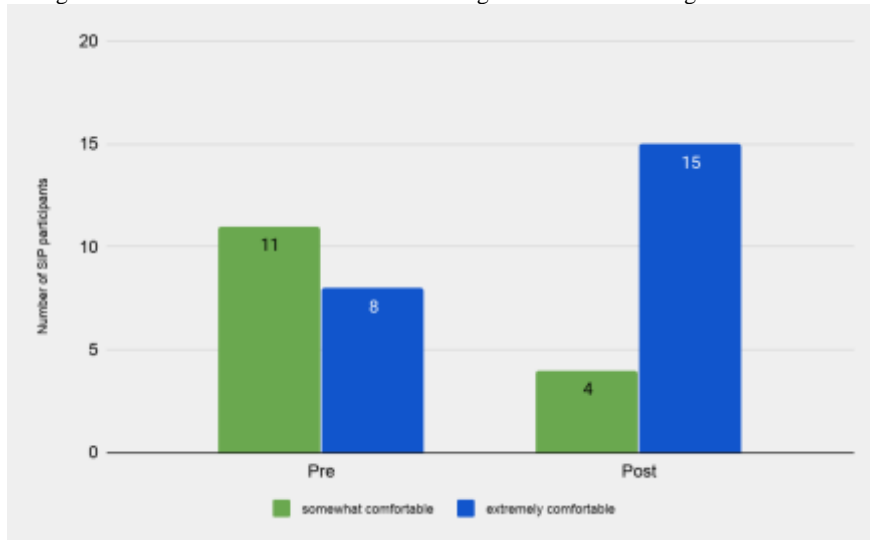
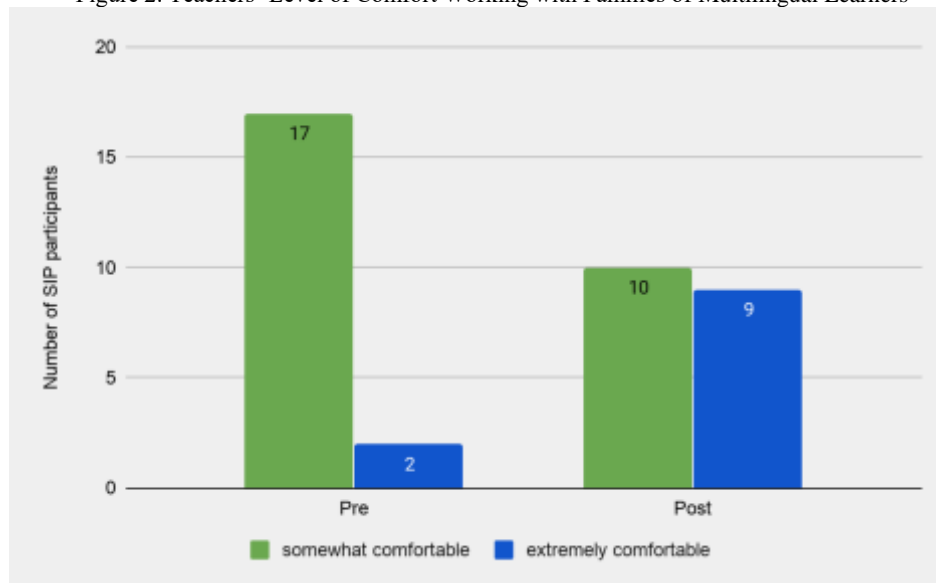


Figure 2 illustrated the participants' (n=19) level of comfort in working with families of multilingual learners before and after the SIP. Before the SIP, 89% (n=17) felt somewhat comfortable working with families of multilingual students and 11% (n=2) felt extremely comfortable. After the SIP, there was a considerable shift, 53% (n=10) felt somewhat comfortable and 47% (n=9) felt extremely comfortable working with families of multilingual students.

Figure 2. Teachers' Level of Comfort Working with Families of Multilingual Learners



DISCUSSION

It was clear that after the SIP teachers felt more comfortable engaging all families. Through case-study analysis, we were able to capture specific changes in perspectives and experiences among all three sub-groups. This helped researchers answer the initial study questions. The overarching research questions included: (1) What are the changes in teachers' perceptions and experiences after PD and implementation opportunities for family engagement with diverse families? (2) How does

PACT Time bridge home and school learning for diverse learners? Sub-questions were also included to deepen the understanding of teachers' experiences and perceptions: (1) What are teachers' perceptions of family engagement with families? (2) What are teachers' perceptions of family engagement with families of multilingual learners? (3) What are teachers' experiences with PACT Time? And (4) What are perceived challenges of PACT Time with families? Below we report the summary of results for each research question.

Summary of results

What are the changes in teachers' perceptions and experiences after PD and implementation opportunities for family engagement with diverse families?

To answer this question, participants were asked about their comfort level in working with English-dominant and multilingual families. Before the SIP, both groups of in-service participants were implementing parent involvement activities but were not forming true partnerships with all families and family members, especially families of multilingual students. After the SIP, the participants felt more comfortable in working with families of multilingual students and had employed a variety of family engagement activities to build deeper relationships (Bronfenbrenner, 1994). Many participants who were engaged in coursework in addition to the SIP redefined perceptions of engagement to include all family members and overcame perceived challenges.

How does PACT Time bridge home and school learning for diverse learners?

Through PACT TIME, family members engaged in the child's classroom curriculum and discussed how to continue learning at home, consistent with Epstein's framework (2011). Most participants shared materials, including books and games, with families to extend learning in the family's home. The participants' experiences revealed how PACT Time overcame communication challenges. PACT Time was also an opportunity for family members to encourage home language in the classroom. During PACT Time, teachers saw how children interacted with family members, deepening understanding of students and families. By welcoming families into the classroom, teachers got to know the child through the eyes of all family members. All participants admitted they were initially nervous about employing PACT Time in their classroom; however, after implementation, participants planned to continue to implement PACT Time in their regular classrooms. Not all families participated in PACT Time even with multiple invitations. Some families have flexible schedules allowing them to spend time in the classroom, whereas others may support their child in other ways. It is important for educators to remember that there is no one-size fits all approach to family engagement (Koralek et al., 2019).

What are teachers' perceptions of family engagement with families?

Many of the in-service participants initially held misconceptions about family engagement with all students' families. Some believed family engagement consisted of sending a monthly newsletter describing class plans and events. One believed family engagement was not scheduled unless the parent requested it. Several pre-service participants described family engagement as being more inclusive of all contributors to the child's education and working together to include families in decisions, projects and school events. Also, these participants shared that family engagement activities were an opportunity to focus on the family's expertise, strengths, and assets. In the post-survey, the in-service master's degree-seeking participants demonstrated the most growth. Their beliefs shifted to viewing family engagement as a partnership between the home with family member's having an active role in the child's learning.

What are teachers' perceptions of family engagement with families of multilingual learners?

Before the SIP, in-service teachers described unsuccessful experiences engaging families inside and outside of the classroom. One of the greatest challenges was lack of participation from multilingual learners' families. After the SIP, many participants felt more equipped with several family engagement strategies that would result in stronger partnerships with families of multilingual learners. They planned on integrating family engagement activities including: PACT Time, family engagement workshops, family visits and letter writing to build relationships with families of multilingual learners. Most in-service degree-seeking teachers and pre-service teachers' perceptions had shifted from family engagement as passive to later understanding it as an active, on-going and reciprocal partnership.

What are teachers' experiences with PACT Time?

Prior to the SIP, participants had not engaged in PACT time. Participants who employed PACT Time had enriching experiences. Several participants shared that they were nervous in the beginning but quickly overcame their fear when family members began to engage with their child and participate in the lessons. One pre-service participant even declared it was a non-negotiable in her future classroom. Another participant said she was surprised at how much she learned about students by seeing the child use their home language with family members. Many in-service participants pointed out that debriefing gave them a chance to discuss transferring activities to home learning experiences. Overall, the participants who were receptive to PACT Time expressed that it was an effective way to empower families to engage in their child's education.

What are perceived challenges of PACT time?

Initially, participants felt uneasy about families of their multilingual students coming into the classroom because they anticipated criticism or judgement of their teaching. Participants doubted the receptiveness of family members. Although many teacher's felt anxious about communicating with families of multilingual learners, one pre-service teacher observed the multilingual child's family member being equally as nervous as she about communicating. Some families of multilingual learners felt reluctant to come to school due to their lack of English fluency or lack of understanding school expectations (Hernandez et al., 2019). It is also common for family members of multilingual students to require affirmation from the teacher that they do, in fact, play a significant role in their child's education and need to participate in learning activities, goal setting and decision making in their child's schooling (Koralek et al., 2019, Epstein, 2011). Participants also shared facing scheduling challenges with families. Many families have work schedules that do not allow them to participate in day-time activities such as PACT Time. However, educators were responsive to families' needs and offered multiple family engagement opportunities during convenient times, thus allowing all families to engage. After implementing PACT Time, several participants expressed how rewarding it was to see how much the family members cared about their child's education. Many participants successfully overcame their initial perceived challenges.

Educators and programs that include family members in decision making, goal setting, two-way communication and build truly reciprocal partnership are more likely to bridge home-school learning, similar to that reported of many study participants (Epstein, 2011; Bronfenbrenner, 1994; Koralek et al., 2019). Epstein explained that "observing a teacher's techniques for presenting material, handling questions, and analyzing mistakes may help parents to be more effective in conducting school-related learning activities at home" (2011). In this study, participants noted the debriefing as an important time to discuss such instructional activities. Levesque (2013) explained, "[A] long-term impact of family literacy engagement is that parents understand how to advocate for their children

with the school” (p.11). PACT Time was a strengths-based strategy that promoted more equitable opportunities for all families.

Our findings were consistent with existing literature pointing to the obvious benefits of family engagement and positive outcomes of PACT Time with multilingual families. In this study, teachers who engaged in PACT Time with families during the SIP had more positive outlooks on family engagement and spoke to the benefits of including families within the classroom. What became evident across our analysis was the recurring theme of teachers emphasizing the importance of *families* in children’s education, not just parents. This called researchers to reevaluate the term “PACT Time”.

Though the outcomes and premises of PACT Time are indeed positive, we recognized the need for representation of all family members. The authors pose “FACT Time” (Family and Child Together Time) as a more inclusive term in engaging all family members within classroom learning. The use of FACT Time as the identifying term for this practice acknowledges that a child’s immediate family unit may not consist of parents alone but other family members as well (Bronfenbrenner, 1979). It also recognizes the importance of all family members’ influence in the child’s learning. If we are to implement culturally responsive and inclusive pedagogy, then we must also understand and value the cultural unit of the family and the support they provide for each child.

Throughout the SIP and multiple family engagement opportunities, it was recognized by both the teachers and researchers that those who participated in family engagement went far beyond the term “parent”. Across all family engagement opportunities, FACT Time, family visits and family engagement workshops, there were a range of individuals within the child’s family who were an important part of the learning process. This included siblings, grandparents, uncles, aunts and cousins. FACT Time promotes the inclusivity of the entire family unit in the role of the child’s development and education and builds upon the asset-based contributions of all family members (Bronfenbrenner, 1979; Moll, 2014).

LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

For scholarly research, it is important to identify study limitations. One limitation of this research was the narrow focus on teachers’ reflections and experiences. Though this supported the initial research question, observations and artifacts from PACT Time implementation would provide more evidence for triangulation. In addition, we cannot fully determine the bridging of home-school learning as we only interviewed teachers. Another study limitation was the sample size. Although the purposive sampling composition afforded investigation of both pre- and in-service teachers, an increased sample size could have allowed researchers to experience data and thematic saturation (Hatch, 2002). The length of and involvement in the SIP program, could also be construed as limitations. Longer duration of implementation and involving participants who were not in the SIP may have yielded additional data and further informed researchers. Finally, as consistent with qualitative research, the presented findings cannot be generalized to a larger population.

As a result of this study, researchers identified several implications for future research. First, as the current study only focused on teachers’ perspectives and experiences, insights from other stakeholders are needed. Both students and family members would add varying perspectives that could help future researchers create more holistic understandings of FACT Time. In addition, as the participants in this study self-selected into the SIP, which revealed an underlying desire to work with multilingual students and their families, additional studies involving pre- and in-service teachers’ who are not in SIP would be insightful.

CONCLUSION

Through focused professional development opportunities, such as the SIP, educators can receive the support and preparation needed to transform their family engagement practices. Teachers also embraced more inclusive understandings of engagement to include all family members. To

perpetuate the inclusion of all family members' contributions, we encourage teacher educators, PD providers, school administration, and policy makers to adopt FACT Time practices to bridge home-school learning. By intentionally incorporating these types of family engagement activities into our teaching, we form more equitable learning opportunities for multilingual learners and their families.

REFERENCES

- Allen, J. (2010). *Literacy in the welcoming classroom: Creating family-school partnerships that support student learning*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Brizius, J. & Foster, S. (1993). *Generation to generation: Realizing the promise of family literacy*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. In International Encyclopedia of Education. (2nd ed.) (Vol. 3). Oxford: Elsevier.
- Center for Public Education. (2011). *Back to school: How parent involvement affects student achievement (At a glance)*. Retrieved from <http://www.centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Public-education/Parent-Involvement>.
- Collier, S., & Auerbach, S. (2011). "It's difficult because of the language": A case study of the Families Promoting Success program in the Los Angeles Unified School District. *Multicultural Education*, 18(2), 10-15.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive Interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Dobbs-Black, L., Renfro, J., Panzica, M., & Ritchie, J. (2012). *Shelby County, AL, Toyota Family Literacy Program, research report*. Unpublished manuscript prepared for the National Center for Family Literacy. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- Edwards, P. (2016). *New ways to engage parents: Strategies and tools for teachers and leaders, k-12*. New York, NY: Teachers College Press.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Grant, K., & Ray, J. (2019). *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family engagement*. (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2003). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: SEDL. Retrieved from www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf
- Hernandez, L., Zubov, L., Goddard, J., Vargas, M. & Hill, K. (2019). Culturally diverse families. In K. Grant & J.A. Ray, J.A. *Home, school, and community collaboration: Culturally responsive family engagement* (p.131-159). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Jacobs, K. (2004). Parent and child together time. In B.H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 193-213). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Koralek, D., Nemeth, K., & Ramsey, K. (2019). *Families and educators together: Building great relationships that support young children*. Washington, DC: NAEYC Books.

- Levesque, J. (2013). *Meta-analysis of the studies of high performing family literacy programs*. National Center for Families Learning. Retrieved from:
http://www.familieslearning.org/pdf/NCFL_Family_Engagement_Brief_.pdf
- Mapp, K., Carver, I. & Lander, J. (2017). *Powerful Partnerships: A Teacher's Guide to Engaging Families for Student Success*. New York: Scholastic.
- Moll, L. (2014). *L.S. Vygotsky and education*. New York, NY: Routledge.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE EGRESADOS. LENGUA COREANA. INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 2016- 2018
Linguistic skills of graduates. Korean Language Institute of Higher Education. 2016-2018

Pilar Aguilera de Drelichman¹ Melissa Casco Monges²

Recibido: 30/06/2020
Aprobado: 15/08/2020

RESUMEN

La presente investigación se realizó con el objetivo principal de analizar las habilidades lingüísticas de los egresados de la carrera de educación en Lengua Coreana del Instituto Superior de Educación "Dr. Raúl Peña" de Asunción, cohorte 2016 – 2018. Por un lado, se estudió el avance en cuanto al desarrollo de las habilidades lingüísticas y, por otro lado, se verificaron las debilidades que deben superar para lograr una formación de calidad. Fue una investigación que corresponde al enfoque cualitativo, de nivel descriptivo asumiendo el diseño de estudio de caso. La muestra estuvo conformada por 8 egresados del periodo mencionado, la técnica utilizada fue la entrevista y se aplicó una guía a los egresados de la carrera para determinar sus competencias en base a indicadores de cada uno de los niveles de habilidades lingüísticas a desarrollar según el marco común europeo de referencia de las lenguas (MCERL). Los resultados reflejaron que los egresados se sitúan en el nivel B1 en cuanto a la comprensión auditiva y de lectura, la interacción oral, la producción oral y escrita, equivalente a usuario independiente, es decir, ellos comprenden los puntos principales de textos claros y en lengua estándar son capaces de producir textos sencillos y coherentes describiendo experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como pueden justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Palabras claves: Habilidades lingüísticas – egresados – lengua coreana.

ABSTRACT

This research was conducted with the main objective of analyzing the language skills of graduates of the Korean Language Education career at the Higher Institute of Education "Dr. Raúl Peña" of Asunción, cohort 2016 - 2018. On the one hand, the progress in the development of the linguistic abilities was studied and, on the other hand, the weaknesses that they must overcome to achieve a quality education were verified. It was an investigation that corresponds to the qualitative approach, of a descriptive level adopting the case study design. The sample was conformed by eight graduates of the mentioned period, the technique used was the interview and a guide was applied to the graduates of the career to determine their competences based on indicators of each of the levels of linguistic skills to be developed according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The results showed that graduates reached level B1 in reading and listening comprehension, oral interaction, oral and written production, equivalent to an independent user, i.e. they understand the main points of clear texts and in the standard language they can produce simple and coherent texts describing experiences, events, wishes, and aspirations, and can briefly justify their opinions or explain their plans.

Key Words: Linguistic skills – graduates – Korean language

¹ Instituto Nacional de Educación Superior INAES. Carrera de Educación en Lengua Coreana. E-mail.: praleiva@gmail.com

² Instituto Nacional de Educación Superior INAES. Carrera de Educación en Lengua Coreana. E-mail.: melucasco24@gmail.com

Las habilidades lingüísticas son aquellas que todos tenemos, pero unos más que otros, y que nos permiten comunicarnos, enviar mensajes y recibirlos siempre que en estos mensajes intervenga el lenguaje (Chub, 2012, p. 31).

Por medio de la globalización, las personas se han visto en la necesidad de la enseñanza y aprendizaje a través de universidades, institutos o academias respectivas, de idiomas que sean nexos internacionales para poder comunicarse, por lo tanto, la enseñanza del coreano a nivel de educación superior y, en este caso, a nivel de carrera docente profesional debe responder a tipos de necesidades específicas tanto del estudiante, futuro docente, como de la institución que lo forma.

Se han realizado anteriormente investigaciones sobre las competencias lingüísticas del coreano en sí dentro de institutos de idiomas, pero al crearse la Licenciatura en Educación de la Lengua Coreana en el Instituto de Educación Superior “Dr. Raúl Peña” se han establecido generaciones de futuros docentes o posibles traductores a los cuales no se les ha hecho un seguimiento adecuado sobre sus competencias lingüísticas al culminar la carrera.

En América Latina, la enseñanza de otros idiomas es muy común por la globalización que fue aumentando a través de los años, es así como la lengua coreana proveniente de Oriente va teniendo cada vez más aceptación en países latinos tales como el nuestro, además de Brasil o Argentina, entre otros.

En el Paraguay, en el Instituto de Educación Superior “Dr. Raúl Peña” de Asunción se ha creado, la Licenciatura en Educación de la Lengua Coreana para la formación de docentes en el idioma y cultura coreana, los egresados afrontan en su formación ciertas carencias referentes al buen uso y manejo del laboratorio de la carrera, al empleo de auténticos recursos audiovisuales que les permitan poseer el conocimiento de nuevas técnicas, muy necesarias para la enseñanza y aprendizaje del idioma, y un insuficiente enfoque audio oral que les permitan obtener un completo dominio del uso del idioma hablado.

Aportaciones Conceptuales

1. Habilidad lingüística

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) afirma que las habilidades o destrezas lingüísticas hacen referencia a la forma en la que se activa el uso de la lengua.

Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo a los modos de transmisiones (orales y escritas) y al papel que desempeñan en las comunicaciones (productivas y receptivas). Así, las ha establecido en cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita.

Las habilidades lingüísticas son cuatro y se complementan entre sí para que la persona pueda comunicarse de forma efectiva en los diferentes idiomas que se propone hablar. Es así cómo se desarrollan los conocimientos lingüísticos aprendidos.

1.1. Comprensión lectora

Según Cassany (2003, p. 193) la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, cuando la capacidad de descifrar símbolos era calificada de casi mágica, hasta la actualidad, la alfabetización se ha considerado siempre una capacidad imprescindible. A finales del siglo XX es prácticamente imposible imaginar a alguien que no sepa leer, que pueda sobrevivir en la selva de papel escrito que genera cualquier sociedad letrada occidental. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e informaciones de todo tipo.

Es decir que la comprensión lectora es muy diferente a solamente descifrar con exactitud los códigos gramaticales y las letras escritas en algún documento, la comprensión lectora es más que solo la traducción literal de cada palabra escrita en el idioma establecido, sino que más bien es la comprensión de lo que realmente se quiere transmitir al redactar.

1.2. Comprensión auditiva

Según Chandia Cabas (2015, p. 32) la comprensión auditiva es una habilidad lingüística que se refiere a la interpretación del discurso oral. Intervienen procesos lingüísticos que abarcan la interpretación de discurso a partir de la decodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y valoración personal, por lo que además de su carácter receptivo requiere la participación activa del oyente. Esta definición involucra entonces una serie de procesos complejos que van desde la simple percepción de sonidos, señal acústica a la interpretación de dicha señal. Es decir, se escucha para diferentes situaciones y también para diferentes propósitos.

El proceso de escuchar es entonces un aspecto social del lenguaje en el que se aprecia la interacción entre el emisor y receptor del mensaje.

En otras palabras, la comprensión auditiva es entender lo que el emisor quiere transmitir al receptor para poder entablar una conversación en base a las opiniones precisas de cada uno sobre el tema en cuestión, es por esto que esta habilidad es sumamente importante a la hora de aprender un idioma nuevo.

1.3. Comprensión escrita

Según Chandia Cabas (2015, p. 34) la expresión escrita es una habilidad lingüística que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La habilidad de expresión escrita contempla además de lenguaje verbal, elementos no verbales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de sus funciones es la de dejar constancia de hechos que han ocurrido o bien hechos que van a ocurrir. El desarrollo de esta habilidad lingüística en un segundo idioma implica, por cierto, un proceso complejo y a veces extenso en el cual los estudiantes deben además de saber expresar ideas de manera clara y coherente, involucrar aspectos lingüísticos propios de cada idioma que deben ser empleados correctamente para lograr su fin último que es la comunicación asertiva de ideas.

Según Cassany (2003, p. 257) unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las micro habilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita. Es un buen redactor o escritor- quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general.

Una de las condiciones para que se dé la comunicación es que se cuente con un mensaje, mismo que envía el emisor y recibe el receptor. El mensaje contiene un cierto tipo de código compartido entre el emisor y el receptor, se transmite por algún medio o canal y está colocado en algún soporte. El código puede estar sustentado en el lenguaje verbal, ya sea oral o escrito. Un mensaje puede ser el contenido de un texto, que puede tener como soporte un libro. El texto puede presentarse con diversas características, cada una de ellas tiene una finalidad determinada y cuenta con una técnica específica para elaborarse (Monroy, 2014).

La escritura es la representación gráfica de la lengua; ella regularmente se utiliza como un recurso instrumental para desarrollar la lectura, la expresión oral y la audición en la enseñanza de lenguas extranjeras. Facilita la práctica del vocabulario y las estructuras. Ayuda a retener en la memoria patrones de todo tipo, grafemas, palabras, frases, oraciones y textos.

1.4. Expresión oral

Según Monroy (2014) la comunicación es elemental para los seres humanos. A través del lenguaje es posible comunicar necesidades e interactuar con otras personas. El hombre posee la capacidad de aprender el lenguaje desde los primeros meses de haber nacido y aun cuando no pueda decir palabras se comunica a través del lenguaje no verbal.

La comunicación es un proceso omnipresente, continuo, inevitable e irreversible, que está conformado por eventos que se dan consecutivamente en orden y en tiempo definido.

Como lo señala Cassany (2003) la lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipsis, repeticiones, etc.; y un léxico más general y pobre, con palabras comodín (cosa, esto, o sea), repeticiones, onomatopeyas y frases hechas.

La expresión oral es la habilidad lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que no sólo abarca un dominio de la pronunciación, del léxico y gramática de la lengua meta, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos (Chandia Cabas, 2015, p. 36).

Esta habilidad es probablemente la que más dificultad trae a los aprendices de una lengua extranjera como segundo idioma debido a las diferencias existentes entre la pronunciación de diferentes fonemas de la lengua meta y los temores que éstos tienen de no ser entendidos al comunicarse.

2. Lengua Coreana

Es lengua oficial en tres localizaciones geográficas: la República Popular Democrática de Corea (más conocida como Corea del Norte), la República de Corea (o Corea del Sur) y Yanbián (prefectura autónoma coreana situada en China). El número de hablantes está en torno a los 78 millones, por encima de idiomas como el francés, situándose en el puesto nro. 12 de las lenguas más habladas del mundo (Cobo, 2018). El idioma coreano cuenta con varios dialectos como los de Hamgyeong, Yangnang, Pyeongyang, Jagang y Hwanghae en Corea del Norte; y los de las provincias de Gyeongsang, Jeolla, Gyeonggi, Chuncheong, la isla de Jeju y la zona de Gangwon en Corea del Sur (KBS World, 2015).

En los orígenes, el coreano empleaba la escritura china de hanja, pero con el reinado de Sejong el Grande (1418-1450), cuarto monarca de la dinastía Joseon, se reformó esta lengua cambiando su sistema de escritura pictográfico por otro fonético, considerando para ello tanto las formas de los elementos que representan al sol (.), la tierra (ㅡ) y al hombre (ㅍ), en el caso de las vocales, como la representación gráfica de la posición de los órganos articulatorios, en el caso de las consonantes.

3. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación de la Lengua Coreana

Malla Curricular. Asignaturas que desarrollan habilidades lingüísticas por curso (materias específicas)

Primer año

- Conversación Básica I, Diálogo I, Conversación Básica II, Fonética y Fonología, Gramática I, Redacción I

Segundo Año

- Conversación intermedia I, Pedagogía de Pronunciación de la Lengua Coreana, Gramática II, Diálogo II, Conversación Intermedia II, Pedagogía de los vocabularios de Lengua Coreana, Gramática III, Redacción II

Tercer año

- Conversación Intermedia III, Teoría de la Enseñanza de la Lectura, Pedagogía de la Gramática de la Lengua Coreana I, Comprensión de la Literatura Coreana, Conversación Intermedia IV, Teoría de la Enseñanza de la Escritura, Pedagogía de la Gramática de la Lengua Coreana

Cuarto año

- Conversación Avanzada I, Teoría de la Enseñanza Auditiva, Pedagogía de la Literatura Coreana, Conversación Avanzada II, Teoría de la Enseñanza de la Conversación

4. Marco Común Europeo de Referencia

El MCERL (Marco común europeo de referencia, 2002) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, en toda Europa, Latinoamérica y Asia. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

4.1. Niveles comunes del marco común europeo de referencia

También es deseable que los puntos comunes de referencia se presenten de formas distintas para fines distintos. A continuación, se resume el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general, como se muestra en el cuadro.

Tabla N°1. *Niveles comunes de MCERL*

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Fuente: MCERL

Métodos

El enfoque fue cualitativo y pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014, p. 7). El alcance de esta investigación es de carácter descriptivo. En esta investigación se tomó el total de egresados de la cohorte 2016 – 2018. La técnica utilizada para la investigación científica fue la entrevista y el instrumento fue la guía de entrevista.

Tabla N°2. Cantidad de egresados (Egr). Cohorte 2016 – 2018

Año	Cantidad
2016	2
2017	1
2018	5
Total	8

Fuente: elaboración propia

Tabla N°3. *Matriz de Categorías*

Categoría	Dimensión	Nivel A1 Indicadores	Nivel A2 Indicadores	Nivel B1 Indicadores	Nivel B2 Indicadores	Nivel C1 Indicadores	Nivel C2 Indicadores	Ítems	Código
COMPRENDER	Escuchar	Reconoce palabras y expresiones muy básicas relativas a sí mismo, a su familia y a su entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprende las ideas principales cuando el discurso es claro y normal. Comprende la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional.	Comprende discursos y conferencias extensos, e incluso sigue líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprende la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprende discursos extensos. Comprende sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tiene ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarse con el acento.	1, 2, 3, 4	EA1A2 EB1B2 EC1C2
	Leer	Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas.	Es capaz de leer textos muy breves y sencillos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y es capaz	Comprende textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprende la	Es capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista	Comprende textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprende	Es capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos	5, 6, 7	LA1A2 LB1B2 LC1C2

			de comprender cartas personales breves y sencillas.	descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	concretos. Comprende la prosa literaria contemporánea.	artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con su especialidad.	estructural o lingüísticamente complejos.		
HABLAR	Expresión oral	Utiliza expresiones y frases sencillas	Utiliza una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y a otras personas.	Sabe enlazar frases de forma sencilla Sabe narrar una historia o relato, la trama de un libro o película.	Presenta descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad.	Presenta descripciones claras y detalladas sobre temas complejos.	Presenta descripciones o argumentos de forma clara y fluida, con un estilo adecuado al contexto.	8, 9	EOA1A 2 EOB1B 2 EOC1C 2
	Interacción oral	Puede participar en una conversación de forma sencilla. Plantea y contesta a preguntas sencillas.	Puede comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.	Sabe desenvolverse en casi todas las situaciones que se le presentan cuando viaja donde se habla esa lengua. Puede participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria	Puede participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puede tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas, explicando y defendiendo sus puntos de vista.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utiliza el lenguaje con flexibilidad y eficacia.	Toma parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate, y conoce bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Se expresa con fluidez y transmite matices sutiles de sentido con precisión.	10, 11, 12, 13	IA1A2 IB1B2 IC1C2

ESCRIBIR	Expresión escrita	Es capaz de escribir postales cortas y sencillas.	Es capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.	Es capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que le son conocidos o de interés personal.	Es capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses. Sabe escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.	Es capaz de expresarse en textos claros y bien estructurados, exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puede escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes.	Es capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puede escribir cartas, informes o artículos complejos. Escribe resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.	14, 15, 16, 17	EEA1A 2 EEB1B 2 EEC1C 2

Fuente: MECRL

Resultados

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogieron las categorías atendiendo los objetivos específicos en la investigación:

- Determinar las habilidades de comprensión auditiva y lectora en egresados de la carrera de la lengua coreana del ISE.
- Describir las habilidades de expresión oral y escrita en egresados de la carrera de la lengua coreana del ISE.

Categoría

1. Comprender

1.1. Escuchar

Tabla N°5. *Objetivo 1: Determinar las habilidades de comprensión auditiva y lectora en egresados de la carrera de la lengua coreana del ISE*

Categorías	Dimensiones	Ítems	Código
Comprender	Escuchar	1, 2, 3, 4	EA1A2 EB1B2 EC1C2
	Leer	5, 6, 7	LA1A2 LB1B2 LC1C2

Fuente: elaboración propia

Al consultarles a los egresados sobre la comprensión de discursos extensos, incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones no están implícitas, ellos respondieron:

Para responder yo necesito ver. ¿Podés repetirme otra vez? Cuando es coreano y te empieza a hablar y no sabemos la gramática no (Una compañera explica la pregunta). Egr3 (EC1C2).

Cuando están hablando si lo hacen pausadamente. sí lo entiendo (se repite la pregunta) por ejemplo la profe Jini es una persona que te habla despacio entonces es más fácil entenderle la profe Margarita ella habla demasiado rápido y tengo que preguntarle dos o tres veces lo que me está diciendo y la profe Celeste también ella por ejemplo mezcla los dos idiomas para que le pueda entender bien, sí entiendo el contexto o lo que me está pidiendo. Egr4 (EC1C2).

No, no entiendo. Es más fácil cuando estás dando una lección porque sabés acerca de lo que más o menos lo te quiere decir que si una persona viene y te habla de la nada de algo sí me va a costar entender Egr5 (EC1C2).

Hay veces que se omite muchas palabras naturalmente entonces según el contexto se omiten partículas. Como sujeto o de objeto directo y aparte que se omite si la oración es muy incompleta sin saber contextos no se puede entender el coreano. Egr6 (EC1C2).

La comprensión auditiva es una habilidad lingüística que se refiere a la interpretación del discurso oral (Chandía Cabas, 2015).

En cuanto a la consulta sobre la comprensión, de programas de televisión y de películas los egresados respondieron:

No, siempre hay dialectos y diferentes tipos de voces y sonidos. Egr1 (EB1B2).

El 50% con palabras no coloquiales, por el contexto podemos entender y viendo lo que pasa, pero así 100%, no todavía. Egr3 (EB1B2).

Veo todo, trato de ver sin subtítulo, pero primero veo con los subtítulos para saber realmente qué está diciendo y para saber cómo lo pronuncia y cómo se escribe porque es muy diferente muchas veces la forma de hablar con la forma de escribir, si vos más o menos estás entendiendo se da una comunicación tranquila. Egr4 (EB1B2).

Cuando escucho no entiendo y cuando leo, sí puedo entender. Egr8 (EB1B2).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) alega que intervienen procesos lingüísticos por lo que además de su carácter receptivo requiere la participación activa del oyente.

Con respecto a la dificultad para comprender la lengua coreana hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, los egresados contestaron:

Depende del contenido, con un drama, una película, una canción, la forma de expresar es más simple, con un discurso como es más formal, en coreano más formal y más técnico, por ejemplo, en el noticiero. No entiendo. Egr2 (EC1C2).

Si habla despacio es posible, si no hay que volver a escuchar otra vez. Egr3 (EC1C2).

Es difícil porque no lo hablo o sea que yo no lo puedo practicar no tengo con quién practicar. Entonces lo único que haces es tratar de atender lo que te está preguntando y tratar de resolver lo que te está pidiendo, pero no es un modo de estudio o de practicar. Egr4 (EC1C2).

La mayoría de los estados nacionales ha intentado establecer una forma normalizada de la lengua, aunque nunca exhaustivamente pormenorizada (Marco Común Europeo de Referencia, 2002).

En cuanto a la comprensión de la lengua coreana hablada, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, y si se familiariza con el acento, los egresados respondieron:

No, si me hablan con un acento distinto al genérico de Seúl es más difícil comprender algunas cosas. Egr2 (EC1C2).

Con expresiones idiomáticas difíciles, no puedo entender. Egr7 (EC1C2).

Entiendo, a veces, cuando es un tema que yo haya estudiado o que sepa, no. Egr8 (EC1C2).

El proceso de escuchar es un aspecto social del lenguaje en el que se aprecia la interacción entre el emisor y receptor del mensaje (Chandia Cabas, 2015, p. 32).

Categoría

1. Comprender

1.2. Leer

Al consultarles a los egresados si comprenden textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo, ellos respondieron:

No. Me cuesta trabajo. Egr1 (LC1C2).

Apreciando distinciones de estilo no, si es una novela puedo entender, pero el diario no puedo entender, me pasa lo mismo con el noticiero. Egr2 (LC1C2),

No textos largos y de literatura no. Egr7 (LC1C2).

Sí es algo difícil, si es la primera vez tengo que mirar palabra por palabra y hacer yo mi propia estructura mental no es algo que puedo leer y entender. Si no entiendo ya no sé ni leer. Egr8 (LC1C2).

La lectura en voz alta combina la comprensión lectora con la elocución oral del texto, pero se trata, sin duda, de una actividad menos frecuente y bastante especial (Cassany, 2003). Con respecto a la comprensión de artículos especializados e instrucciones técnicas largas, diferentes a la especialidad estudiada, los egresados respondieron:

Más o menos, puedo tener una idea de lo que quiere decir la instrucción técnica, pero no 100%. Egr2 (LC1C2).

No, no entiendo cuando es vocabulario técnico, es más coloquial lo que yo entiendo. Egr4 (LC1C2).

La verdad que apenas ahora estamos manejando vocabularios técnicos de educación y de repente, si nos dan instrucciones en coreano para hacer otro tipo de actividades con esos vocabularios, nosotros no vamos a saber. Egr6 (LC1C2).

La lectura de documentos en un idioma está muy separada de lo que sería la comprensión de lo que se quiere transmitir en el mismo (Rivero de Lázaro, 2015).

En cuanto a la consulta si es capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua coreana escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias, ellos contestaron:

No, siempre voy a usar un diccionario y aun así cuesta. Egr1 (LC1C2).

Puedo leerlo pausadamente no rápido, pero si puedo. Egr4 (LC1C2).

Soy capaz de leer de ahí a que entienda lo que estoy leyendo es otra cosa, no leo con total fluidez, sí o sí es algo que tengo que practicar. Egr8 (LC1C2).

Categoría

2. Hablar

2.1. Expresión oral

Tabla N°6. *Objetivo 2: Describir las habilidades de expresión oral y escrita en egresados de la carrera de la Lengua Coreana del ISE*

Categorías	Dimensiones	Ítems	Código
Hablar	Expresión oral	8, 9	EOA1A2 EOB1B2 EOC1C2
	Interacción oral	10, 11, 12, 13	IA1A2 IB1B2 IC1C2
Escribir	Expresión escrita	14, 15, 16, 17	EEA1A2 EEB1B2 EEC1C2

Fuente: elaboración propia

A la consulta de si puede presentar descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada, los entrevistados respondieron de la siguiente manera:

(Pide repetir la pregunta). Practicando antes y memorizando sí, pero no así de repente no me va a salir bien. Egr3 (EOC1C2).

No, no puedo no porque para eso tenés que hablar bien y yo no puedo hablar. Egr4 (EOC1C2).

La verdad que nosotros pensamos que era pan comido acá, nos damos cuenta que necesitamos solidificar nuestra base para seguir avanzando en algo más complejo, todavía estamos en ese proceso. Que nos falta muchos años de práctica profesional probablemente. Egr6 (EOC1C2).

Todavía me falta mucho. Egr7 (EOC1C2).

No, no puedo sí o sí tengo que hacer como una tarea escribir, Traducir todo. Egr8 (EOC1C2).

Con respecto a la capacidad de presentar descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas, los entrevistados respondieron:

No, con nosotros el principal problema fue que nunca superamos el nivel básico. Entonces en el nivel básico solamente sabes leer y sabes las palabras y sabes escuchar, pero no sabes estructurar ideas complejas ni expresar ideas complejas ni pensar en coreano vos todo el tiempo estás traduciendo en tu cabeza, todavía no pasaste a la última fase del análisis lingüístico que es entender y expresarse en el idioma, pero todavía no sabes analizar. Egr2 (EOC1C2).

Puede que sepa describir, pero no con todos los vocabularios coreanos para escribir de la forma exacta hay muchos verbos descriptivos. Egr6 (EOC1C2).

No yo no puedo. Egr7 (EOC1C2).

Siempre me cuesta muchísimo. Egr8 (EOC1C2).

Categoría

3. Hablar

2.2. Interacción oral

Los egresados fueron consultados respecto a la expresión con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas, ellos respondieron:

Se deben elegir las palabras para expresarte, para no quedar mal o no ser mal entendido más con los coreanos que para ellos es muy importante. Egr2 (IC1C2).

Cuando me enojo me sale directo. Egr3 (IC1C2).

Tengo que pensar primero, no me va a salir. Egr5 (IC1C2).

Yo por ejemplo me di cuenta del uso de las mismas expresiones acostumbradas con las que me siento más cómoda. Egr6 (IC1C2).

La lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipsis, repeticiones, etc.; y un léxico más general y pobre, con palabras comodín (cosa, esto, o sea), repeticiones, onomatopeyas y frases hechas (Cassany, 2003).

En cuanto a si utilizan el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales respondieron:

Desde que me recibí, a veces con mis amigas hablamos en coreano. A veces me encuentro con alguien que habla coreano y hablamos, muy coloquial nomás. Egr2 (IC1C2).

Sí, para sociales no, pero personales sí y en el entorno laboral también utilizo palabras fáciles. Egr4 (IC1C2).

Para mí es más fácil en el ámbito social porque en el ámbito profesional las expresiones son distintas Egr7 (IC1C2).

Consultados sobre si toman parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y si conocen bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales, los egresados respondieron:

Sí, porque eso viene de ver películas o tener amigos que le gusta el k-pop entonces podés conversar. Egr2 (IC1C2).

Yo todavía no manejo la lengua. Egr3 (IC1C2).

Sí bien las puedo reconocer no las puedo hablar. Egr4 (IC1C2).

Para mí que yo hablo como un libro todavía me cuesta más la parte coloquial, estructurado, el coreano me cuesta mucho. Egr7 (IC1C2).

El conocimiento de la sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, 2002).

Ante la consulta de la expresión con fluidez y la transmisión de matices sutiles de sentido con precisión, los egresados respondieron:

Depende de la persona si es más coloquial. Sí sólo hablar coreano te sale bien pero cuando es con una autoridad, con alguien que sentís presión que tenés que hacer bien no me sale y se nota que no me sale fluidamente. Egr3 (IC1C2).

En una situación real cuesta mucho. Egr6 (IC1C2).

Me cuesta mucho cambiar honorífico y bajar a informal y hacer formal otra vez mezclo, todo me cuesta mucho hacer este cambio porque en español no hay. Es un simple “usted” o un “le” pero en coreano cambia totalmente la palabra cambia totalmente la estructura del verbo, me cuesta. Egr7 (IC1C2).

Según Monroy (2014), la comunicación es elemental para los seres humanos. A través del lenguaje es posible comunicar necesidades e interactuar con otras personas.

Categoría

4. Hablar

3.1. Expresión escrita

En cuanto a la expresión en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión, los egresados respondieron:

Un ensayo no voy a poder, voy a poder escribir el texto sin palabras complicadas. va a tener una estructura sencilla, no voy a poder hacer un texto técnico Egr2 (EEC1C2).

Un texto muy largo no puedo escribir. Egr4 (EEC1C2).

Si le dedico mucho tiempo a corregir puede ser que llegue a ese punto porque debo constantemente buscar expresiones o intentando buscar la gramática. Egr6 (EEC1C2).

No podría hacerlo espontáneamente. Egr7 (EEC1C2).

En cuanto a escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando aspectos importantes, los egresados respondieron:

De un 100% creo que 60%. Si vas a detenerte de repente usar un diccionario o las gramáticas que vos conocés es mucho más fácil escribir que expresarte. Egr3 (EEC1C2).

No, no porque se necesita conocimiento de palabras técnicas, no. Egr4 (EEC1C2).

No puedo, me pasó lo mismo en el Topik no pude escribir mi texto no solamente por el tiempo sino porque no tenía el tema antes de rendir y en ese sentido me di cuenta que yo estoy súper desentrenada. Egr6 (EEC1C2).

Nunca hice, pero creo que podría, así como dije anteriormente. Egr8 (EEC1C2).

Ante la consulta si seleccionan el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos sus escritos, los egresados respondieron:

Sí, claro vos intentas hacerlo de la manera más formal posible por más que tengas errores si le vas a enviar un correo a un profesor no podés ser informal, si le va a hablar a alguien que es tu amigo podés ser más informal. Egr2 (EEC1C2).

La verdad que hace poco fue mi primera vez que tuve que escribir así texto largo para una reunión y estilo si es en el sentido de lenguaje de repente yo ya escribí de manera formal justamente para evitar cualquier problema. Egr6 (EEC1C2).

Generalmente lo que hago es para enseñar los textos que usamos de acuerdo a la estructura del libro. Egr7 (EEC1C2).

Los egresados fueron interrogados acerca de escritura de cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas, ellos dieron las siguientes respuestas:

No. No podría escribir un manual o un libro. Egr2 (EEC1C2).

Si es carta informal es mucho más fácil. Egr3 (EEC1C2).

No nada de eso, no me sé expresar con palabras muy técnicas. Egr4 (EEC1C2).

Si es carta, depende a quién, por ejemplo, yo escribo cartas, pero de despedida para mis profesores, pero sí es algo formal no. Egr5 (EEC1C2).

Hago oraciones cortas de repente algunos informes coreanos, pero los que están acostumbrados a ver, no, Egr6 (EEC1C2).

La escritura es la representación gráfica de la lengua; ella regularmente se utiliza como un recurso instrumental para desarrollar la lectura, la expresión oral y la audición en la enseñanza de lenguas extranjeras. Facilita la práctica del vocabulario y las estructuras (Monroy, 2014).

Conclusiones

Se ha realizado el estudio de las habilidades lingüísticas de egresados del Instituto Superior de Educación “Dr. Raúl Peña”, cohorte 2016 – 2018, basado en una profunda revisión bibliográfica, los instrumentos de recogida de información posibilitaron obtener datos confiables para lograr la autenticidad en la investigación.

Las habilidades lingüísticas que se midieron fueron comprensión auditiva y de lectura, interacción oral, producción oral y producción escrita mediante una guía de entrevistas a egresados, cumpliendo los objetivos propuestos por el estudio:

Objetivo 1: Determinar las habilidades de comprensión auditiva y lectora en egresados de la carrera de la lengua coreana del ISE.

Objetivo 2: Describir las habilidades de expresión oral y escrita en egresados de la carrera de la Lengua Coreana del ISE.

Las habilidades lingüísticas están basadas en la parrilla de evaluación del MCERL y como resultado de las respuestas de los egresados según los seis niveles de referencia y a la codificación de las preguntas se tienen los siguientes resultados:

- Comprensión auditiva: B1
- Comprensión de lectura: B1
- Interacción oral: B1
- Producción oral: B1
- Producción escrita: B1

Esta herramienta ha sido desarrollada por el Centro Europeo de Lenguas Modernas y corresponde al nivel de USUARIO INDEPENDIENTE y se explica a continuación en que consiste:

B1: Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias - acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

REFERENCIAS

- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (2003) *Serie Didáctica de la lengua y de la literatura. Enseñar lengua*. Barcelona.
- Chandía Cabas, J. C. (2015). *Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior*. Tesis de Grado. Universidad del Bío-Bío, Chile.
- Chub, A. (2012). *El Monitoreo Sobre el Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas de Estudiantes y Docentes*. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Cobo, D. Lumbreras (2018) *Introducción al idioma coreano en contraste con el español*. Ciber Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros y Universidad de Málaga. Revista Electrónica del Lenguaje, nº 5.
- Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw-Hill. 6ª Ed. México DF. Recuperado de: <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-lainvestigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>.
- KBS Korean Broadcasting System (2015). Consulta de base de datos electrónica de sitio en internet del Servicio en español de KBS World Radio. Seúl.
- Monroy, V. D. C. Q. (2014). *Comunicación oral y escrita*. Editorial Digital UNID.
- Rivero de Lázaro, M. (2015). *La lecto-comprensión y traducción de textos en inglés en los ingresantes universitarios desde un enfoque intercultural*. Obtenido de: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4851/RIVERO%20DE%20LAZARO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

TRAINING TUTORS TO PROMOTE SELF-DIRECTED LEARNING AMONG UNIVERSITY-BOUND ENGLISH LANGUAGE STUDENTS

La capacitación de tutores con el fin de que promuevan el aprendizaje auto-dirigido entre estudiantes de lengua inglesa que desean ingresar a la universidad

Melissa Williamson Hawkins¹, Josephine Prado², Julia S. Austin³

Recibido: 16/06/2020

Aprobado: 24/08/2020

ABSTRACT

Instructors who teach in English as Second Language (ESL) programs must balance time allotted to teach academic English with the numerous study skills needed by university-bound English learners. However, for these language learners to close language-learning gaps independently and achieve higher levels of communicative competence, they must assume increasingly greater degrees of autonomy in their own language learning process. Although a high level of self-direction is needed, it is not a characteristic that is common to all students. Through explicit instruction, teachers can scaffold language learners as they implement feasible, concrete actions towards language-learning autonomy. In an ESL program at a southeastern U.S. university, the current qualitative study explored the effects of explicit instruction on self-directed learning (SDL) strategies. Study participants were ESL tutors. After being trained in SDL strategies, these tutors recommended SDL strategies to their tutees in individual tutoring sessions. Findings revealed 4 main categories of SDL assignments recommended by these tutors to their tutees across one semester. Implications from this study suggest that language programs should train teachers and tutors in SDL principles, in the role of SDL in language development, and in strategies for promoting SDL among language learners.

Key Words: self-directed learning, language learning autonomy, tutor training, English as a Second Language, English language programs, English language learning

RESUMEN

Los profesores que enseñan en programas de inglés como segunda lengua (ESL, por su sigla en inglés) necesitan equilibrar el tiempo dedicado a la enseñanza del inglés académico con las numerosas destrezas de estudio necesitadas por aquellos estudiantes que desean ingresar a la universidad. No obstante, para que estos estudiantes cierren en forma independiente posibles lagunas en el aprendizaje de lengua y así lograr niveles más altos en la competencia comunicativa, ellos deben asumir niveles cada vez más altos de autonomía en su propio proceso de aprendizaje. Aunque se necesita un alto nivel de auto-dirección, éste no es una característica que es común entre todos estudiantes. A través de enseñanzas explícitas, los profesores pueden apoyar a los estudiantes de lengua mientras que estos implementan acciones factibles y concretas hacia autonomía de aprendizaje. Dentro de un programa de ESL situado en una universidad del sureste de los EE.UU., el actual estudio cualitativo exploró el efecto de enseñanzas explícitas sobre las estrategias de aprendizaje auto-dirigido (SDL, por su sigla en inglés). Los participantes en este estudio eran tutores de ESL. Después de ser capacitados en SDL, estos tutores recomendaron estrategias de SDL a sus tutelados en sesiones individuales de enseñanza. Resultados revelaron 4 categorías principales de estrategias de SDL recomendadas por estos tutores a sus tutelados en el transcurso de un semestre. Las implicaciones de este estudio sugieren que programas de lenguas deben capacitar a sus profesores y tutores en los principios de SDL, en el rol de SDL en el desarrollo de una lengua, y en estrategias para promover SDL entre estudiantes de lengua.

Palabras Claves: aprendizaje auto-dirigido, autonomía en aprender idiomas, capacitación de tutores, inglés como segunda lengua, programas de lengua inglesa, aprendizaje del inglés

¹ University of Alabama at Birmingham, melissaw@uab.edu

² University of Alabama at Birmingham, jprado@uab.edu

³ University of Alabama at Birmingham, jaustin@uab.edu

INTRODUCTION

Determining appropriate English language levels for university academic readiness is both an art and a science. This balancing act requires teachers and administrators to consider an individual learner's academic background, previous English language studies, English language proficiency test scores, the demands of particular university environments, and support services in English as a Second Language (ESL) available on campus (Graham, 1987). Upon initiating university coursework, ESL students may discover that they do not have the multiple layers of linguistic aptitude widely regarded as necessary for reaching a high level of functioning in the academic English of university settings. These aptitudes include grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competences (Canale & Swain, 1980). Without such tools, language-learning students may suffer "anxiety, frustration, demotivation and an inability to engage with the learning process" (Murray, 2010, p. 56). To be successful in their university studies, these ESL students need a high level of self-motivation and autonomy to independently bridge possible language-learning gaps (Liu, 2015; Oxford & Shearin, 1994). However, self-directed learning (SDL) is not a characteristic common to all language learners; instead, it is frequently a skill that needs to be developed (Benson, 2013). This study explores how SDL can be promoted among university-bound ESL students by tutors who are trained in SDL as part of a language center's regular tutor training.

LITERATURE REVIEW ABOUT SELF-DIRECTED LEARNING

Importance of Self-directed Learning

For over three decades, SDL has influenced the field of adult education (Merriam, 2001). Educators generally agree that adults learn best when personally invested in identifying, planning, and managing their own learning. In its classic definition for adult education, SDL is evident when "...individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating those learning outcomes" (Knowles, 1975, p. 18).

A growing body of research in English as a Foreign Language (EFL) contexts demonstrates a positive relationship between learning autonomy and SDL strategies as well as a positive impact on language proficiency (Gan, 2004; Karatas et al., 2015; Khiat, 2017; Yarahmadzahi & Bazleh, 2012). Students' perception of their competence in SDL strategies was found to correlate with their academic success (Khiat, 2017) and with language proficiency (Gan, 2004). An ability to engage in SDL was found to be a clear predictor of language learning success (Karatas et al., 2015). Finally, training in SDL had a positive, statistically significant impact on the students' language learning proficiency and their readiness to engage in SDL activities (Yarahmadzahi & Bazleh, 2012).

Teaching SDL to Language Learners

Building on SDL's role to improve language proficiency, several research studies have documented the significance of the teachers' role in promoting SDL (Cheng & Lee, 2018; Gan, 2004; Gan et al., 2004; Grover et al., 2014; Tse, 2012). Gan (2004) found that positive student attitudes about SDL significantly and positively related to SDL strategy use and explained that teachers' roles in the classroom are not minimized when students grow in self-direction. Instead, teachers provide the critical link and, often, sole impact on students' ability to use SDL for their own language learning. Gan (2004) concluded that, for students to be successful at SDL, teachers must promote the students' self-confidence.

Additional research supports the teacher's role in guiding students towards SDL mastery. Teachers must teach the value of autonomous language learning to students because, on their own,

language learners do not usually use SDL materials and strategies (Tse, 2012). Language learners can become motivated in SDL upon receiving teacher and peer support and also upon seeing evidence of their own progress (Cheng & Lee, 2018). However, when Grover et al. (2014) found that ESL students infrequently, if at all, use SDL techniques to further their English language study, they concluded, “It is incumbent on the instructor to help students make the connection between learning independently and how this ability can enrich their daily life” (p. 17).

Models of SDL Instruction

The following SDL models are applicable to the ESL classroom teacher as they look towards encouraging SDL. Grow’s (1991) “Stages of Self-directed Learning” (SSDL) focuses on the process that learners experience as they grow in autonomy and also on the changing roles of educators as they walk alongside a student’s ever-increasing SDL maturity. This model “proposes a way teachers can be vigorously influential while empowering students toward greater autonomy” (p. 128). As learners move from completely dependent to fully self-directed, teachers serve initially as coach, guide, and facilitator and later as mentor or consultant. As learners make progress at reducing dependence on the teacher, they simultaneously increase motivation for, and control of, the learning process (Grow, 1991).

Mirroring this change from dependence to independence, Nakata’s (2010) “Three Stages of Self-regulated Language Learning” situates growth toward learner autonomy in the language-learning classroom. This model stresses the teacher’s role in motivating students to learn and then teaching them to motivate themselves. While focusing successful SDL use on the interwoven concepts of self-regulation and intrinsic motivation (Gan, 2004; Gan et al., 2004), Nakata’s (2010) model serves for training language teachers in SDL strategies through which the teacher transitions from being a learning instigator to being a learning facilitator.

Need for Teacher Training

The field of teaching English to speakers of other languages (TESOL) has not fully embraced SDL despite research demonstrating positive correlations between SDL, student language learning, and teacher roles (Cheng & Lee, 2018; Gan, 2004; Gan et al., 2004; He & Valcke, 2012; Nakata, 2012). This gap between research and practice can be partially explained by the limited or nonexistent occurrences of SDL in TESOL teacher-training textbooks (Reinders & Balcikanli, 2011). Teachers-in-training receive little or no guidance on how to teach or nurture SDL among language learners of any age. Another explanation of the research-practice gap is the absence of any acknowledgement of SDL in most teacher education curricula (Lai et al., 2013), nor is training provided on how to integrate theoretical and practical SDL components. Hence, within this field of research, a gap exists regarding the influence of explicit SDL training on teachers’ instructional practices. This study attempts to start filling this gap.

THE STUDY

Purpose and Research Questions

This study investigated whether ESL tutors, explicitly trained in SDL, would promote SDL among their tutees. The study was guided by the following research questions:

1. How often do SDL-trained tutors recommend SDL strategies for language-learning tutees?
2. What types of SDL activities do these tutors recommend to their tutees?
3. How do tutors describe the influence of SDL training on their tutoring practice?

Study Design

This research study followed an explanatory, sequential mixed methods design that was primarily qualitative. The quantitative elements were solely descriptive. The study transpired within the normal operations of the language program's tutoring center across an entire semester. Here, students may independently reserve one-on-one tutoring sessions without an instructor's referral, or they may be referred by their course instructor. The program welcomed the study because the possibilities that SDL offers for an English language tutoring center had already been explored (Hawkins, 2018). Approval for this study was received from the university's IRB office for incorporating SDL training into the tutoring center's regular activities and for studying the effects of this change in regular tutoring operations.

Setting

This study took place in an English language program's tutoring center at a large, public university in the southeastern United States. Free access to this tutoring center is available for English learners from all academic programs across campus as well as from the university's intensive English program and bridge-type English program. Students can schedule a single stand-alone tutoring session or multiple tutoring sessions with the same tutor on a weekly recurring basis. This center requires all tutors, both new and returning, to participate in a 90-minute training session at the beginning of each academic semester. Following best practices for adult education (Guskey, 2014), these training sessions are highly interactive, thus allowing tutors to apply this training to their own situations.

Participants

Study participants were selected from among tutors who attended a regular pre-semester training session where, for the first time, SDL was the main topic. When this session ended, attendees were informed about this study and invited to participate knowing that only the first-author researcher would be informed of their decision. After reading the consent document, seven tutors agreed to participate from the following subject areas: five ESL, one business, and one engineering. The five ESL tutors were selected as study participants because this study focused on SDL for English learning.

Of these five tutor participants, two were experienced ESL teachers and three were novice ESL teachers. Both of the experienced ESL teachers held an MA-TESOL degree, had over 10 years of teaching experience, and regularly taught as adjunct instructors in this university's English language program. The three novice teachers were all in their final semester of an MA-TESOL degree at this same university and had been teaching ESL in community English settings since starting this degree program. Four of these tutors were female, and one was male.

Procedure

Training session. The tutoring center coordinator and the first author led a 90-minute training session about SDL and its various stages. Attendees included all tutors hired for that semester. This training started with a short skit illustrating the SDL stages that often occur between a student and teacher. Tutors then worked in groups to describe the student's experience and the teacher's support. After this introductory exercise, these tutors received explicit instruction on SDL with a focus on Grow's (1991) "Stages of Self-directed Learning" (SSDL). Returning to small groups, tutors applied this SSDL model to case studies reflecting typical student profiles. They practiced identifying SDL stages being manifested by the student and then selecting assignments to help the student apply SDL beyond their tutoring session. This tutor training ended with a full group debriefing in which tutors were encouraged to promote SDL among tutees as a regular part of their tutoring sessions.

Tutoring reports. A standard procedure at this tutoring center is for all tutors to complete a Client Report Form upon finishing each tutoring session. Tutors are also encouraged to assign a follow-

up assignment upon the conclusion of each session. For the purpose of this study, an SDL item was included on this Client Report Form. This SDL item, entitled “Ways I promoted self-directed learning,” consisted of a fillable box where tutors provided a short explanation of how they used SDL during that tutoring session. Participant responses to this SDL item were later analyzed by the first author.

Surveys. This study also included two surveys—an initial survey and a final survey. The initial survey was emailed to consenting tutor participants immediately after the SDL training. This survey served to determine the tutors’ prior knowledge of SDL. It included two open-ended questions. The first question asked if tutors had heard of SDL before the training, and, if so, what they already knew. The second question elicited tutors’ opinions about SDL and the corresponding training as well as ideas for incorporating SDL into their upcoming tutoring sessions.

The final survey took place immediately after the semester ended. This survey included seven Likert-scale questions, each with optional open-ended responses. The purpose was to learn how tutors had incorporated SDL training, if at all, into tutoring sessions. Questions asked about tutor perceptions of SDL’s usefulness in helping their tutees learn course material, and about whether SDL seemed to make a difference in tutee attitudes about language learning. Other questions encouraged tutors to share anecdotes about particular assignments that seemed to make a difference among their tutees. The survey also asked whether tutors perceived the SDL training as helpful to them when tutoring and whether such training sufficiently influenced tutee success to merit inclusion in future tutor training.

Data Analysis

In keeping with qualitative methodology (Merriam, 2002), the first author analyzed the SDL data on the Client Report Forms using a constant comparative method of data analysis. Units of data that seemed meaningful were coded and compared to other units of data with the intention of producing tentative categories of SDL assignments for further investigation and consideration (Merriam, 2002). The first author also tabulated frequencies of tutors’ SDL-reported assignments and compared these frequencies to the total number of tutoring sessions. While analyzing frequencies, the first author noted which SDL-reported assignments were appropriately labeled as SDL, based on definitions provided at the tutor training, and which were mislabeled. Ensuing calculations provided the number of assignments within each of four strategy categories and the percentage of appropriately labeled SDL assignments vis-à-vis the total number.

RESULTS

SDL Assignments on the Tutors’ Client Report Forms

The Client Report Form was the primary source of data for determining the frequency and types of SDL assignments assigned by tutors to tutees during the tutoring sessions. According to the self-reported data on this form, all five tutors assigned SDL assignments to their tutees during their one-on-one tutoring sessions. However, these tutors assigned SDL assignments with differing frequencies. Differences also existed in how appropriately tutors labeled assignments as being SDL. Results are provided in Table 1.

Table 1. *Reported SDL Assignments, with Appropriately Labeled as SDL vis-à-vis Inappropriately Labeled*

Tutor Participants (N=5)	Tutoring Sessions (N)	Sessions reported as having SDL assignments	Frequency of sessions with SDL assignments	Assignments appropriately labeled as SDL	Assignments mislabeled as SDL	Appropriately labeled SDL assignments vs. total number reported
#1	58	58	100%	44	14	76%
#2	153	41	27%	35	6	85%
#3	15	13	87%	9	4	69%
#4	106	12	11%	4	8	33%

#5	86	31	36%	27	4	87%
	418	155	37%	119	36	77%

During the study semester, Tutor #2 and Tutor #4 provided numerous tutoring sessions, at 153 and 106, respectively. Tutors #1 and #5 provided about half as many sessions, at 58 and 86 respectively. Tutor #3 provided only 15 tutoring sessions. Together, these five tutors reported giving SDL assignments in 155 of their 418 tutoring sessions, which is 37% of all sessions. Two tutors gave SDL assignments in 71 of 73 tutoring sessions (97%), with Tutor #1 doing so in 58 of 58 sessions (100%) and Tutor #3 in 13 of 15 sessions (87%). Three tutors gave SDL assignments in 84 of 375 sessions (24%), with Tutor #2 doing so in 41 of 153 sessions (27%), Tutor #4 in 12 of 106 sessions (11%), and Tutor #5 in 31 of 86 sessions (36%).

Of the 155 sessions with SDL assignments, 119 assignments (77%) were appropriately labeled as SDL per definitions provided during the tutor training, and 36 (23%) were inappropriately labeled as SDL. Examples of inappropriately labeled SDL were finishing an exercise or writing a second draft for feedback. Tutor #2 and Tutor #5 demonstrated a strong understanding of SDL as evidenced by having appropriately labeled SDL for 85% and 87% of their respective SDL-reported assignments. Tutor #1 and Tutor #3 showed a moderate understanding of SDL as evidenced by having appropriately labeled SDL for 76% and 69% of their SDL-reported assignments. Tutor #4 demonstrated little understanding of SDL as evidenced by having appropriately labeled SDL for 33% of her SDL-reported assignments.

Coding SDL Assignments

After determining whether assignments were appropriately labeled as SDL assignments, the first author proceeded in coding these assignments. As the coding emerged, SDL assignments fell into four strategy categories: learning language skills, learning through sociocultural contact, practicing language creatively, and using technology.

In this study, the *learning language skills* category corresponds closely with Oxford's (2016) "cognitive apprenticeship" in which a person with more knowledge leads someone with less knowledge towards increased learning autonomy. The leader (tutor) shares specific language learning strategies with the novice (tutee), helps the novice set goals, and also scaffolds learning and provides guidance until the novice is ready for heightened levels of self-direction for learning language skills.

The *learning through sociocultural contact* category is associated with Vygotsky's (1978) "zone of proximal development" theory of social learning. Strategies in this category focus on improving language learning through intentional interaction with others. These SDL assignments are intended to help tutees traverse language-learning distances with assistance from others that they could not have done alone.

The *practicing language creatively* category is for open language practice. Language learning research has acknowledged the importance of play in language acquisition for both first and additional languages. Through competition, collaboration, and creative thinking, fun activities can lead to formal patterning and fictional worlds that are "essential to the development and deployment of communicative competence as the ability to conduct practical transactions and communicate facts" (Cook, 2000, p. 182). To that end, the creative use of language can be an excellent SDL strategy.

The *using technology* category includes the use of technology for promoting self-study. Such strategies are frequently employed in language centers. However, Tse (2012) demonstrated that, without explicit training on the usefulness of technology, language learners will not engage in self-study on their own. When trained in using technology for SDL, these students can use the powerful technological tools at their disposal and capitalize on these opportunities to individualize their own learning.

Types of SDL Assignments

After appropriately labeled SDL assignments were coded and four strategy categories had emerged, the first author selected several assignments representative of each strategy category. These examples are provided in Table 2.

Table 2. *Types of Assignments Appropriately Labeled as SDL*

SDL Strategy Categories and their Frequency of Use	Examples of SDL Assignments Assigned by Tutors
<u>Learning language skills</u> 39% of SDL assignments	Listening: follow steps for listening to TED Talks, Voice of America, National Public Radio Reading: read online while listening to NPR broadcasts, reading a fun book Pronunciation: view English Central online and imitate intonation, especially stressed words Vocabulary: create and maintain vocabulary list for easy access and review Writing: write short paragraphs every day about different aspects of life
<u>Learning through sociocultural contact</u> 16% of SDL assignments	Seek opportunities to work with others to practice English Negotiate meaning through contact with other English speakers Create a study group with American classmates and other English learners Practice giving and receiving feedback with American roommate Invite students from other language groups to personal gatherings to require using English
<u>Practicing language creatively</u> 20% of SDL assignments	“Try different protein shakes for post workout and report to me how you feel after each one” “Try five new recipes from around the world. How did they taste? Were they easy to make?” “Choose a painting and write at least seven statements describing this artwork” “Make sentences in your head as you walk and say them out loud under your breath” “Sing a song in English every day” “Listen to stand-up comedians on Pandora and find main themes. Why is this funny?”
<u>Using technology</u> 25% of SDL assignments	Go to websites provided by the tutor for further self-study Access free technology resources available through tutoring center Use TOEFL materials on center’s bookshelf and MP3 audio files on the center’s computers Access reading passages on internet and identify main idea and supporting ideas

Of the appropriately labeled SDL assignments assigned by tutors to tutees, 39% were for learning language skills, 16% for learning through sociocultural contact, 20% for practicing language creatively, and 25% for using technology. When assignments were coded as belonging to two or more categories, the most prevalent category was selected for this analysis.

Results show that all tutors helped tutees by encouraging SDL strategies in the *learning language skills* category. Tutors scaffolded learning as needed and recommended activities to promote tutees’ language learning development beyond the support provided in a given tutoring session. Tutors used SDL to support speaking, listening, reading, writing, and pronunciation skills with similar frequency, although speaking and pronunciation received more focus than listening, reading, and writing. Grammar, however, received little attention in the SDL assignments assigned by tutors.

With respect to the other strategy categories, tutors seemed to prefer certain SDL categories when giving assignments to their tutees. The *learning through sociocultural contact* category was used primarily by Tutors #1 and #2. Tutor #2 also frequently assigned assignments in the *using technology* category. The *practicing language creatively* category was used mainly by Tutors #4 and #5.

Among appropriately assigned SDL activities, one tutor would interweave study skills with the above-mentioned SDL strategies. In addition to tutoring ESL, this tutor was also tutoring students for undergraduate degree courses. This tutor’s dual role could have influenced also promoting SDL for the organization and management of degree courses in bridge-type programs.

Survey Results

Of the five tutor participants, four responded to the initial survey, and the same four responded to the final survey. It is unknown why the fifth tutor did not complete either survey. Each tutor is identified by the same number (e.g., Tutor #1) in the SDL assignments data and in the survey data. Results from the survey data are provided here.

Initial survey. In response to the initial survey's first question, all four of the tutors who completed the survey indicated that they had heard of SDL before the training. Tutor #1 mentioned that the concept had briefly been introduced in one of her graduate courses. Tutor #2 remembered having read about Grow's staged model, probably in this same graduate course. Tutor #3 explained having understood the model to mean that a learner takes control of learning to go beyond what happens in the classroom. Tutor #4 felt fully aware of the model and reported already using it. In their responses to the second question, these four tutors commented on SDL, the SDL training, and initial thoughts on incorporating SDL into their upcoming tutoring sessions. Tutor #1 indicated having "enjoyed the way this training introduced applications of the concept." This tutor "appreciated the way this training explained different stages of development in self-directed learning" and asked for additional ideas for SDL activities. Tutor #2 explained that the training session "helped me to tutor a student as a whole-student, not just what they came in for that day." This tutor planned to give assignments that could help students even after the tutoring sessions had ended. Tutor #4 shared that SDL training is most profitable when tutors have a recurring relationship with a tutee. This tutor suggested a follow-up training session to practice strategies through role-play.

Final survey. In response to the first of seven questions on the final survey, tutors estimated the extent to which they had incorporated SDL into their tutoring sessions across the fall semester. Three tutors reported having encouraged tutees "quite a lot" in doing SDL, while one tutor claimed having done so "a little bit." When reporting on observable improvements in student learning related to SDL use, tutors provided mixed responses. One tutor indicated "quite a lot," two indicated "some," and another indicated "a little bit." When describing successful SDL activities, one tutor preferred assigning videos and conversation practice, such as with roommates. Another tutor "favored introducing students to additional sources that they could explore to supplement their in-class activities." Tutors also described their perceptions of positive change that SDL recommendations seemed to have made on student attitudes. Three tutors felt that SDL strategies had resulted in "some" positive change while the fourth tutor reported "a little bit." One tutor explained that when SDL activities were mentioned, tutees would seem "excited and motivated during the tutoring session." However, when asked later about the activity, tutees would often admit that they had not done the activity. As expressed by one tutor, "Once a student has internalized that it can't be anyone else's responsibility to master the material, it changes their attitude usually for the better." Another tutor explained, "The students felt more control of the final product. It was their work, not mine."

In response to the sixth question, tutors estimated the value of the SDL training on their tutoring work. Three tutors reported "quite a lot" while one tutor reported "some." Additional comments varied in specificity ranging from requesting more follow-up training, valuing SDL as an additional teaching tool, and expressing increased awareness for advocating student use of SDL. As explained by one tutor: "The training did a great job of helping me to better understand how different students can progress through different 'stages' of self-direction, so that I could better tailor my suggestions." In response to the seventh and final question, tutors indicated the extent to which SDL "sufficiently influences student success." Two tutors responded with "quite a lot" while the other two responded with "some." One tutor explained the need for teaching tutees to go beyond being students and to becoming professionals. Another tutor signaled the value of SDL for students needing study strategies. As posited by one tutor, "SDL may not help everyone, but it seems to help enough people to be worth doing it."

DISCUSSION

To advance findings from earlier SDL studies (Cheng & Lee, 2018; Gan, 2004; Gan et al., 2004; Grover et al., 2014; Karatas et al., 2015; Lai et al., 2013), we explored how SDL-trained tutors promoted SDL strategies among their tutees. More specifically, we examined the impact of SDL training on tutors and on how they assigned SDL assignments to tutees during one semester of tutoring sessions. We now discuss the impact of this SDL training on the tutors' tutoring sessions vis-à-vis three research questions.

RQ#1: Frequency with which SDL-trained tutors recommend SDL strategies to their tutees

All five SDL-trained tutors recommended SDL strategies to their tutees. As a group, they did so in 155 of their 418 tutoring sessions, with a frequency of 37%. We believe that, by having assigned SDL-inspired assignments in their tutoring sessions, tutors were attempting to boost tutees' SDL strategy use and promote learner autonomy among adult learners (Knowles, 1975, Merriam, 2001). Yet, the frequency of SDL use per tutor shows a different picture; their individual frequencies ranged from 11% to 100%. We believe that tutors with higher frequencies (87% and 100%) had internalized their role in promoting SDL to create language learner autonomy (Gan, 2004; Karatas et al., 2015; Khiat, 2017; Yarahmadzahi & Bazleh, 2012). We also believe that tutors with lower frequencies (27% and 36%) had minimally internalized their role in promoting SDL to create language learning autonomy. Finally, we feel that the tutor with the lowest frequency (11%) had not internalized the role of the teacher in promoting SDL. Although it should be noted that no base-line data is available for how often these tutors might have assigned SDL-like assignments without explicit SDL training, the findings suggest that the tutors who promoted SDL most frequently had internalized their role in promoting awareness of SDL, while the tutors who promoted SDL only occasionally just had an awareness of the need for SDL.

Although these five tutors had reported 155 assignments as SDL, only 119 of these 155 assignments (77%) were appropriately labeled as SDL. Per definitions provided during the tutor training, 36 of these SDL-labeled assignments (23%) were not SDL. The tutors with a high rate of appropriately labeling SDL assignments (85% and 87%) appear to have reached a strong understanding as to what constitutes SDL. The tutors with a somewhat lower rate of appropriately labeling SDL assignments (76% and 67%) appear to have an emerging understanding about SDL. The tutor who appropriately labeled SDL for 33% of SDL-reported assignments shows little understanding of SDL. Benson (2013) pointed out that knowing how to use SDL is not a characteristic common to all students; similarly, this study's findings suggest that understanding the nature of SDL is also not a characteristic common to all tutors, even with some initial SDL training. The wide range in frequencies with which SDL-trained tutors applied SDL in their respective tutoring sessions suggests a need to adjust the tutor training. In other words, a tutor's readiness to promote SDL in their tutoring sessions might mirror a learner's readiness to proceed through the SDL stages (Grow, 1991; Nakata, 2010).

Higher frequencies in reporting SDL assignments did not necessarily correlate with higher frequencies in appropriately labeling these assignments as SDL. On the one hand, Tutor #1 reported SDL assignments in 58 of 58 sessions (100%), of which 44 of these 58 assignments (76%) were appropriately labeled as SDL. On the other hand, Tutor #2 reported SDL assignments in 41 of 153 sessions (27%), of which 35 of these 41 assignments (85%) were appropriately labeled as SDL. Notwithstanding, the lowest frequency in reporting SDL assignments (11%) correlated directly with the lowest frequency in appropriately labeling assignments as SDL (33%). Here, Tutor #4 reported SDL assignments in 12 of 106 sessions (11%), of which just 4 of these 12 assignments (33%) were appropriately labeled as SDL. This finding begs the question as to whether there was a misunderstanding as to what constitutes an SDL assignment and suggests the need to place greater emphasis during the tutor training as to what actually constitutes an SDL strategy as well as the importance of assigning SDL strategies. Similar to how language learners do not usually use SDL materials and strategies on their own (Tse, 2012), some of these ESL tutors were also not promoting

SDL strategies on their own (i.e., after the initial training had ended and without any follow-up training). Consequently, although the initial 90-minute SDL training appears to have guided some tutors in using SDL strategies, other tutors appear to have needed ongoing SDL training, especially during that first semester when being asked to promote SDL in their tutoring sessions.

Therefore, a primary recommendation is to plan for an extension of SDL training that goes beyond, and more in-depth, than the initial, introductory training. Since time is frequently limited for in-person training, online training, such as through the use of a local listserv on the topic, could expand the length of the training and allow tutors to share both ideas for SDL assignments and success stories with students. In addition, ongoing mentor support, perhaps provided by the coordinator of the center or by an experienced tutor well-versed in SDL, could help tutors newer to the concepts of SDL work through what assignments are and are not SDL-related and how tutors can promote student growth in SDL even in short-term tutoring relationships.

RQ#2: Types of SDL activities recommended by tutors to their tutees

In this study, tutors assigned SDL assignments to their tutees for learning language skills (39%), using technology (25%), practicing language creatively (20%), and learning through sociocultural contact (16%). This responds to earlier studies that called for teachers to teach SDL strategies to language learners (Cheng & Lee, 2018; Gan, 2004; Gan et al., 2004; Grover et al., 2014; Karatas et al., 2015; Lai et al., 2013). All five tutors in this study assigned SDL activities for learning language skills. Such activities supported speaking, listening, reading, writing, and pronunciation with similar frequency. However, because grammar was rarely included in SDL assignments, this could be an area for additional focus in future trainings.

Tutors #1 and #2 focused mainly on SDL assignments for learning through sociocultural contact, while Tutor #5 assigned most of the SDL assignments for creatively practicing language. These three tutors were also the primary assigners of SDL assignments for using technology. They were also the most active in assigning follow-up activities that supported SDL strategies regardless of assignment type; this suggests that these tutors found ideas that worked and used them. We also suspect that these three tutors believed strongly in the value of autonomous language learning and so motivated their tutees in seeing how SDL could “enrich their daily life” (Grover et al., 2014, p. 17). In fact, one of these tutors reported in the final survey having noticed that tutees were interested in one type of assignment and thus decided to continue with it. This anecdotal incidence relates to how language learners, upon seeing evidence of their own progress, are motivated to continue using SDL strategies (Cheng & Lee, 2018).

RQ#3: Tutor perceptions of how SDL training has influenced their tutoring practice

Tutor perceptions of promoting SDL among their tutees correlated with how tutors promoted SDL strategies. In the final survey, when assessing SDL impact on tutees’ learning, two of the four respondents reported “quite a lot.” Their response correlated with their high number of SDL assignments, which, in turn, illustrated a concerted effort by these tutors in promoting SDL among their tutees. This finding suggests that these two tutors are actively employing the SSDL model for teachers (Grow, 1991) while also guiding language learners from dependence to independence (Nakata, 2010). The other two tutors assessed the SDL impact on tutees’ learning as “some” or “a little bit.” Yet, these tutors had exerted only a limited effort at promoting SDL among their tutees. For SDL to have a positive effect, it must be positively promoted (Gan, 2004; Gan et al., 2004).

On the final survey, three tutors expressed how this training was valuable in learning to guide tutees in using SDL and in having a potential impact on learner success. This final survey and the frequencies of SDL assignments suggest that the training was effective. Yet, we must now tailor such training to meet specific points that have emerged from our data. Similar to how training in SDL can have a positive impact on students’ readiness to engage in SDL activities (Yarahmadzahi & Bazleh,

2012), well-focused training can probably also have a positive impact on tutors' readiness to promote SDL among tutees.

An interesting case is Tutor #4 who, in the initial survey, had expressed that SDL is best taught when students were being tutored repeatedly by the same tutor, thus providing long-term contact. Indeed, this belief bore out; Tutor #4 reported promoting SDL in only 12 of 106 tutoring sessions (11%) and, of these, only 4 assignments were appropriately labeled as SDL. Incidentally, this tutor also mentioned in the initial survey that follow-up training would be needed and suggested that role plays would be helpful in training tutors to support students through different stages of SDL growth. This comment, while accurate and helpful, also demonstrates that the tutor understood SDL to be used only, or primarily, in long-term teaching relationships. Given that the training included a skit with a long-term teacher-student relationship, future training must emphasize how short-term contact with a student can also lead to increased SDL use.

Through further training, tutors can increase their ability to promote SDL among tutees. Tutor #1 requested this in the initial survey; even at the beginning of the semester, this tutor realized that more ideas would be useful. By having additional time to share ideas in training, the tutors who are strongest in sociocultural strategies, technology-related strategies, and creative strategies could share potential assignments with the other tutors. Ideas for propelling language learners towards independently studying subjects such as grammar, which are traditionally very teacher-dependent, could be discussed. In addition, since the notion of SDL as a "tool" in a "toolbox" of other teaching skills appeared in several comments, further training could emphasize the role of SDL in all types of learning situations. Training tutors in SDL is not simply about meeting the needs of tutees in tutoring sessions during a given semester; it is about promoting autonomous learning among all language learners and, by doing so, reaching positive correlations between SDL, student language learning, and teacher roles (Cheng & Lee, 2018; Gan, 2004; Gan et al., 2004; He & Valcke, 2012; Nakata, 2012).

Key Findings

Through this discussion, several key findings were identified. These findings serve to improve future SDL training for ESL tutors in this language program and perhaps also in other language programs that may wish to introduce SDL. Based on these findings, we offer the following recommendations:

- ✓ Provide SDL training and plan for ongoing training support so that tutors can share SDL ideas and success stories, thereby extending training efforts.
- ✓ Focus on what constitutes an SDL strategy and the importance of assigning SDL strategies.
- ✓ Demonstrate how grammar can also be included in SDL assignments.
- ✓ Reinforce that the purpose of teaching SDL goes beyond an individual tutoring meeting; instead, it assists the learner's development as a language-learner in general.
- ✓ Suggest that when tutors find SDL strategies that work, they should continue using them.
- ✓ Point out that short-term contact with a student can also lead to increased SDL use.
- ✓ Emphasize the role of SDL in all types of learning situations.

LIMITATIONS

This study's major limitation is its small participant size and single-site setting. This limitation calls for additional studies, but with larger numbers of both participants and settings. Another limitation is how the study, though it sought to determine whether assignments were appropriately labeled as promoting SDL, did not seek to determine whether the training matched SDL readiness stages manifested by the tutor participants. This is an area for future investigation. Another area for investigation is exploring tutee perspectives regarding the effect of SDL and, by doing so, increase the English program's efficacy in promoting SDL.

CONCLUSION

This study investigated the effect of training ESL tutors in SDL for the purpose of encouraging language learners to function autonomously within the context of an English language program's tutoring center. The study concluded that SDL training was successful to a degree. Based on Client Report Forms completed by tutors following each tutoring session, SDL assignments were included in 155 of 418 sessions (37%). Both experienced tutors and novice tutors recommended effective SDL activities to their tutees. However, both groups of tutors also inappropriately labeled some activities as SDL when such was not the case. The most creative SDL assignments came from tutors who had the most experience teaching ESL. Tutors who assigned more SDL assignments were the most successful in guiding tutees with using SDL. These tutors were also the most successful with interweaving language-building SDL strategies with sociocultural, creative, and technology-related strategies.

IMPLICATIONS

This study supports a recommendation to train teachers and tutors in SDL principles and to promote SDL among language learners. English language programs want students to assume responsibility for their own learning. Recognizing this importance, teachers often encourage students in autonomous language learning. However, it is now time for language programs to take a more active role in promoting SDL. The principles of SDL provide the means; programs must find the way.

Today, most educators agree that adults learn best when they personally invest in identifying, planning, and managing their own learning (Knowles, 1975). This idea also resonates with language educators. Anecdotally, most educators can identify highly successful language students as ones who seek alternative and relevant sources of input, design ways to apply learning outside of the classroom, and create opportunities to practice language. Too often, however, language educators view these successful components as inherent character traits, rather than teachable skills, as evidenced by the heretofore limited application of SDL in language-learning classrooms.

Findings from the current study illuminate steps for improving the SDL training received by tutors and thus teachers. The training should clarify that attempts to promote SDL will lead to improved future training; hence, any training is better than not having initiated this process. Language teachers should be encouraged to work towards the goal even if initial steps are not perfect. Programs should emphasize the impact that both short-term and long-term contact can have in demonstrating SDL principles to language learners. SDL trainers should provide extra time, if possible, for ample discussion and brainstorming about suggested strategies and assignments for SDL empowerment that would be appropriate for the program's student profile. After the training has been completed, program administrators could promote idea-sharing mechanisms among tutors so that the momentum from the training does not fade as time passes. Finally, the program should consider continuing the training through weekly interaction (e.g., through an emailed listserv) comparing SDL assignments with non-SDL assignments so that tutors can better understand the difference and grow to becoming more proficient promoters of SDL strategies among their tutees.

English language programs need to become creative in finding time and resources to engage their teachers in SDL training. Findings from earlier research studies supported the claim that students can be taught SDL for developing autonomy in language learning (Cheng & Lee, 2018; Gan, 2004; Gan et al., 2004; Grover et al., 2014; Tse, 2012). These studies also demonstrated that being self-directed is strongly correlated to success in language study. To that end, the current study provides a concrete example of how the training of tutors (and teachers) in SDL principles can result in language learners being trained in SDL and encouraged to employ SDL in their ongoing language-learning efforts.

REFERENCES

- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cheng, A., & Lee, C. (2018). Factors affecting tertiary English learners' persistence in the self-directed language learning journey. *System*, 76, 170-182.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Gan, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 389-411.
- Gan, Z., Humphreys, G., & Hamp-Lyons, L. (2004). Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal*, 88(2), 229-244.
- Graham, J. G. (1987). English language proficiency and the prediction of academic success. *TESOL Quarterly*, 21(3), 505-521.
- Grover, K. S., Miller, M. T., Swearingen, B., & Wood, N. (2014). An examination of the self-directed learning practices of ESL adult language learners. *Journal of Adult Education*, 43(2), 12-19.
- Grow, G. (1991). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10-16.
- Hawkins, M. W. (2018). Self-directed learning as related to learning strategies, self-regulation, and autonomy in an English language program: A local application with global implications. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 445-469.
- He, Q., & Valcke, M. (2012). Promoting a self-directed interactive model of teaching and learning. *Journal of Scientia Paedagogica Experimentalis*, 49(2), 3-20.
- Karatas, H. H., Alci, B., Yurtseven, N., & Yuksel, H. G. (2015). Prediction of ELT students' academic (language) achievement: Language learning orientation and autonomous learning. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 160-171.
- Khiat, H. (2017). Academic performance and the practice of self-directed learning: The adult student perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 41(1), 44-59.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Association Free Press.
- Lai, C., Gardner, D., & Law, E. (2013). New to facilitating self-directed learning: the changing perceptions of teachers. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 281-294.
- Liu, H. J. (2015). Learner autonomy: The role of motivation in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1165-1174.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. In Merriam, S. B., Ed., *The new update on adult learning theory* (pp. 3-14). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. Jossey-Bass.
- Murray, N.L. (2010). Conceptualising the English language needs of first year university students. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 1(1), 55-64.
- Nakata, Y. (2010). Toward a framework for self-regulated language-learning. *TESL Canada Journal*, 27(2), 1-10.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The "EMPATHICS" vision. In P. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in second language acquisition* (pp.10-87). Multilingual Matters.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(1), 15-25.
- Tse, A. H. (2012). Self-access language learning for Malaysian university students. *English Language Teaching*, 5(12), 163-167.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yarahmadzahi, N., & Bazleh, E. E. (2012). The effects of applying Betts' autonomous learner model on Iranian students. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 310-321.

Acknowledgement

We would like to thank this university's English Language Programs and specifically Meghan Gilliland, Coordinator of the tutoring center, for ongoing support of this research project.

ACADEMIC READING EXPERIENCES OF INTERNATIONAL STUDENTS PURSUING AN MA-TESOL: A MIXED METHODS STUDY

Experiencias con la lectura académica de estudiantes internacionales que cursan una maestría en TESOL: Un estudio de metodología mixta

Matthias Maunsell¹

Recibido: 30/06/2020

Aprobado: 30/08/2020

ABSTRACT

The United States is a primary destination for international graduate students. For those whose first language is not English, academic reading is an obstacle that must be overcome to achieve academic success. This exploratory, sequential, mixed methods study investigates the academic reading experience of seven international MA-TESOL students in a southeastern U.S. university and identifies the most impactful factors within four consequential categories: reading challenges, reading adjustment, reading efficacy, and reading support. Findings suggest that with institutional, faculty, international and domestic peer support, and engagement with the reading process, students can overcome initial reading concerns and eventually acquire sufficient reading skills to complete their master's program successfully. Implications suggest that academic reading support for international graduate students should nurture collaborative efforts, emphasize knowledge of reading strategies besides language proficiency, and promote parity or interconnectedness with academic writing.

Keywords: academic reading, mixed methods study, international ESL students, graduate students, master's in TESOL (MA-TESOL)

RESUMEN

Los Estados Unidos son un destino principal de los estudiantes internacionales de nivel post-grado. Para aquellos estudiantes cuya primera lengua no es inglés, la lectura académica es un obstáculo a ser vencido para lograr éxito académico. Este estudio exploratorio secuencial de metodología mixta investiga las experiencias en la lectura académica de siete estudiantes internacionales que cursan una maestría en la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas (TESOL, por su sigla en inglés) en una universidad en el sureste de los Estados Unidos e identifica los factores más impactantes dentro de cuatro categorías consecuenciales en la lectura: desafíos, ajuste, eficacia, y apoyo. Los resultados sugieren que, con el apoyo de la institución, los profesores, y los compañeros de estudio internacionales y locales, y con una interacción en el proceso de la lectura, los estudiantes pueden vencer estas preocupaciones iniciales respecto a la lectura y finalmente adquirir suficientes destrezas de lectura para completar exitosamente su programa de maestría. Las implicaciones sugieren que el apoyo en la lectura académica para estudiantes internacionales de nivel post-grado debe cultivar los esfuerzos colaborativos, enfatizar el conocimiento de las estrategias de lectura además de los conocimientos de lengua, y promover paridad o interconectividad con la redacción académica.

Palabras Claves: lectura académica, estudio de metodología mixta, estudiantes internacionales de inglés como segunda lengua (ESL, por su sigla en inglés), estudiantes al nivel post-grado, maestría en la enseñanza de inglés a hablantes de otras lenguas (MA-TESOL, por su sigla en inglés)

INTRODUCTION

A top destination for international students is the United States. By studying there, many hope to develop future career opportunities and gain experience that will improve their employment prospects either in the United States, internationally, or at home. It is also seen as a means to gain new perspectives on their field of study as well as build connections and networks (Urban et al., 2014). International

¹ University of Alabama at Birmingham

students benefit in their own countries from having an American degree (Guruz, 2011) as it is valued by governments and the private sector (Garcia & Villarreal, 2014). There is also the appeal of being in an English-speaking country. This alone is a major incentive for students who are intent on pursuing a career in English language education.

In 2018-19, the number of international students in the United States surpassed one million for the fourth consecutive year, increasing by 0.5% to reach a new high of 1,095,299 (Open Doors, 2019). Out of a total of 377,943 international graduate students, 220,622 pursued a master's degree. These included students from many different countries undertaking a master's degree in Teaching English to Speakers of Other Languages (MA-TESOL). Typically, this graduate degree prepares students to teach English as a Second Language (ESL) to adult learners in the United States. It also prepares graduate students to teach English as a Foreign Language (EFL) to adults and/or children in non-English speaking countries. Most international students in an MA-TESOL program have native languages other than English and are welcomed by universities because of their personal experience with English language learning, their varied educational backgrounds, and their diverse views on teaching and learning.

Previous studies of international students have tended to concentrate on particular thematic areas such as acculturation issues (Al-Sharideh & Goe, 1998), adjustment challenges to the new country and education system (McNamara & Harris, 1997), obtaining employment skills and professional experience (Spencer-Rodgers, 2001), career decision-making (Shen & Herr, 2004), and student expectations about U.S. higher education (Chow, 2011; Kingston & Forland, 2008). However, research has been lacking on the academic literacy needs of international students who are non-native English speakers pursuing a graduate program of study. Such students must overcome numerous obstacles, not least of which is academic reading. The objective of this mixed methods study was to explore the academic reading experience of international ESL graduate students in the MA-TESOL program and to identify the factors that influence their reading performance. By doing so, this study spotlights a crucial component in academic success.

LITERATURE REVIEW

The International Transition Experience

Transition experiences for international students can be both positive and negative as they adjust to new social, cultural, educational, and linguistic obstacles associated with living and studying in a foreign country (Onabule & Boes, 2013; Terrazas-Carrillo et al., 2014). Evidence shows that international students are quite adaptable, receptive, and positive about the transition experiences they encounter (McLachlan & Justice, 2009; Moores & Popadiuk 2011; Nunes & Arthur, 2013). Many students find ways to alleviate acculturative stress by possessing an optimistic attitude and adopting a growth mindset (Arthur & Flynn, 2011; McLachlan & Justice, 2009; Nunes & Arthur, 2013). Nevertheless, they face more challenges transitioning to postsecondary education life compared with the transitions of their U.S. peers (Hall, 2013; Heyn, 2013; Yuan, 2011). It is not unusual for new students in the United States to find it hard to adjust to many simultaneous changes. In this new academic environment, they must contend with new professors, subjects, and teaching approaches. While these are challenges faced by every student, they may have a greater impact on those whose first language is not English. The reality is that for most international students, entering American universities and colleges can be an overwhelming transition. One of their principle concerns is the ability to cope with the academic demands while operating in a second language.

In particular, international students in higher education often struggle with academic reading. Perhaps this is not surprising given that native students with no language barrier can also find academic reading to be challenging. Not only are international students at the graduate level supposed to adjust to more advanced second language literacy tasks, but also to another academic culture and perhaps even a new field of study. Therefore, improving their preparedness and ability to cope with academic requirements is a concern for many institutions. Though international students sometimes undertake an

academic or foundation/pathway English program preceding or during their studies, “this alone may not be enough to meet their diverse literacy needs” (Maunsell, 2019, p. 1).

Reading Barriers

Academic reading at university is an obstacle for international students whose native language is not English. It takes time to master academic reading skills, especially given insufficient English proficiency (Phakiti et al., 2013). International students are often bemused by the copious amounts of required reading at the graduate level. The volume and complexity of academic reading commands greater time investment, much re-reading, and often overdependence on using a dictionary (Cheng et al., 2004). Getting assignments done by deadlines can be a struggle if readings take international students longer to finish (Zhang & Mi, 2010). Several studies have revealed that non-native English speakers spend far longer than native speakers to finish reading and are slower in becoming accustomed to critical academic reading (Cheng et al., 2004; Durkin, 2004; Reid et al., 1998). Second language learners often spend so long attempting to understand the material that they may be left with little time (and confidence) to reflect critically on it. This is problematic because graduate level education involves critical reading, critical evaluation, and the capacity to integrate information from a myriad of sources (Grabe, 2009).

Second language learners from different cultural traditions approach reading differently because of the influence of their previous learning experiences and first language literacy practices (Zhang, 2017). They may be accustomed to different orthographic structures and so use different information processing procedures when reading English texts (Koda, 1995). Because international students are influenced by background knowledge and culture, they need schemata to make the required connection to the new academic context. “Because of varied L1 reading practices, the kind of reader schemas they bring to bear on their L2 reading interact necessarily with their reading process and comprehension” (Zhang, 2017, p. 218). It takes time to become used to a new culture, educational environment, and academic expectations, all through a second language (Andrade, 2008; Campbell & Li, 2008). The challenges of new academic reading practices can be a heavy load to carry for many international students (Bell, 2000; Nambiar & Ibrahim, 2011).

For international ESL students, the change of country prompts a move from ‘learning to read’ to ‘reading to learn’ (Grabe & Stoller, 2002) owing to the different academic requirements. When English is taught and learned as a foreign language in the native country, the students are at the stage of ‘learning to read’, mainly focusing on the knowledge of English language, such as understanding word and sentence meaning. While studying in an English language environment at a master's level, they are expected to engage in critical reading, specifically, to integrate what is being read with other information sources, to engage in critical evaluation, and to apply these to their specific reading tasks (Grabe, 2009). Hence, they reach a stage of ‘reading to learn’. The goal of critical reading requires them to integrate, evaluate, and choose among competing interpretations in order to make and support their own argument. Although master's study signifies a new stage of ‘reading to learn’, international students are actually doing catch-up ‘learning to read’ at the same time, with more efforts being made to understand the text meaning. As a result, their academic reading encompasses both ‘learning to read’ and ‘reading to learn’. The disparity between these two unique goals in their respective learning environments inevitably leads to reading complexities.

METHODOLOGY

Purpose of the Study

The purpose of this study was to explore the academic reading experiences of seven international ESL graduate students in an MA-TESOL program at a university in the United States and the academic reading challenges they must overcome to achieve success. The questions used to guide the study were as follows:

- 1) What is the academic reading experience of international ESL graduate students in the MA-TESOL program?
- 2) What factors impact the academic reading performance of international ESL graduate students in the MA-TESOL program?
- 3) How do follow-up quantitative findings help explain the initial qualitative results?

Research Design

A two-phase exploratory sequential mixed methods design was used. A mixed methods approach was seen as the best way of answering the aforementioned research questions and producing a pragmatic final report. It could lead to a better understanding than either qualitative or quantitative alone by presenting more evidence from different perspectives, thereby adding breadth and depth to the findings. Mixed methods would also maximize the strengths of both approaches, help corroborate findings, and allow for discovery of something that may have been missed by adopting a monomethod (Creswell & Plano Clark, 2018). The most advantageous characteristic of conducting mixed methods research involved triangulation because the researcher could approach the issue of academic reading from different vantage points including data sources. Such exploration was required because the variables were unknown and thus needed to be first identified in order to then be studied quantitatively. Also, the results from the qualitative phase informed the development of the quantitative instrument and the formation of test items. On completion of both phases, the researcher integrated the two data sets and drew overall conclusions.

Setting and Participants

The study took place in a public, urban university in the southeastern United States. For the academic year 2018-19, the university had an international population of 1,097 students from 83 countries, almost 5% of total student enrollment. 951 were enrolled in a degree-seeking program while 146 were enrolled in an Intensive English Program. For the past fifteen years, international students have enrolled in this university's Master of Arts in Education degree in ESL, known as the MA-TESOL. In this program, courses are delivered through online, blended, or face-to-face learning. International students originate from regions all over the world including Europe, the Middle East, Africa, Asia, and Latin America. Specifically, the seven participants in this study come from the countries of China (2), Oman (1), Taiwan (2), Vietnam (1), and Yemen (1).

Data Collection

The data collection process was both elaborate and comprehensive. The primary phase was a qualitative investigation of academic reading in which interview data were collected from two former MA-TESOL students. The qualitative findings, including themes, statements and quotes, were then used to create a survey for a larger sample in the second phase of the study. The survey was first tested with a pilot sample for applicability, reliability, and validity through which respondents were asked for their feedback. The survey was further modified before being administered to the larger sample. The fact that participants provided input on the survey design helped with its validity and relevance. As a result, the resultant measurement tool was more effective. The final survey was administered online to eight current MA-TESOL students at the same university in order to corroborate and expand on the qualitative findings. Table 1 lays out the various phases of this study.

Table 1. *Data Collection Procedures*

Phase	Procedure	Product
Qualitative Data Collection	1) Develop an interview protocol with open-ended questions 2) Conduct two individual semi-structured, in-depth interviews with former international MA-TESOL students 3) Transcribe interviews	Interview data on the academic reading experience of international MA-TESOL students
Qualitative Data Analysis	1) Reading and rereading the interview transcripts 2) Coding the data 3) Thematic analysis	Main themes/categories identified
Quantitative Instrument Development	1) Construct a questionnaire based on interview themes & variables and informed by the literature 2) Create a pool of survey items for each theme 2) Use a Likert-type scale 3) Review by peers for relevance and applicability	Survey instrument (for piloting)
Quantitative Data Collection	1) Pilot questionnaire with former international MA-TESOL graduate students 2) Refine the questionnaire length and items based on respondents' feedback 3) Administer modified questionnaire via an online survey to measure the academic reading experience of 8 current international MA-TESOL students	Survey data addressing the factors that impact academic reading performance of international MA-TESOL students.
Quantitative Data Analysis	1) Import data into SPSS. 2) With descriptive statistics, establish reliability and validity of the survey scale and items	Present descriptive results and intercorrelations of the survey.
Integrated Data Analysis	Integrate the results of the qualitative and quantitative phases in narrative form using corresponding themes, survey items, and quotations.	Discussion of findings and recommendations for students, faculty & institution.

Qualitative Phase. For the qualitative phase, the researcher conducted face-to-face semi-structured interviews with two former international MA-TESOL students who had just completed the program. For the interviews, questions were crafted to encourage participants to share how they felt about their academic reading experience. The interview protocol consisted of open-ended questions which gave the participants an opportunity to elaborate in their responses (see Appendix 1). Further probing questions were used to clarify or expand on the information provided. The length of individual interviews ranged from 40 to 60 minutes. Questions were based on a review of the literature and identification of studies that have examined student academic experiences. The interview questions followed a predetermined pattern. The researcher took brief notes throughout in order to capture significant words or comments, as well as to record thoughts and reflections. These notes were used to clarify responses, elicit additional information, and aid in the later transcription and analysis of the recordings. Data were verified using member checking and rich, thick description. The interview recordings were electronically stored under password protection. All identifying information was de-identified to protect participant confidentiality. Summaries were created of participant responses and used in the data integration phase. From this interview data, four themes emerged which included academic challenges, academic reading adjustment, academic reading efficacy, and academic reading support.

Quantitative Phase. The survey instrument design for the second phase built on the themes generated from the qualitative data. For each theme, a survey item pool was developed (see Appendix 2). These were pre-tested and refined in order to increase reliability and validity. In other words, the survey was piloted with two former international MA-TESOL students in order to obtain feedback on whether the questions were interpreted in the same way, and whether the response categories were sufficient in number. The only modifications required after the pilot phase were related to the demographic questions where the researcher decided to rephrase some questions, use fewer words, and increase clarity. Overall, the pilot phase helped to improve the accuracy of the data. The final survey started with a demographic section, which consisted of 5 questions. This was followed by a 4-point Likert Scale comprising the traditional “strongly disagree–strongly agree” response continuum. The

researcher felt that this was an effective way to measure respondents' attitudes or beliefs about a particular topic. There were 37 items in the form of declarative statements with a clearly positive or negative opinion. Respondents also had the opportunity to offer comments under each theme as well as to answer an additional comment question at the very end (see Appendix 3). The survey was administered online using Qualtrics. It was sent to eight current international students on the MA- TESOL program. Five out of eight people responded, which was a response rate of 62.5%.

Data Analysis

The qualitative analysis consisted of five steps: 1) data were initially explored by reading and rereading transcripts, 2) data were coded by segmenting and labeling the transcripts, 3) peer checking was used to verify the codes, 4) main themes were established by collapsing similar codes, 5) themes were connected and interrelated. The data analysis was effectively handled in that qualitative data produced four relevant themes related to the academic reading experience. The qualitative information gathered in this phase helped with survey development. For the quantitative phase, the data were checked and rechecked to ensure that nothing was missed or wrongly entered. Descriptive statistics included mean and frequency distribution to establish reliability and validity of the survey items and scales. A key step in the exploratory sequential design was adhering to an integrative data analysis, namely "building the connection from the qualitative analysis and results to the development of the quantitative feature" (Creswell & Plano Clark, 2018, p. 240).

To facilitate integration at the interpreting and reporting levels, the researcher transformed the quantitative data into a narrative description and later merged quantitative and qualitative findings into a combined analysis. By integrating the two, stronger inferences ensued (Teddlie & Tashakkori, 2009). The results of the combined qualitative and quantitative analysis are summarized here in both narrative and tabular form.

RESULTS

Qualitative Results

Interview data analysis produced four main themes associated with international students' academic reading experiences in a U.S. university: academic reading challenges, academic reading adjustment, academic reading efficacy, and academic reading support. Both international graduate students interviewed represented typical international MA- TESOL students. Student A, from China, had recently graduated from the MA- TESOL program along with Student B, from Vietnam. Both had strong feelings about the challenges, adjustment, efficacy, and support within the context of reading.

As regards specific academic reading challenges, Student A stated, "When taking the TESOL graduate program, I experienced a lot of difficulties." She never thought she would have to read so much in just one week and then always produce or write something. She found it difficult to relate to the readings. Student A talked about the importance of understanding and then reaching a general comprehension. "I found that when I was reading some academic papers or chapters from books, I felt I didn't catch anything and sometimes I was exhausted from reading these papers."

Student B found it hard to read for long periods of time and easily lost her concentration. "I can't read more than 30 minutes. My mind doesn't have the tendency to withstand the load of reading more than 30 minutes." She empathized with other second language (L2) students who experience reading difficulties in university. "They cannot very actively be engaged with a text because they lack vocabulary and knowledge of sentence structure and, most importantly, they seldom have that specific reading background."

As regards academic reading adjustment, Student A immediately experienced difficulties in reading academic English when she started the MA- TESOL program. "It was much more difficult than I expected. I felt overwhelmed when I first started my academic English reading." Student A thought the academic environment at the U.S. university was totally different from her home country, and she

needed a lot of time to adjust. “I thought academic difficulties would be easier but it more than surpassed what I expected.” She strongly suggested that students prepare well academically beforehand because the academic achievements matter for international students.

Student B lacked confidence in the beginning. She felt that previously she had not received enough specific instruction in how to read, or at least what she was taught did not register with her. She realized how reading within her MA-TESOL program was very important to her academic progress and also impacted her writing. “Things were very hectic for a long time, but it improved.” She knew that the English language would be a difficulty, at least at the beginning. “It is not really different from what I expected as I always acknowledged my problem even when I was in my home country. When I came here, I just tried to improve my language skills as much and as fast as possible.”

In relation to academic reading efficacy, when Student A did not grasp the main idea of what she was reading, it made it very difficult for her to complete the homework assignments. She found it difficult to relate to the readings and over time changed her reading habits. “I learned to use different approaches to get the meaning”

Student B also found it difficult at times to comprehend the main topic. Her reading improved by practicing reading regularly and by summarizing the reading materials. She found it helpful advice to summarize each paragraph in the reading materials so that when she finished reading all of the materials, she “could comprehend clearly the main ideas.” Her reading over time improved not least because of her large effort. “Yes, the pressure of getting an A in subjects kept me going.” “The more I read, the better my writing skill became. While reading, I could absorb good structures and grammar as well as academic vocabulary.” She started to write down new words that she encountered frequently. She did not have time to look up every word that she did not understand. She tried to avoid translating to her first language and preferred to use an English-English dictionary.

For academic reading support as of the beginning of her MA program, Student A took an academic English course in reading and writing. There her instructor taught her some skills in reading which she found very beneficial. “I could use these skills in my degree courses. If there were no pathway courses, I am sure that it might be very challenging for those who had no academic English background.” As a result, she found herself changing her reading habits. Student A also mentioned the help she received from professors and classmates. She regarded awareness of the issues and collaboration between students and professors as very important. “Yes, they helped me a lot.” She highlighted the fact that her college professors gave her feedback on writing more than on reading. One professor encouraged her to go to the Writing Center to receive help with run-on sentences. She found the Writing Center tutors to be helpful and explained how they provided useful insights. She thought this would also help with reading.

Student B also received language support in reading and writing through her pathway English courses that she took simultaneously with her master’s degree. Her reading improved by frequently practicing reading and by summarizing the reading materials. She felt that she received sufficient help from professors. “Whenever I had problems, I could make an appointment with either the tutors or my professors to get support from them.” However, she did feel that instruction should have been more “step by step because, I believe, it takes time and effort to solve this problem so we need to be instructed slowly.” She also received help from fellow students. “I worked with my classmates outside of class.” Other students helped her, especially by explaining academic vocabulary. She was not aware of any university resources online to help her with reading. Student B felt students could do more reading with professors in class so that they could be helped to improve their reading technique.

Quantitative Results

Of the five survey respondents, two were from Taiwan, and the others were from China, Oman, and Yemen respectively. Three of these respondents were also taking an academic English course along with their MA-TESOL courses. Regarding these respondents’ experience with graduate level study, several specific factors accounted for their reading challenges, adjustment, efficacy, and support.

Academic Reading Challenges. The survey section on Academic Reading Challenges consisted of ten statements (see Table 2). It was notable that all students agreed, though not strongly, that the reading assignments were too long. Students were almost evenly divided in their views on motivation and degree of reading difficulty. Almost all agreed that there was too much new vocabulary to learn. Two students did not feel that they relied on dictionary use as such while the others admitted they did. They were split on whether reading was beneficial to their writing or whether reading made them feel extremely tired. Regarding English proficiency, outside of one student, all considered their English level to be sufficient to understand the main ideas in reading texts though the majority agreed that they tried to understand everything. More students agreed than disagreed that reading was more difficult than writing. For the comment question, one student stated that “reading comprehension is the reason why it takes some time for me to finish any reading. As a non-native speaker of English, I read slower than a native speaker because I have to stop at any point to make sure I understand the meanings.”

Table 2 *Academic Reading Challenges*

#	Item	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree	Total (N)
1	The reading assignments are too long	0%	0%	100%	0%	5
2	Motivation to read is a problem for me	0%	40%	60%	0%	5
3	Reading comprehension is difficult for me	0%	60%	40%	0%	5
4	There are too many new words to learn	0%	20%	20%	60%	5
5	I must rely on a dictionary to understand new words	0%	40%	20%	40%	5
6	Reading doesn't benefit my writing	40%	60%	0%	0%	5
7	Reading makes me feel exhausted	0%	60%	40%	0%	5
8	I don't have enough English proficiency to understand the main ideas in a text	40%	40%	20%	0%	5
9	I try to understand everything in the reading	0%	20%	40%	40%	5
10	Reading is more difficult for me than writing	0%	40%	60%	0%	5

Academic Reading Adjustment. The section on Academic Reading Adjustment consisted of ten statements (see Table 3). Notably, no student strongly disagreed with any statement. All students agreed with two statements that referred to the help from the university with student academic adjustment and the difference in their reading practice now compared to before. Also, students accepted that they read more now than previously in college/university, considered that reading assignments suited their learning style, and usually connected their reading to previous knowledge. Unlike the others, one student disagreed that familiarity with the topic helped with understanding. All students acknowledged that the faculty had introduced them to new learning styles. Students were almost evenly divided on whether they expected the amount of reading they had to do or were prepared for what was required of them. Most of the students found the reading easier at this stage in their learning than upon first embarking on the MA-TESOL program. One student still did not find reading to be any easier.

Table 3 *Academic Reading Adjustment*

#	Item	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree	Total (N)
1	I read more now than in my previous university/college career	0%	0%	60%	40%	5
2	The reading assignments suit my learning style	0%	0%	80%	20%	5
3	My university offers opportunities to help international students adjust to academic life	0%	0%	100%	0%	5
4	My reading practice is different now than previously	0%	0%	100%	0%	5
5	I can usually connect what I read to previous knowledge	0%	0%	80%	20%	5
6	I understand the reading more when I am familiar with the topic	0%	20%	40%	40%	5
7	Faculty have exposed me to new learning style(s)	0%	0%	80%	20%	5
8	I did not expect the amount of reading we must do	0%	60%	20%	20%	5
9	I was sufficiently prepared for the reading requirements when I arrived here	0%	40%	60%	0%	5
10	Reading is easier for me now than when I first began the MA-TESOL program	0%	20%	40%	40%	5

Academic Reading Efficacy. The survey section on Academic Reading Efficacy consisted of nine statements (see Table 4). Students were divided on their concern with academic reading. All agreed that they could use different reading strategies to help with their understanding and that, as a result, they were able to comprehend main ideas. They felt that they could summarize information in a text or synthesize information from multiple texts, take effective notes, and meet deadlines for assigned readings. Students answered that they usually read outside the assigned readings and could critically evaluate information in the readings. One student commented, “I actually agree and disagree with the statement about deadlines. I can meet deadlines for assigned readings but, as I wrote in the previous comment, reading comprehension takes time.”

Table 4 *Academic Reading Efficacy*

#	Item	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree	Total (N)
1	I am not concerned about my academic reading	40%	20%	40%	0%	5
2	I can use different reading strategies to help me understand	0%	0%	100%	0%	5
3	I can understand the main ideas in a text	0%	0%	80%	20%	5
4	I can summarize information in a text	0%	0%	80%	20%	5
5	I can synthesize information from multiple texts	0%	0%	80%	20%	5
6	I can usually take effective notes when I am reading	0%	0%	80%	20%	5
7	I can meet deadlines for assigned readings	0%	0%	100%	0%	5
8	I usually read additional material outside the assigned readings	0%	0%	100%	0%	4
9	I can critically evaluate the information in the reading	0%	0%	100%	0%	4

Academic Reading Support. The survey section on Academic Reading Support consisted of eight statements (see Table 5). Students recognized faculty help with understanding and, except for one student, agreed that they provided reading tips. The majority agreed that faculty gave more advice on writing than reading and that international peers helped them with their reading. They were almost evenly divided on whether domestic peers helped them with their reading. Four students agreed and one student disagreed that they learned new reading strategies, that the university provided support resources, and that the department offered academic reading support.

Table 5 *Academic Reading Support*

#	Item	Strongly Disagree	Disagree	Agree	Strongly Agree	Total (N)
1	Faculty help me understand the reading	0%	0%	60%	40%	5
2	Faculty provide me with reading tips	0%	20%	40%	40%	5
3	Faculty give me more advice on writing than reading	0%	20%	60%	20%	5
4	My international classmates help me with my reading	20%	0%	80%	0%	5
5	My native English classmates help me with my reading	40%	0%	40%	20%	4
6	I have learned new strategies for improving my reading	0%	20%	80%	0%	4
7	My university provides reading support resources	0%	20%	80%	0%	4
8	My department offers academic reading support for international students	0%	20%	80%	0%	4

DISCUSSION

The aim of this mixed methods study was to investigate the academic reading experience of international MA-TESOL students in a southeastern U.S. university and identify the factors that most impact this aspect of their language and literacy competency. The qualitative phase helped determine four main themes. Using significant interview statements and quotes from former MA-TESOL graduates, a quantitative survey instrument was developed that consisted of key reading factors from within these themes. The survey was administered to current MA-TESOL international students in order to ascertain key determinants of their reading performance.

The academic reading experience of participants offers tangible insights into what helps with the reading process. Based on the results of the study, it is clear that international ESL graduate students in an MA-TESOL program may encounter academic reading challenges and anxieties. Nevertheless, this does not necessarily undermine their overall reading experience or academic success. With time and adequate institutional and peer support, students can overcome initial barriers and arrive at a point where their reading skills are sufficient to manage reading tasks.

The findings indicated that the international students faced different reading barriers. There was universal agreement among participants that the volume of required reading was too high while the majority agreed that there was too much new vocabulary. This made comprehension difficult as students tend to understand a text more based on the amount of words that are familiar and known to them (Nation, 2001). While basic word and sentence meaning may have been sufficient previously as English language learners, much more in-depth knowledge was required at the graduate level. Also, students were split on the degree to which they relied on a dictionary to translate words and the difficulty level of the reading comprehension.

Despite the reading focus in this study, students largely agreed that reading also had a beneficial effect on their writing. This highlighted the interconnectedness of reading and writing (Grabe & Zhang, 2013; Hirvela, 2016). There was some disagreement among students as to whether they considered reading more difficult than writing. It was acknowledged, however, that faculty supported them more with writing than with reading.

In general, motivation is another factor that is considered necessary for reading success. Garnering enjoyment from reading, approaching it with a positive mindset, and seeing value in it are all associated with motivation (Unrau & Quirk, 2014). By being motivated and enthusiastic, students are more susceptible to learning opportunities. However, in their responses, students appeared to disagree about the actual role played by motivation.

Students needed time to adjust to the new academic environment, but all agreed that the university offered opportunities to help them adjust. They all felt that their reading practices were different now than previously. The majority thought they were being exposed to new learning styles and that their background knowledge helped them. Over time, the reading demands became more manageable. The majority felt that their English proficiency was ultimately sufficient to at least understand the main ideas in the readings.

A difficulty for many studying abroad is that expectations do not meet reality. Many students find they must engage in reading tasks and with a reading volume beyond the norm in their own countries (Hirano, 2015). For example, the less experience that students from abroad have with academic texts, the more likely they are to struggle with reading large quantities (Wilson, 2003). In this study, students were divided in their view of what they had expected when they first came to a U.S. university and whether their previous experience provided adequate preparation.

Much agreement existed among students when it came to the perception of their own efficacy and ability in relation to academic reading. All indicated that they could use different reading strategies, meet deadlines for assignments, and read additional materials outside of the assigned readings. The majority felt that they could summarize or synthesize information and take effective notes. Despite this positive view of their reading efficacy, two thirds still indicated some anxiety about academic reading.

A mainly positive view existed regarding the level of support available to international students with most agreeing that faculty were helpful and provided reading tips. The majority also acknowledged the resources provided at the university and department levels. Students largely maintained that they were supported by their international peers but were almost evenly split on the level of support provided by domestic peers.

The interview and survey results suggested that these international ESL students corroborated in their responses regarding “contextually rich accounts” (Jang et al., 2008, p. 233) of the academic reading experience. Under the four themes of academic reading challenges, adjustment, efficacy, and support, great convergence existed between both former and current international MA-TESOL students. The emphasis on required English proficiency, high reading volume, and new vocabulary input corresponded strongly between both groups while strong agreement also existed on university support

provision, especially from faculty. All of these students appeared more confident in their reading ability after a period of time and developed new reading strategies through their program. In comparing both groups, current and former MA-TESOL students, some divergence was evident in the degree of reading anxiety experienced by each of these groups. The degree of anxiety around reading was more palpable among qualitative responses from former students compared to the quantitative responses from current students. Similar to the Yauch and Steudel study (2003), “the survey results ... also highlighted additional issues that had not yet been revealed” (p. 476), including the fact that when it came to peer support, this seemed to come more from fellow international students than domestic students and that more institutional support existed for writing than for reading.

Overall, the meta-inferences or data findings from both the qualitative and quantitative components provided a more complete understanding of academic reading at a U.S. university for international MA-TESOL graduates whose first language is not English. The study points the way for more literacy-based research studies at this level, perhaps including a larger sample size across several institutions. This would further inform targeted institutional and program support for international ESL graduate students. It would also be beneficial to know how these students’ academic and linguistic experiences might inform an institution’s future work with English learners.

IMPLICATIONS FOR PRACTICE

From this and previous studies, it is clear that understanding texts is not solely determined by language knowledge. Reading success in a second language requires a combination of both linguistic ability and reading skills (Grabe, 2009). Language knowledge and effective use of reading strategies aid comprehension. In fact, effective strategy use can compensate for a lower level of language knowledge (Estacio, 2013; Kolić-Vehovec & Bajšanski, 2007). Students may have to learn to read differently than previously, e.g., not attempting to understand every word but instead paying attention to main ideas and how the author supported or defended these ideas. This in turn leads to greater reading speed. Strategic readers incorporate a wide range of strategies (Grabe & Stoller, 2001). If one strategy fails, another can take its place. As Anderson (1991) states, “It is not sufficient to know about strategies; a reader must also be able to apply them strategically” (p. 469).

Besides continued language development, it is important that international ESL graduate students be instructed on the effective use of reading strategies. A fundamental principle of learning and understanding is being able to connect new information to what is already known. As “a nonlinear, active process” (Oxford, 2017, p. 273), readers mix language knowledge (grammar and vocabulary) and world knowledge to aid comprehension. Reading is a process of active reflection (Scarcella & Oxford, 1992) where new content should be related to background knowledge. In this regard, pre-reading strategies play a vital role in activating background knowledge to help organize and comprehend new material (Maghsoudi, 2012). For example, pre-reading prepares students for the kind of vocabulary and language that might be used. International students who are encouraged to adopt pre-reading strategies are likely to engage more with academic reading texts and increase comprehension.

Faculty should collaborate and work with their international students in building reading skills. This in turn would foster greater confidence, engagement, and motivation. More peer support from domestic students would also help. This could take the form of a study group with a mix of native English speakers and international ESL students. Many domestic students also find academic reading to be difficult. They could work together in figuring it out. A study group or even an academic reading club would motivate students to read more and also advance academic socialization by having discussions with others in the graduate community.

There is a tendency for faculty and institutional support to concentrate more on academic writing while reading is often ignored. This is unfortunate as academic reading paves the way for academic writing and influences both its quality and depth (Niven, 2005). Furthermore, the integration of reading and writing is vital for overall literacy strategy and development (Grabe & Zhang, 2013; Hirvela, 2016). Both should be viewed together. International students should be encouraged, for example, to write while they read. Underlining, making notes, and/or writing short summaries assist

with concentrating and grasping difficult ideas. Trying to restate difficult ideas in their own words is beneficial.

Of course, there are no shortcuts. The one predominant principle in all of this is that the more students read, the better they become. Researchers unanimously agree on this (Grabe & Stoller, 2001).

CONCLUSION

International ESL students study at universities all over the United States. This remains a priority for higher education administrators because of these students' valuable contribution to campus diversity and internationalization. Many students see this experience in the United States as their best opportunity for professional advancement; however, university education poses challenges, especially for non-native speakers of English. Graduate level study, in particular, places high reading demands on international ESL students. Being faced with reading material above their language ability or comprehension can be frustrating, stressful, and overwhelming. Fortunately, students are able to overcome these challenges. It may require more time and hard work, support from a variety of sources, and resiliency. However, in the end, becoming efficient readers helps to ensure academic success. All of us must embrace our international ESL students in their efforts to become efficient readers.

REFERENCES

- Al-Sharideh, K., & Goe, W. R. 1998. Ethnic communities within the university: An examination of factors influencing the personal adjustment of international students. *Research in Higher Education*, 39, 699-725. <https://doi.org/10.1023/A:1018714125581>
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75(4), 460-472. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x>
- Andrade, M. S. (2008). International graduate students: Adjusting to study in the United States. In K. A. Tokuno (Ed.), *Graduate students in transition: Assisting students through the first year*. No.50 (pp.71-90). University of Southern California.
- Arthur, N., & Flynn, S. (2011). Career development influences of international students who pursue permanent immigration to Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(3), 221-237. <https://doi.org/10.1007/s10775-011-9212-5>
- Bell, J. (2000). Framing and text interpretation across languages and cultures: A case study. *Language Awareness*, 9(1). <http://dx.doi.org/10.1080/09658410008667133>
- Campbell, J., & Li, M. (2008). Asian students' voices: An empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand university. *Journal of Studies in International Education*, 12(4), 375-396. <http://dx.doi.org/10.1177/1028315307299422>
- Cheng, L., Myles, J., & Curtis, A. (2004). Targeting language support for non-native English-speaking graduate students at a Canadian university. *TESL Canada Journal*, 21(2), 50-71.
- Chow, P. (2011). *What international students think about U.S. higher education: Attitudes and perceptions of prospective students in Africa, Asia, Europe and Latin America*. Institute of International Education.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Durkin, K. (2004). Challenges Chinese students face in adapting to academic expectations and teaching/learning styles of UK master's courses: How cross-cultural understanding and adequate support might aid them to adapt. *Discussion Paper*. British Council.
- Estacio, M. J. M. (2013). Bilingual readers' metacognitive strategies as predictors of reading comprehension. *Philippine ESL Journal*, 10, 179-199.
- Garcia, H. A., & Villarreal M. L. (2014). The "redirecting" of international students: American higher education policy hindrances and implications. *Journal of International Students*, 4(2), 126-136.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.), (pp. 187-204). Heinle & Heinle.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Pearson Education Limited.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2013). Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. *TESOL Journal*, 4(1), 9-24. <https://doi.org/10.1002/tesj.65>

- Guruz, K. (2011). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy*. SUNY Press.
- Hall, T. R. (2013). Saudi male perceptions of study in the United States: An analysis of King Abdullah scholarship program participants. (Doctoral Dissertation, West Kentucky University). <http://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1049&context=diss>
- Heyn, M. E. (2013). Experiences of male Saudi Arabian international students in the United States (Doctoral dissertation, Western Michigan University). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (Order No. 1428180578).
- Hirano, E. (2015). 'I read, I don't understand': Refugees coping with academic reading. *ELT Journal*, 69(2), 178-187. <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccu068>
- Hirvela, A. (2016). *Connecting reading and writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.
- Jang, E., Mcdougall, D., Pollon, D., Herbert, M., & Russell, P. (2008). Integrative mixed methods data analytic strategies in research on school success in challenging circumstances. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 221–247. <https://doi.org/10.1177/1558689808315323>
- Kingston, E., & Forland, H. (2008). Bridging the gap in expectations between international students and academic staff. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 204-221. <https://doi.org/10.1177/1028315307307654>
- Koda, K. (1995). Cognitive consequences of L1 & L2 orthographies. In I. Taylor & D. R. Olson (Eds.), *Scripts and literacy: Reading and learning to read alphabets, syllabaries and characters*. (pp. 311-326). Kluwer Academic/Plenum Publishers. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-011-1162-1>
- Kolić-Vehovec, S., & Bajšanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 198-211. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00319.x>
- Maghsoudi, N. (2012). The impact of schema activation on reading comprehension of cultural texts among Iranian EFL learners. *Canadian Social Science*, 8(5), 196-201.
- Maunsell, M. (2019). Academic prereading activity menus to support international ESL students in higher education. *The CATESOL Journal*, 31(1), 1–12.
- McNamara, D., & Harris, R. (1997). *Overseas Students in Higher Education*. Routledge.
- McLachlan, D. A., & Justice, J. (2009). A grounded theory of international student well-being. *Journal of Theory Construction and Testing*, 13(1), 27–32.
- Moore, L., & Popadiuk, N. (2011). Positive aspects of international student transitions: A qualitative inquiry. *Journal of College Student Development*, 52(3), 291–306. <https://doi.org/10.1353/csd.2011.0040>
- Nambiar, R., & Ibrahim, N. (2011). Mainland China undergraduate learners' experiences in the Malaysian tertiary context. *Procedia Social Behavioral Sciences*, 15, 3227-3231.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Niven, P. M. (2005). Exploring first year students' and their lecturers' constructions of what it means to read in a humanities discipline: A conflict of frames? *South African Journal of Higher Education*, 19(4), 777-789.
- Nunes, S., & Arthur, N. (2013). International students' experiences of integrating into the workforce. *Journal of Employment Counseling*, 50(1), 34–45. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2013.00023.x>
- Onabule, A. I., & Boes, S. R. (2013). International students' likelihood to seek counseling while studying abroad. *Journal of International Students*, 3(1), 52-59.
- Open Doors. (2019). *Report on international educational exchange*. <http://www.iie.org/opendoors>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*, (2nd ed.). Routledge.
- Phakiti, A., Hirsh, D., & Woodrow, L. (2013). It's not only English: Effects of other individual factors on English language learning and academic learning of ESL international students in Australia. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 239-258. <https://doi.org/10.1177/1475240913513520>
- Reid, I., Kirkpatrick, A., & Mulligan, D. (1998). *Framing student literacy: Cross-cultural aspects of communication skills in Australian university settings*. Curtin University of Technology, Centre for Literacy, Culture & Language Pedagogy.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Heinle & Heinle.
- Spencer-Rodgers, J. (2001). Consensual and individual stereotypic beliefs about international students among American host nationals. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 639-657. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(01\)00029-3](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(01)00029-3)
- Shen, Y., & Herr, E. L. (2004). Career placement concerns of international graduate students: A qualitative study. *Journal of Career Development*, 31, 15-29. <https://doi.org/10.1023/B:JOCD.0000036703.83885.5d>

- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Terrazas-Carrillo, E. C., Hong, J. Y., & Pace, T. M. (2014). Adjusting to new places: International student adjustment and place attachment. *Journal of College Student Development*, 55(7), 693-706. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0070>
- Unrau, N. J., & Quirk, M. (2014). Reading motivation and reading engagement: Clarifying commingled conceptions. *Reading Psychology*, 35(3), 260–284.
- Urban, E. L., & Bierlein, P. L. (2014). International students as a resource for internationalization of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 18(4) 305–324. <https://doi.org/10.1177/1028315313511642>
- Yuan, W. (2011). Academic and cultural experiences of Chinese students at an American university: A qualitative study. *Intercultural Communication Studies*, 20(1), 141-157.
- Wilson, K. (2003). Assisting ANESB students to acquire academic language skills. In A. Bartlett & K. Chanock (Eds.), *The missing part of the student profile jigsaw: Academic skills advising for Australian tertiary students from non-English speaking backgrounds*. Academic Skills and Learning Centre.
- Yauch, C., & Steudel, H. (2003). Complementary use of qualitative and quantitative cultural assessment methods. *Organizational Research Methods*, 6(4), 465–481. <https://doi.org/10.1177/1094428103257362>
- Zhang, L. (2017). Learning reading. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to learning English as a second language* (pp. 213-221). Cambridge University Press.
- Zhang, Y., & Mi, Y. (2010). Another look at the language difficulties of international students. *Journal of Studies in International Education*, 14(4), 371–388. <http://doi.org/10.1177/1028315309336031>

Appendix 1

Interview Protocol

Section 1: Content Introduction

1. Where are you from and when did you finish the MA-TESOL?
2. What is your language background?
3. What did you study before doing the MA-TESOL at UAB? What was that experience like?
4. Give a brief description of your previous English language learning experience. How and where did you learn?
5. In particular, what reading and writing difficulties did you have before doing the MATESOL?

Section 2: Perceptions about Reading

1. Can you tell me about the main reading difficulties you experienced here as a graduate student.
2. How did reading issues affect your academic progress?
3. What help did you get with reading at UAB? Give details?
4. How did your reading improve over time?

Section 3: Perceptions about Support

5. Do you think you got enough help with academic reading from professors or other UAB staff? In what way?
6. Did fellow students help you academically? Native or International? How did they help you?
7. Are there other college resources that you used to help you e.g. online. Where did you locate them?
8. What more could be done to help international students with reading?

Section 4: Perceptions about the graduate academic experience

9. How was the graduate academic experience different to what you expected?
10. What are the main challenges for international students in your view e.g. academically, socially, emotionally etc. Give details.
11. How have other international students you know felt about their academic experience?
12. In general, did you feel supported in your studies as an international graduate student? Explain.
13. How will this experience as an international student benefit you in the future?

14. What advice would you give other students thinking of coming here to study?

Appendix 2

Table 2: Definitions of Variable & Development of Survey Item (Sample)

Themes	Item	Supporting Qualitative Data
Academic Reading Challenges	Reading comprehension is difficult for me The reading assignments are too long	Student A: I found that when I was reading some academic papers or chapters from books, I felt I didn't catch anything. Student B: My mind doesn't have the tendency to withstand the load of reading more than 30 minutes.
Academic Reading Adjustment	I did not expect the amount of reading we must do Reading is easier for me now than when I first began the MA TESOL program	Student A: I thought academic difficulties would be easier but it more than surpassed what I expected. Student B: Things were very hectic for a long time but it improved.
Academic Reading Efficacy	I can use different reading strategies to help me understand I can understand the main ideas in a text	Student A: I learned to use different approaches to get the meaning. Student B: I could comprehend clearly the main ideas.
Academic Reading Support	Faculty help me understand the reading My international classmates help me with my reading	Student A: Yes, they helped me a lot. Student B: I worked with my other classmates outside of class.

Appendix 3

Academic Reading Survey

Thank you for taking time to complete this academic reading survey which I am conducting as part of a mixed-methods study. Your responses are important in helping me understand the academic reading experience of international students in the MA-TESOL program. The results of this survey are confidential, and no identifiable information will be included in the final report of findings.

Based on your experiences in the MA TESOL program, please take a moment to respond to the following prompts as honestly and meaningfully as possible. Feel free to provide additional comments within the questionnaire and at the end.

A. BACKGROUND INFORMATION

1. When did you start the MA TESOL program?
2. When do you expect to graduate?
3. Where is your home country?
4. What do you identify as your native language(s)?
5. Are you doing (or have you done) an academic English course here? *Yes/No*

For each of the prompts listed below, respond to the following scale by circling a number from 1 to 4:

- 1— Strongly Disagree
- 2— Disagree
- 3— Agree
- 4— Strongly Agree

B. ACADEMIC READING CHALLENGES

<u>Level of Agreement</u>			
<u>Low</u>			<u>High</u>
(strongly disagree)			(strongly agree)

6. The reading assignments are too long	1	2	3	4
7. Motivation to read is a problem for me	1	2	3	4
8. Reading comprehension is difficult for me	1	2	3	4
9. There are too many new words to learn	1	2	3	4
10. I must rely on a dictionary to understand new words	1	2	3	4
11. Reading doesn't benefit my writing	1	2	3	4
12. Reading makes me feel exhausted	1	2	3	4
13. I don't have enough English proficiency to understand the main ideas in a text	1	2	3	4
14. I try to understand everything in the reading	1	2	3	4
15. Reading is more difficult for me than writing	1	2	3	4

Other comments (open-ended response):

C. ACADEMIC READING SUPPORT

	Level of Agreement			
	Low (strongly disagree)			High (strongly agree)
16. Faculty help me understand the reading	1	2	3	4
17. Faculty provide me with reading tips	1	2	3	4
18. Faculty give me more advice on writing than reading	1	2	3	4
19. My international classmates help me with my reading	1	2	3	4
20. My native classmates help me with my reading	1	2	3	4
21. I have learned new strategies for improving my reading	1	2	3	4
22. My university provides reading support resources	1	2	3	4
23. My department offers academic reading support for international students	1	2	3	4

Other comments (open-ended response)

D. ACADEMIC READING ADJUSTMENT

	Level of Agreement			
	Low (strongly disagree)			High (strongly agree)
24. I read more now than in my previous university/college career	1	2	3	4
25. The reading assignments suit my learning style	1	2	3	4
26. My university offers opportunities to help international students adjust to academic life	1	2	3	4
27. My reading practice is different now than previously	1	2	3	4
28. I can usually connect what I read to previous knowledge	1	2	3	4
29. I understand the reading more when I am familiar with the topic	1	2	3	4
30. Faculty have exposed me to new learning style(s)	1	2	3	4
31. I did not expect the amount of reading we must do	1	2	3	4
32. I was sufficiently prepared for the reading requirements when I arrived here	1	2	3	4
33. Reading is easier for me now than when I first began the MA TESOL program	1	2	3	4

Other comments (open-ended response)

E. ACADEMIC READING EFFICACY

	Level of Agreement			
	Low (strongly disagree)			High (strongly agree)
34. I am not concerned about my academic reading	1	2	3	4
35. I can use different reading strategies to help me understand	1	2	3	4
36. I can understand the main ideas in a text	1	2	3	4
37. I can summarize information in a text	1	2	3	4
38. I can synthesize information from multiple texts	1	2	3	4
39. I can usually make effective notes when I am reading	1	2	3	4
40. I can meet deadlines for assigned readings	1	2	3	4
41. I usually read additional material outside the assigned readings	1	2	3	4
42. I can critically evaluate the information in the reading	1	2	3	4

Other comments (open-ended response)

F. Any Additional Comments

ANÁLISIS DE LA RETÓRICA DE LA CANCIÓN *13 TUYUTÍ*, DE EMILIANO R. FERNÁNDEZ

Analysis of the rhetorical elements of the song titled *13 Tuyutí* by Emiliano R. Fernandez

Oscar Pintasilgo Solis¹

Recibido: 30/06/2020

Aprobado: 15/08/2020

RESUMEN

Este trabajo pretende analizar los elementos retóricos presentes en la canción épica *13 Tuyutí*, de Emiliano R. Fernández, escrita durante la Guerra del Chaco (1932-1935) entre Paraguay y Bolivia, empleando un estudio de los códigos estructurales del discurso, la argumentación, la narración y las figuras retóricas. Se han empleado una metodología cualitativa y un nivel de análisis descriptivo. Los instrumentos de análisis aplicados en la canción fueron la observación y descripción semiótica de los recursos poéticos que utilizó el autor para componer su canto épico. De esta forma, se obtuvieron resultados que constituyen las estrategias discursivas forjadas por Fernández para transmitir su discurso, captar la atención al público y convertirlo en un fiel servidor de la patria. El grupo de imágenes retóricas que codifican el mensaje busca testimoniar la identificación de la cultura militar y patriótica. Asimismo, se revelan rasgos de la cultura paraguaya que pertenecen al sentimiento histórico puntualizado con elementos en las dos lenguas oficiales del Paraguay: el guaraní y el español.

Palabras clave: Retórica – canción épica - argumentación – narración – figuras retóricas.

ABSTRACT

This work tries to analyze the rhetorical elements present in the epic song *13 Tuyutí*, by Emiliano R. Fernández, written during the Chaco War (1932-1935) between Paraguay and Bolivia, using a study of the structural codes of discourse, argumentation, narration and rhetorical figures. A qualitative methodology and a descriptive level of analysis are used. The instruments of analysis applied in the song were the observation and semiotic description of the poetic resources that the author used to build his epic song. In this way, findings were obtained that constitute the discursive strategies forged by Fernández to transmit his speech, capture the public and turn him into a faithful servant of the country. The group of rhetorical images that encode the message seeks to testify to the identification of the military and patriotic culture. Likewise, features of Paraguayan culture that belong to the historical and biographical sentiment pointed out with elements in the two official languages of Paraguay: Guarani and Spanish are revealed.

Key words: Rhetoric – epic song – argumentation – narration – rhetorical figures.

El contexto de la canción escrita por Emiliano R. Fernández es la Guerra del Chaco que había estallado el 15 de junio de 1932 cuando los bolivianos atacaron el fortín paraguayo Carlos Antonio López, en ese entonces el presidente José P. Guggiari ordenó la recuperación del fortín (Chaves, 2010). El 15 de agosto de 1932 tomó la presidencia Eusebio Ayala, quien condujo el país en medio de la guerra. El comandante en jefe del ejército paraguayo fue el mariscal José Félix Estigarribia. Gracias a estos dos hombres “el Chaco pudo seguir siendo paraguayo”. (Amaral, 2005, p. 207). El autor de la canción *Regimiento 13 Tuyutí*, Emiliano R. Fernández se alistó a las filas del ejército.

Emiliano R. Fernández nació en Guarambaré, el 8 de agosto de 1894 y falleció en Asunción, el 15 de septiembre de 1949. Su nombre en realidad es Emiliano Fernández Rivarola, pero empleó un seudónimo anteponiendo el apellido de su madre. Su canto es una complacencia visual y auditiva de las imágenes, una

¹ Universidad Nacional de Asunción. opintasilgo@gmail.com

suntuosidad de las palabras en guaraní, con figuras retóricas como metáforas, comparaciones, epítetos y onomatopeyas. Emiliano recoge el sentimiento patriótico como medio para motivar a las tropas.

Las letras de sus canciones forman parte de una tradición oral y del patrimonio cultural de Paraguay. A partir de Emiliano R. Fernández la polka paraguaya obtuvo un prodigioso enriquecimiento. Las letras de sus canciones se popularizaron por el enorme caudal léxico bilingüe y por la capacidad del compositor para percibir las aflicciones y emociones de su pueblo. Escribió muchas canciones dedicadas al amor y a la guerra, temas como *Primero de Marzo*, *Rojas Silva rekávo*, *Trigueña juky*, *Asunción del Paraguay*, *Aháma che china*, *Che jazmín poty*, *Che la reina*, *La última letra*, *Despierta mi Angelina*, *Che lusero ñemimby* y otros que forman parte del grupo de canciones titulado *Emilianore*.

Ninguna poesía popular paraguaya es tan fiel al sentimiento del pueblo como la de Emiliano, quien era sencillo y trabajador, con una producción musical auténtica. Su pasión se desborda hacia la poesía y la canción, esa razón de ser que late con intensidad en sus obras ha llegado hasta nuestros días.

El texto *Regimiento 13 Tuyutí* consta de 24 estrofas que un principio no se repiten, pero los intérpretes le han dado un coro que se repite dos veces en la canción. *13 Tuyutí* es una polka paraguaya de tinte epopéyico que conviene analizarla desde distintas aristas. En esta ocasión queremos analizarla desde la Retórica.

LA CANCIÓN 13 TUYUTÍ

Este estudio retórico intentará profundizar más detalladamente en los versos de la canción *13 Tuyutí*, una de las creaciones más importantes del folclore nacional paraguayo, escrito en *jopará*, una conjunción del guaraní y el español. Esta canción recuerda las hazañas del ejército paraguayo en la guerra contra Bolivia (1932-1935). La contienda que se conmemora con el canto de Emiliano es la batalla del fortín Nanawa, un lugar del Chaco paraguayo que dista a 350 kilómetros de la ciudad de Asunción, capital del Paraguay.

La Retórica es la “facultad de considerar en cada caso lo que sirve para persuadir, este objeto no lo comparte con ningún otro «arte», ya que cada una de las demás disciplinas abarca solo la enseñanza y la persuasión sobre un objeto específico”. (Aristóteles, 1355b, 23). Entonces, la Retórica para Aristóteles “se eleva a un nivel de arte”. (Campos Salvaterra, 2018). Marco Fabio Quintiliano, orador romano en su libro *Instituciones oratorias* afirma que la Retórica es el “arte de bien decir”. (Quintiliano, XVI, p. 116). Pensamos que Emiliano R. Fernández es un orador (rétor) que persuade a la audiencia con su polka épica, relatando las hazañas de los héroes paraguayos en la Guerra del Chaco, en la cual él participó.

Aristóteles explica que existen 3 especies de argumentos que participan en el éxito del discurso: el *ethos* o talante del orador, el *pathos* o las emociones del público y el *logos* o conocimiento del orador (Aristóteles, 1356a). “El conocimiento producido por la retórica aristotélica no es un conocimiento absoluto de las primeras causas y de los principios” (Gómez Navarro, 2017), la Retórica es un arte y una técnica de persuasión. Marco Tulio Cicerón, en el segundo libro *De Oratore*, explica los tres fines de la Retórica: *docere*, *movere* y *delectare*, enseñar, mover a la acción y deleitar, pero aclara que han de cumplirse de forma coherente en todas las partes del discurso (exordio, narración, división, demostración, refutación y conclusión). Por lo tanto, sostenemos que Emiliano R. Fernández emplea los argumentos y los fines de la retórica en su canción *13 Tuyutí*.

Heinrich Lausberg, en su libro *Manual de retórica literaria* (1990), divide las partes del discurso de una manera más sencilla: la primera parte es el *exordium*, la segunda parte lo comparte la *argumentatio* y la *narratio* y la tercera parte o final es la *peroratio* (Lausberg, 1990). Esta división es la que poseen casi todas las obras que siguen un planteamiento, un nudo y un desenlace. El *exordio* o *proemio* es el inicio de un discurso, tanto Quintiliano como Aristóteles prefieren llamar *proemio* al inicio de un discurso, en el discurso religioso se llama salutación. La canción de 13 Tuyutí posee las mismas partes de un discurso,

tiene una introducción o *exordium*, un nudo en el que se encuentran la *argumentatio* y la *narratio* y la conclusión que corresponde a la *peroratio*.

En la nueva retórica se sostiene que la retórica no es palabrerío, sino un ejercicio de la verdad, los oradores no solo buscan una técnica para persuadir con la forma sino también con el contenido, con la lógica de los argumentos. La canción *13 Tuyutí* posee una argumentación en donde se clasificará, según Chaim Perelman y Olbrecht Tyteca (2000) algunos argumentos como el de autoridad, de identidad y el fin y los medios que emplea el rétor Emiliano para persuadir.

Las figuras retóricas también forman parte de la *Elocutio*, otro apartado de la Retórica, en el cual se estudian “los estilos y las cualidades o virtudes de la expresión” (Garrido, 2000). Las figuras retóricas aportan la corrección, la claridad y la belleza a cualquier texto. La canción *13 Tuyutí* posee algunas figuras retóricas propias del poema épico como el epíteto, la metáfora, la personificación o prosopopeya y la hipérbole.

Son muchos los intérpretes de esta canción, citaremos a Francisco Russo, Tierra Adentro, Quintana Escalante, Grupo Generación, Aníbal Lovera y su conjunto Chacoré y otros, pero hemos notado un cierto cambio en el orden de algunas estrofas en la canción cantada por dichos intérpretes, por esta razón elegimos el texto obtenido de la página musicaparaguaya.org.py para analizar.

La traducción al español que figura al margen de cada estrofa de la canción es una interpretación subjetiva del autor de este artículo que pretende comprender un poco más el rico legado de Emiliano.

REGIMIENTO 13 TUYUTÍ

Número 13, che regimiento tamoñarómente ojekuaa	Número 13, mi regimiento, solo conocido por su bravura.
Fortín Nanawa, che campamento la muralla viva oje'eha	Fortín Nanawa, mi campamento, mejor llamado “la muralla viva”.

Recordamos que el título de la canción lleva el nombre del Regimiento *13 Tuyutí*, porque en sus filas sirvió el autor durante la Guerra del Chaco. En este *exordium* o introducción, el poeta Emiliano R Fernández saluda a su regimiento y resalta su bravura con el término *tamoñaró*, una metáfora aplicada a su grupo de soldados, así como el fortín Nanawa también lleva un epíteto “la muralla viva” dando énfasis a la resistencia que ejerció durante el ataque de los bolivianos. En la poesía épica, los epítetos son apelativos que acompañan a los nombres, en la *Ilíada*, por ejemplo, aparecen algunos como “Aquiles, el de los pies ligeros” o “Héctor, el domador de caballos”.

Na tahupimi mano a la visera ha tambojoja che mbarakami Amongaraívo Nanawa trinchera taropurahéi "13 Tujutĩ"	Alzaré mi nano a la visera y afinaré mi humilde guitarra; para bautizar la trinchera de Nanawa, yo te cantaré "13 Tujutĩ".
---	---

Sigue esta introducción con el saludo militar de la mano a la visera, con humildad pide el poeta también afinar su guitarra. Quiere consagrar cantando a su regimiento y a la trinchera de Nanawa. Los versos en esta parte tienen entre 10 a 12 sílabas, se muestra una rima en vocales finales, en la primera estrofa en “a” y en la segunda estrofa en “i”, solo en los versos pares, 2 y 4 en cada estrofa. En los versos impares, las rimas recaen en palabras llanas o graves como “regimiento y campamento”, “visera y trinchera”.

Aropurahéita Regimiento 13 Nanawa de gloria jeroviahaite Ha ityvya'í Regimiento 7 la muralla viva mopu'ã hare	Cantaré al Regimiento 13 la preferida de Nanawa de Gloria y a su pequeño hermano Regimiento 7, el constructor de la muralla viva.
--	--

El eje temático es la glorificación del Regimiento *13 Tuyutí* en la batalla de Nanawa durante la Guerra del Chaco, pero también el autor realiza a otro Regimiento, el número 7 que ayudó a defender el fortín paraguayo. Podemos nombrar epítetos también a un grupo de soldados como el “Regimiento 13, Nanawa de gloria jeroviahaite” o “Regimiento 7, la muralla viva mopu’ã hare” y otros que a lo largo de la canción van surgiendo.

Ro'atamahágui tesaraietépe peteĩ ko'ẽme roñeñanduka Roheja haguã ore ra'yrepe pedestal de gloria oma'ẽ haguã	Cuando ya caíamos en el olvido total, una mañana nos hicimos sentir para dejar a nuestros hijos un pedestal de gloria para su contemplación.
---	---

Las rimas siguen formándose en los versos pares, 2 y 4 con las terminaciones *roñeñanduka*, la letra “a” es la rima del segundo verso con “ã”. En la guerra hay muchos momentos que no hay contienda, depende de las treguas que se dan. Se puede inferir por las palabras de *Ro'atamahágui tesaraietépe* que los soldados del Regimiento 13 no habían hecho hasta ese momento ningún acto heroico que llegue a la memoria de sus hijos. El rétor Emiliano R. Fernández lanza un encomio retórico, un discurso que trata de las excelencias de una persona, en este caso, de los soldados combatientes en Nanawa.

Ore avei Paraguaietéva soldado ja'éro urunde'ymi Ndaha'eivoínte rojalavaséva ¡norõikotevëi ñererõchĩchĩ!	También somos paraguayos verdaderos, soldados de cepa del urunde'y. No queremos alabarnos, no requerimos el elogio.
---	--

En el libro *Tratado de la argumentación* de Chaim Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000) la argumentación es entendida como "el conjunto de técnicas discursivas que permitan obtener o acrecentar la adhesión de las mentes a las tesis que se presentan para un asentimiento". (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2000, p. 25). En esta parte de la canción, el autor emplea el argumento retórico de identidad, reconoce su paraguayidad al relacionarse con un árbol de esta tierra el urunde'y, un árbol nativo, su madera es extremadamente dura y nunca se pudre. Otro rasgo de la identidad del soldado paraguayo es la sencillez, la humildad, sin muchas armas, pero con coraje ha defendido su tierra, por eso no necesita de halagos.

Mi Comando Irra, hendive Brizuela mokoïve voi ña mbaraka Ha el león chaqueño ijykére kuéra mayor Caballero ore ruvicha	Mi comandante Irrazábal, con él Brizuela, los dos son guitarra del diablo y el león chaqueño a su lado, el mayor Caballero, nuestro jefe.
---	--

El “comando Irra” como lo nombra Emiliano en su canción fue un héroe caracterizado por su camaradería en los ratos libres, pero militar inflexible en el teatro de operaciones. Al nombrar a héroes, este poema se remonta a los versos medievales del *Cantar del Mío Cid*, Rodrigo Díaz de Vivar fue el héroe español que luchó contra los moros, u otros héroes de caballería como Palmerín de Inglaterra, Amadís de Gaula o Roldán de Francia, el cantar de gesta es un género en el que se alaba las proezas de los héroes. El poeta Emiliano ensalza a los héroes paraguayos de esta batalla: el encarnaceno General de División Luis Irrazábal, el carapegüño Coronel Francisco Brizuela y el itaugüño General de División Francisco Caballero, los jefes de la contienda de Nanawa. El poeta emplea el argumento de autoridad, en donde se cita a una persona digna de ser respetada por su sabiduría o sus acciones, en este caso son los 3 jefes que tuvo Emiliano durante la guerra.

Cachorro de tigre suele ser overo mácho ra'yre, machíto jey	El cachorro de tigre suele ser overo, el hijo del macho, machito, otra vez.
--	--

Oimẽ ikuatiápe 20 de enero
pe neñongatu peẽ mbohapy

En un documento del 20 de enero
están guardados los tres.

Entre los sofistas se difundió la Retórica, uno de los maestros, Protágoras, enseñaba a sus alumnos a practicar argumentos a favor y en contra de un tema. Pero pensando en la nueva Retórica, cuya prueba es la verdad, podemos sostener el argumento del ejemplo como evidencia, la batalla de Nanawa fue ganada, es una verdad con prueba histórica. Por otro lado, se nombra el ñe'ẽnga "Cachorro de tigre suele ser overo" como lo explica Domingo Adolfo Aguilera en su libro *Ñe'ẽnga* "Jaguarete raý ipara jeymantearã" (Aguilera, 2007, p.29), los hijos serán como los padres. La lógica del cachorro de tigre suele ser overo es que por naturaleza un cachorro sale con cierto parecido físico a su progenitor, en este caso, las manchas del tigre. Surge así el argumento lógico de causa-efecto. También se puede inferir en "mácho ra'yre, machíto jey" que la formación del soldado consiste en hacer un calco perfecto de sus jefes.

Oimeve va'erã ku oreraperãme
ore ra'ãrõva laurelty pyahu
Ojupihaguã umíva ru'ãme
Regimiento 13 oñekuãmbopu

Quizás esté en nuestro camino,
nos espere, el nuevo laurel.
Para subir hasta su cima,
chasquea los dedos el Regimiento 13.

Se presenta al Regimiento 13 Tuyutí como deseoso de llegar a la gloria obteniendo el laurel, símbolo de la victoria, que ya se remonta a la Grecia antigua cuando se colocaba a los triunfadores una corona de laurel. El "laurelty pyahu" entonces es una metáfora del triunfo, el poeta crea el efecto de alegría al conseguir un trofeo como el laurel. Emiliano persuade en su canción de una victoria como probatorio de su argumento, el *ethos* o talante del orador en este caso es creíble porque él estuvo en la batalla y junto con sus compañeros triunfaron en ese primer ataque de los bolivianos.

Modelo ore pópe, Tujuti ore réra
mitã'i pyatã, lampiño kuete
Guyra ha yvytu oñesũpehẽva
ore rovasáva ohasa jave

Modelo en las manos, Tuyutí, nuestro nombre,
niños fuertes, todos lampiños.
El pájaro y el viento se arrodillan,
nos bendicen cuando pasan.

Los soldados llevan un modelo de fusil en la mano, pero en la jerga militar el fusil es la novia del soldado, se podría inferir también que llevan en la mano una mujer modelo. Se describen en esta parte las características físicas de los soldados, son jóvenes "mitã'i pyatã, lampiño kuete", fuertes y sin muchos vellos en la piel. Con esta descripción el poeta emplea el *pathos* aristotélico, trata de conmover a la audiencia con las características del joven soldado que va a la guerra y son bendecidos por la naturaleza, el pájaro y el viento son empleados como figura retórica de personificación o prosopopeya.

Oikove pukúva mante ohechapáne
Regimiento 13 rapykuereta
Ha letra de oro pemã ojeguáne
historia pyahu ko'ëramogua

Quizás los longevos verán
las huellas del Regimiento 13.
Y con letra de oro se adorne
la nueva historia del mañana.

Aristóteles en su libro *Retórica* clasifica los géneros dentro de la Retórica, uno de ellos es el género epidíctico (Aristóteles, 1358a) en el que se presentan los valores y los modelos con los cuales el auditorio puede identificarse. Podemos delimitar este canto *13 Tuyutí* como discurso del género epidíctico porque el auditorio califica las virtudes, las ideas, las creencias de su propia identidad. Si los longevos, "oikove pukúva", que vivirán muchos años en Paraguay, verán las huellas del Regimiento 13, entonces, se está valorando el carácter moral de los soldados que participaron de la guerra. Emiliano presenta a su regimiento con virtudes para que el auditorio paraguayo lo reciba con el mayor fervor escribiendo con letra de oro su historia.

Reínte voli heko ensugüyva
ndohechamo'ãi y Paraguay
Oihaperãme ipopña rasýva
Regimiento 13, kavichu pochy

Inútilmente, Bolivia, de malas intenciones,
no verá el río Paraguay.
Estará en su camino con doloroso aguijón
el Regimiento 13, avispón furioso.

El fortín Nanawa soportó dos ataques bolivianos, en esta canción se recuerda el primer ataque ocurrido desde el 20 al 26 de enero de 1933, el otro fue desde el 4 al 7 de julio de ese mismo año. En la primera batalla los soldados paraguayos eran 2.000 y pelearon contra 6.000 soldados bolivianos. El autor emociona al oyente con la frase “*ndohechamo'ãi y Paraguay*”, los bolivianos no verán el río Paraguay, la audiencia se tranquiliza y se sostiene en la valentía del soldado. La metáfora del “*kavichu pochy*” es muy creativa, un regimiento es un conjunto de soldados como el enjambre de avispas que busca proteger su nido.

Kundt ko oimo'ãnte raka'e ijypýrõ
ojuhúta ápe pire pererĩ
Ha ojejojoka gringo tuja výro
Nanawa rokẽre ojoso itĩ

Kundt imaginó al principio
que encontraría aquí vulnerables.
Y rompió sus manos el gringo viejo tonto,
contra la puerta de Nanawa aplastó la nariz.

En el primer ataque al fortín Nanawa, el general Hans Kundt, comandante del ejército boliviano, un alemán, nacionalizado boliviano, quería conquistar fortines paraguayos como Fernández, Toledo, hacia el norte y hacia el sur, el fortín Nanawa, ejecutando una maniobra de envolvimiento mediante el ataque de dos cuerpos de ejército para abrirse paso hacia isla Po'í, lugar donde estaba la comandancia del ejército paraguay. Augusto Roa Bastos en su libro *Hijo de Hombre*, explica que dos escuelas europeas se enfrentarían en el chaco, por un lado, José Félix Estigarribia, comandante del ejército paraguay, discípulo del mariscal francés Ferdinand Foch y Hans Kundt, “el mercenario teutón. Dos escuelas europeas van a enfrentarse en un salvaje desierto americano, con medios primitivos, por intereses no tan primitivos”. (Roa Bastos, 2006, p. 170). La palabra “gringo” surge por los rasgos europeos de Kundt y los adjetivos peyorativos impuestos por el autor son para desprestigiar al enemigo, siguiendo el discurso epidíctico.

Oguahe jave veinte de enero
iko'ẽ ha ára viernes rovasy
Ohuã va'ekue a sangre y fuego
oikepávo ápe ña voli memby

Cuando llegaba el 20 de enero,
amanecía un viernes triste,
acudieron con sangre y fuego
irrumpiendo aquí los hijos de Bolivia.

Durante la guerra, el trabajo diplomático de los dos países Paraguay y Bolivia no se interrumpía en busca de la paz. Pero dicho trabajo no contuvo el ataque boliviano del 20 de enero de 1933 al fortín Nanawa, fue un día triste como lo describe el poeta, no llegaría la paz hasta “la firma del tratado de Paz, Amistad y Límites entre Bolivia y Paraguay, con la mediación de Argentina, Brasil, Chile, Perú, Uruguay y Estados Unidos” (Conforti Carlomagno, 2016) el 12 de junio de 1935. La Guerra del Chaco atentó contra los principios democráticos de toda América.

Ko'ëti guive ore retén dóspe
Kundt rembijokuái ndoikatúi oike
Osẽgui hapépe Rodolfito López
mboka'i ratápe ohova pete

Desde el amanecer en nuestro Retén Dos
los enviados de Kundt no pudieron ingresar.
porque les salió al paso Rodolfito López
con el fuego del fusil los abofeteó.

En la mañana del 20 de enero de 1933 el ejército boliviano atacó las defensas paraguayas con su artillería, aviación e infantería, los bolivianos emplearon un gran contingente de armas, fueron irrumpiendo hacia el centro y sur del fortín. Para el atardecer, los bolivianos formaron una especie de semicírculo rodeando al ejército paraguay que seguía protegiendo el fortín Nanawa. Otro grupo de bolivianos avanzaba con mucha dificultad sobre el terreno árido para cerrar el círculo, pero los paraguayos frenaban el ataque.

En estos versos se produce la *narratio* en cuanto a la estructura retórica del texto, se van hilvanando las acciones bélicas que acontecieron en aquella fecha. Otro argumento de autoridad es la acción de Rodolfo López que presenta la heroicidad por antonomasia.

Umi “ciento cinco” ipu apenóva	Aquellos “ciento cinco” sonaron con roncha,
mbohapy hendaguio ihu'u tata	desde tres lugares tosieron fuego.
Hechapyrami tatati oja póva	Sensacional humo formaron,
ñu ha ka'aguy osununumba	el campo y el bosque estallaron.

El apartado de la Retórica llamado *Elocutio*, según Miguel Ángel Garrido, en su libro *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*, “se centra fundamentalmente en la clasificación de los recursos de expresión o *figuras* en el sentido amplio del término”. (Garrido, 2000, p. 209). En la descripción de la batalla, ya parte de la *narratio*, Emiliano da cualidades humanas a los armamentos bélicos como las armas en la figura de la personificación “*Umi ‘ciento cinco’ ipu apenóva, mbohapy hendaguio ihu'u tata*” tosieron fuego, el sujeto los “ciento cinco” de esta oración es una metonimia del tipo de armamento empleado por los soldados. Son las municiones las que estallan “*ñu ha ka'aguy osununumba*”, pero el poeta atribuye onomatopéyicamente el sonido también al campo y al bosque.

Ñahendúro hína guyryry oikóva	Cuando escuchamos el estruendo ocurrido
ndaja'úi voi jaikovetaha	dijimos que no sobreviviríamos
Ndaipóri rupi ipy'a popóva	Como no teníamos ningún asustadizo
tape ndojuhúi tembiguái ava	huyeron desorientados los lacayos del hombre.

La antítesis, que muestra la idea opuesta, es una figura retórica que en estos versos describe la valentía de los soldados paraguayos y la cobardía de los bolivianos que huyeron al no encontrar gente asustada “*ipy'a popóva*” entre los defensores del fortín. El sentido de la estrofa se determina en el ruido estrepitoso de la guerra y la reacción recia de los soldados paraguayos ante el ambiente épico y la aparición de los bolivianos quienes huyeron despavoridos no encontrando camino para huir.

Ipyahẽ kañõ ndosovéi metralla	Gime el cañón, no se detiene la metralla
jáma mboka'i ha yvate avión	ora el fusil y en lo alto el avión.
Ha ni upevére ndoku'úi muralla	Y ni por esas causas se mueve la muralla
omoĩ va'ekue Quinta División	que había levantado la Quinta División.

La figura retórica de la personificación aparece de nuevo en esta estrofa con las cualidades humana otorgadas por el autor al cañón y a la metralla “*ipyahẽ kañõ ndosovéi metralla*”. Y al mismo tiempo enaltece la resistencia de la defensa de los soldados de la Quinta División del ejército local. El conocimiento o *logos* del autor de las acciones ocurridas, además del tipo de armamento empleado en la guerra, del carácter del soldado y de la cultura paraguaya crea el efecto persuasivo a la audiencia.

Ñane tĩ ko'o oúvo yvytúre	Nos irritaba la nariz, que venía con el viento,
kañõ ha mboka ratatinengue	el humo fétido del cañón y del fusil.
Ha ojo'a ári jahecha pe ñúre	y vimos amontonados en el campo
inẽvu joa voli re'õngue	los cadáveres hediondos de los bolivianos.

La narración de la batalla sigue el poeta con acciones positivas de su grupo, porque los bolivianos acabaron muertos “*inẽvu joa voli re'õngu*”. Aunque 19 gobiernos americanos representados en Washington en 1932 suscribieron que la disputa del Chaco debía someterse a una solución pacífica (Benítez, 2003) no detuvo el avance de las tropas bolivianas. La diplomacia no funcionaba hasta ese entonces y se tuvieron que lamentar muchas muertes. Una figura retórica interesante que aparece en esta estrofa es la sinestesia, la

mezcla de dos sentidos “*Ha ojo'a ári jahecha pe ñúre*”, vimos y oímos “*inëvu joa voli re'õngue*”, los cadáveres.

Ava'i akãngue ko'ápe ha pépe	Cráneos de hombrecitos aquí y allá,
Aka Vera kuéra omosarambi	los Aka Vera los esparcieron.
A lo chirkaty machéte haimbépe	Como en el chirkal con machete filoso,
ikokuepeguáicha lo mitã okopi	como en la chacra los muchachos carpieron.

La guarnición paraguaya de Nanawa contaba con los regimientos *13 Tuyutí*, 24 de mayo, Acá Carayá, Acá Verá. Uno de los comandantes destacados fue el Teniente Coronel Luis Irrazábal, encarnaceno, del arma de caballería, comandante del RC1 Valois Rivarola, había hecho cursos en Chile y Bélgica, un hombre preparado que fue llamado estando en servicio en Paraguari. Resistió con su tropa incluso ya quedándose sin municiones, ordenó a los soldados disparar a blanco seguro, luego mandó abrir un campo de aterrizaje para recibir nuevas municiones y así hubo combates de trinchera a trinchera hasta el 26 de enero. El argumento del fin y los medios hace valer el autor a través del machete, medio para llegar al fin, la victoria. La figura retórica de la comparación también es empleada por Emiliano al confrontar el trabajo de la batalla con la chacra, en donde el hombre paraguayo usa el machete para matar y carpir, otro elemento para conquistar el *pathos*, la emoción de la audiencia.

Péichane voi aipo aña retãme	Seguramente es así en el infierno
la mba'e pochy ifunionjave	cuando la furia maligna se mueve.
Ohecha, ohendúvamante ogueroviãne	el que ve, el que escucha creerá
Nanawa de Gloria fárra karape.	en Nanawa de Gloria, fiesta menuda.

Nanawa fue un lugar de resistencia, era una posición importante para las pretensiones bolivianas. Kundt siempre fijó su mirada en este fortín. Los bolivianos querían cortar el abastecimiento del ejército paraguayo, pero la quinta división del ejército paraguayo defendió heroicamente el fortín. Iba a ser difícil para el ejército paraguayo rearmarse si perdía el fortín como punto estratégico. La palabra Nanawa significa quebracho blanco en el dialecto de la tribu Macá y en esta estrofa Emiliano lo compara con el infierno por los ruidos de guerra que ocurrían y por la invasión del demonio, pero al mismo tiempo es alegría, gloria, por la victoria de los paraguayos.

¡Otro pitopu Nanawa de Gloria	¡Otro silbatazo, Nanawa de Gloria,
héra opytãma mandu'arãmi!	su nombre ya queda en la memoria!
Oescribi ichupe ipyahúva historia	Le escribieron una nueva historia
tamoñarõ kuéra “13 Tuyutí”.	los bravos soldados del 13 Tuyutí.

Cuando Emiliano relata la historia de la guerra en su canción, nos acerca a los bravos soldados del 13 Tuyutí y valoramos su valentía. “Las características narrativas presentan técnicas que acercan al personaje del espectador” (Magalhães, 2019). La *narratio* de Emiliano es también un argumento por el ejemplo, nos cuenta una acción heroica de los soldados que evidencia y sostiene toda la argumentación del orador.

Tuguyeta apytépe ou la victoria	En medio de mucha sangre vino la victoria
Regimiento 13 opukavymi	el Regimiento 13 sonrió levemente.
Ága ikatúma he'i la historia	Ahora ya puede decir la historia:
ndopamo'ãiha raza guaraní.	“no se acabará la raza guaraní”.

Una de las figuras retóricas muy empleada en la épica es la hipérbole, en algunas ocasiones para exagerar las acciones de los hombres. En esta estrofa el poeta extrema la idea de que la raza guaraní no se acabará, Bolivia tenía pretensiones territoriales del Chaco Paraguayo, no quería exterminar una raza. Pero

el autor emociona al oyente paraguayo con un sentimiento de victoria con la frase “*ndopamo'ãiha raza guarani'*”. Se continúa asaltando el corazón del auditorio con la fuerza de las palabras que identifican a un pueblo.

Na tahupimi mano a la visera
ha tamondoho che puraheimi
Amongaraíma Nanawa trinchera
ha che Regimiento 13 Tujuti

Alzaré mi mano a la visera
y detendré mi sencillo canto
ya bauticé a la trinchera de Nanawa
y a mi Regimiento 13 Tuyutí.

Luego de consagrar su canción al regimiento *13 Tuyutí*, el poeta Emiliano desea despedirse también, como en la milicia, alzando la mano a la visera de su gorro militar. Ya llega la *peroratio* del texto, es decir, la conclusión, el poeta ya detendrá el sonido de la guitarra “*ha tamondoho che puraheimi*”, el canto ya termina, teniendo en cuenta que “la guitarra fue el instrumento que acompañó al soldado paraguayo en el frente” (Monte de López Moreira, 2015, p. 288) se constituyó en elemento de vigor espiritual para el soldado.

Número 13, che regimiento
tamoñarómente ojekuaa
Fortín Nanawa, che campamento
la muralla viva oje'eha

Número 13, mi regimiento,
solo conocido por su bravura.
Fortín Nanawa, mi campamento,
mejor llamado “la muralla viva”.

Las acciones del hombre quedan en la memoria y en el corazón de cada uno y si sus acciones son patrióticas como la defensa de un país, la satisfacción emocional es completa. La retórica no solo se trata de un acto meramente humano, no puede estar exento de las pasiones” (Díaz y Yashiro, 2018), Emiliano nos recuerda en esta canción épica que fue parte de la bravura de su regimiento *13 Tuyutí* y se siente orgulloso de haber participado en la protección de su campamento Nanawa y de su país.

Fortín Nanawa, che campamento
la heroica Quinta, che división
Número 13, che regimiento
solito el Uno, che batallón...

Fortín Nanawa, mi campamento,
la heroica Quinta, mi división.
Número 13, mi regimiento,
solito el Uno, mi batallón...

Definitivamente con esta estrofa alcanzamos la *peroratio*, el desenlace de la canción. Todos los nombres listados por el poeta como el fortín Nanawa, al heroica Quinta, el Regimiento 13 y el Batallón N° 1 son por antonomasia, la figura retórica que nombra al mejor de la especie, los mejores grupos de soldados de la guerra para el autor. Con el argumento el fin y los medios explica el autor con su música el medio para glorificar a su Regimiento 13, su último fin.

La letra de esta canción es de Emiliano R. Fernández y la música de Ramón Vargas Colmán. La autoridad del orador se muestra en “la imagen que la sociedad respeta y admira” (De Santiago Guervós, 2005, p. 47). Esta característica corresponde al *ethos* aristotélico. La sociedad acepta un mensaje de una persona que ha vivido la guerra como fuente de verdad y con un código adecuado el auditorio está proclive a la persuasión, por eso Emiliano tiene tanto éxito hasta nuestros días, nos persuade que la guerra continúa, una guerra contra la pobreza, la ignorancia y la injusticia.

El ejército paraguayo en 1935 iba desarticulando al ejército invasor, “Bolivia comprendió que había llegado la hora de la razón y del diálogo”. (Pangrazio, 1999, p. 583). El soldado paraguayo tenía la convicción de defender su patria, conocía el terreno chaqueño y emocionalmente era apoyado por los jefes. Los bolivianos, sin embargo, “estaban agobiados trágicamente por una sociedad rígidamente opresora en las relaciones humanos”. (Chiavenato, 1989, p. 177). Bastará decir que la retórica de Emiliano R. Fernández

es una muestra del arte de la persuasión y del bien decir con esta música 13 Tuyutí que hasta ahora suena en los eventos más importantes del quehacer paraguayo.

CONCLUSIÓN

Emiliano R. Fernández emplea la retórica como arte para persuadir a los paraguayos sobre la valentía del soldado en la batalla del fortín Nanawa. Como cualquier orador ha estructurado su canción épica en *exordium*, *argumentatio*, *narratio* y *peroratio*. Ha empleado las 3 especies de argumentos en la retórica como el *ethos*, el *pathos* y el *logos*.

La cadena de argumentos que sostiene el texto se distribuye en los argumentos de autoridad, el fin y los medios, por el ejemplo y de identidad. Las figuras retóricas que resaltan en el texto épico son los epítetos, la metáfora, la comparación, la antítesis, la antonomasia, la metonimia.

En el barrio Loma Clavel, en una noche de guitarras, Emiliano “recibió un balazo que en ese momento no fue mortal, pero lo arrastraría hacia la muerte” (Delgado, 2012, p. 105). Después de una recaída por la herida mal curada, falleció el 15 de septiembre de 1949. En un panteón del cementerio de la Recoleta de Asunción, descansan sus restos.

Sigamos a los poetas, a los cantores como Emiliano para construir una nación con ciudadanos que buscan enaltecer su propia identidad. La música forma parte del vigor espiritual de todo un pueblo y *13 Tuyutí* ha contribuido a motivar la valentía de los ciudadanos. Como parte importante de una tierra, la tierra donde se nace, el hombre forma su propia cultura y Emiliano construyó una unidad cultural con su música.

REFERENCIAS

- Aguilera, D.A. (2007). *Ñe'enga*. Dichos populares paraguayos. Asunción: Servilibro.
- Amaral, R. (2005). *Los presidentes del Paraguay*. Tomo I. Crónica Política (1844-1954). 2° edición. Asunción: Servilibro.
- Aristóteles. (2004). *Retórica*. 1a. Edición. Buenos Aires: Gradifco.
- Benítez, L.G. (2003). *Historia diplomática del Paraguay*. Asunción-Paraguay.
- Campos Salvaterra, V. (2018). Peligroso suplemento: Dialéctica y Retórica en Aristóteles. *Revista Byzantion nea hellás*. Versión digital. N° 37 Santiago. Recuperado en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-84712018000100027&script=sci_arttext&tlng=n
- Cicerón, M.T. (1992): *El orador*, Traducción de Antonio Tovar y Aurelio R. Bujaldón, Madrid: CSIC.
- Conforti Carlomagno, C.M. (2016). Carlos Saavedra Lamas, mediador de paz en la Guerra del Chaco. *Revista de Mediación*, Versión digital N° 9. Recuperado en <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5033/1/carlos-saavedra-lamas-mediador.pdf>.
- Chaves, J.C. (2010). *Compendio de la Historia Paraguaya*. Asunción: Intercontinental Editora.
- Chiavenato, J.J. (1989). *La Guerra del Chaco*. Petróleo. Asunción: Industrial Gráfica Comunos.
- Delgado, S. (2012). *Nombres capitales de la Literatura Paraguaya*. Compilación y selección. Asunción: Servilibro.
- De Santiago Guervós, J. (2005). *Principios de comunicación persuasiva*. Madrid: Arco Libros.
- Díaz R. y Yashiro A. (2018). Teoría de la argumentación y la estructura del discurso en bioética: un enfoque desde la retórica. *Gente Clave. Revista Académica del Centro de Estudios de Postgrado*. Universidad Latina de Panamá, 3 (1), 49-59.
- Fernández, E. R. (1933-1935). *Regimiento 13 Tuyutí*. Recuperado el 25 de junio de 2020 de http://www.musicaparaguaya.org.py/emilio_2da.html
- Gómez Navarro, Á. (2017). La retórica de Aristóteles. *Revista Phainomenon*. Vol. 16 N° 2, julio-diciembre de 2017, pp.25-33.
- Lausberg, H. (1990): *Manual de retórica literaria*, Vol. I y II. Madrid: Gredos.
- Magalhães, A. L. (2019). Relatos salvajes: humor y miedo como arte. *Metáfora. Revista de literatura y análisis del discurso*, 2, 2019, pp. 1-14. Recuperado en <http://metaforarevista.com/index.php/meta/article/view/21/23>.
- Monte de López Moreira, M. (2015). *Historia del Paraguay*. Asunción: Servilibro.
- Pangrazio, M.A. (1999). *Historia Política del Paraguay*. Tomo I. Asunción: Intercontinental. Editora.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (2000). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos.

Quintiliano, M.F. (1887). *Instituciones oratorias*. Versión de Ignacio Rodríguez y Pedro Sander. Recuperado de Cervantesvirtual.com. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/instituciones-oratorias--0/html/ffbc2d6-82b1-11df-acc7-002185ce6064_41.html

Roa Bastos. A. (2006). *Hijo de Hombre*. Asunción: Servilibro.

APOREKOKUÉRA OÑEMBOÉ HAGUA ÑEHENDU JÁ ÑE'Ë AYVU GUARANÍ ÑE'Ë MOKÕIHÁRAMO, MBO'EHAO SANTA MAGDALENA-PE, PARAGUÁI 2018

**Técnicas utilizadas para la enseñanza de comprensión y expresión oral en guaraní
como segunda lengua, en la escuela Santa Magdalena,
Paraguay.2018**

María Paola Godoy Silva¹

Recibido: 24/06/2020

Aprobado: 22/07/2020

ÑEMOMBYKY

Ko tembiapo ojegeroguata ojehechakuaaa haçua guaraní ñembo'e ñe'ë mokõiháramo (L2) mbo'ehao *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena-pe*. Oñemba'eporandu mbo'eharakuérape guaraní ñembo'ére upe mbo'ehaópe, ha oñemba'apo temimbo'ekuéra ndive ojepuruhápe tapereko, aporeko ha tembipuru ñambuéva umi ojepurúva jepivegua, oñembo'ehápe guaraní ñe'ë mokõiháramo, oñeikũmby haçua oñehendúva ha oñeñe'ë haçua. Oñehesa'yjo ha oñeikũmby rire marandukuéra: Ojehechakuaa mbo'eharakuéra omopyendaha ñe'ë ñembo'e *enfoque comunicativo-pe*, ojerureháicha *programa curricular*, Paraguái *sistema educativo-pe*. Omonei hikuái guaraní ñe'ë ñembo'e ñe'ë mokõiháramo, upe mbo'ehaópe mitãnguéra ñe'ë peteĩha ha'e *castellano*. Oipuru aranduka, ohenduka jepi avei purahéi, mombe'urã, maravichu ha mba'e. Oikotevẽ umi tembiporu pukoe CD-re, DVD ha *infocus* ha mba'e omokyre'y haçua mitãnguérape. Ojehechakuaa ko'ã tapereko, aporeko ha tembipuru ñambuéva umi ojepurúva jepiveguágui oipytyvõ mbarete temimbo'ekuérape imbo'epyhápe. Omba'apo kyre'yme, ndojehechái hesekuéra otiha térã ñate'yha, oñeha'ã ombohyapu ñe'ë oikuaa pyahúva ha omombe'u oikóva moñe'erãme ta'anga pytyvõ rupive. Ovy'aiterei ohecharõ ta'angamyi, upéicha avei ojapysaka porã ohendúvo purahéi ha oñemba'emombe'úva.

RESUMEN

Este trabajo se realiza con el fin de mostrar cómo se enseña el guaraní como segunda lengua en la *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena*. Hemos realizado entrevistas a los docentes del área en la escuela mencionada, y se observó cómo es que se utilizan los diferentes métodos, técnicas y todos los elementos de apoyo para el desarrollo de la clase para la enseñanza del guaraní como segunda lengua para las habilidades de comprensión y expresión oral. Después de analizar y entender lo observado: Hemos visto que los docentes utilizan en sus clases como método el *enfoque comunicativo, como se pide en el programa curricular del sistema educativo* de nuestro país. En esta institución los alumnos tienen como lengua materna el castellano, por ello es que los docentes a la hora de enseñar en guaraní lo hacen como segunda lengua. Para el desarrollo de las clases los docentes utilizan textos, canciones, adivinanzas entre otros. Si bien es un método apto, deberían de tener más elementos como equipos de audio, video y el uso de *infocus* para motivar más a los alumnos. Se sugirió el uso de varios métodos, técnicas y elementos facilitadores de dinámicas comunicativas. Se analizó en el contenido y en la práctica que estos métodos y técnicas son nuevos a los que se venían utilizando cotidianamente por eso es que las nuevas tecnologías e innovaciones ayudan mucho para la enseñanza de una segunda lengua, como es en este caso el guaraní. Se comprobó que los alumnos trabajan de forma más alegres y motivados, y han demostrado que ya no se debe de sentir vergüenza por hablar en el idioma de su país como antes existían prejuicios al respecto. El solo hecho de escuchar hablar, entender y luego expresarse ha causado excelentes respuestas por parte del estudiantado.

¹ Instituto Superior de Lengua. Facultad de Filosofía UNA. Correo: pao91@hotmail.es

ABSTRACT

This work is done in order to show how Guarani is taught as a second language at the Santa Magdalena Private Basic School No. 6851. We have carried out interviews with the Guarani teachers in the mentioned school, and we observed how the different methods, techniques and all the support elements for the development of the class are used for the skills of comprehension and oral expression in the teaching of Guarani as a second language. After analyzing and understanding what was observed, we have seen that the teachers use the communicative approach as a method in their classes, as required by the curricular program of the educational system of our country. In this institution, the students have Spanish as their mother tongue, which is why the teachers, when teaching in Guarani, do so as a second language. For the development of the classes the teachers use texts, songs, riddles among others. Although this is a suitable method, they should have more elements such as audio and video equipment and the use of infocus to motivate the students more. The use of several methods, techniques and facilitating elements of communicative dynamics was suggested. The results were analyzed regarding the content and in the practice that these methods and techniques are new to those that were being used daily, that is why the new technologies and innovations help a lot for the teaching of a second language, as it is in this case the Guarani. It was found that the students work in a more joyful and motivated way, and they have demonstrated that one should no longer feel ashamed to speak in the language of their country as there used to be prejudices about it. Just listening to talk, understanding and then expressing themselves has caused excellent responses from the students.

ÑEPYRÛMBY

Ñe'ë ñembo'e Paraguáipe ñambuete ko'áçaramo çuarã. Léi Guasu 1992-guápe oñemboguapy *Artículo 77-pe Castellano* ha Guarani ha'e Paraguái ñe'ëtee; upéicha avei *Artículo 140-pe* he'i mitãme oñembo'eva'erãha ñe'ë ypy téra hogaygua ñe'ëme oñepyrüvo imbo'ehao (CN,1992).

Umi *artículo* ojepuru oñemopyenda haçua Paraguái Tekombo'e Pyahu (*Reforma Educativa*), oñembojohápe *castellano* ha guarani jepuru ha ñembo'e. Upéicha avei umi *enfoque* oñembo'eha, taperekokuéra ha operekokuéra oñembo'e porã haçua ñe'ënguéra.

Ñe'ënguéra oñembosako'i oñembo'e haçua mitãme ñe'ë peteïha (L1) téra ñe'ë moköiháramo (L2). Ko mba'e ogueru tetia'e pyahu mitãnguérape oñe'ë ypyva guaranímente, ndojehembejopymo'avéima oñe'ë haçua *castellano*-pente jepéramo ha'e guaranímente oñe'ëkuua, tekombo'e ymaveguarépe ojejapohaguéicha.

Tekombo'e Pyahu Paraguáiguápe, ñepyrürã oñembosako'i tapereko ha aperekokuéra oñembo'e haçua guarani ha *castellano* ñe'ë ypy ha ñe'ë moköiháramo (L1 ha L2); ha katu guarani ñe'ë mbeguekatúpe opyta ñe'ë moköiháramo hetavégui oï aranduka ñarandupýva *castellano*-pe. Tapereko ha aperekokuéra oñembosako'ive *castellano*-pe oñembo'e haçua ñe'ë katupyrykuéra (*habilidades lingüística*), jepéramo upéicha, temimbo'ekuéra ndaha'ei ikatupyryetereíva *castellano* ñe'ë jepurúpe.

Oñemoañete haçua mba'ejero viapy guarani ñembo'e ñe'ë moköiháramo (L2), ojegeroguata ko tembiapo **jeporekapyräiterã** (*Delimitación del tema*) Tapereko, apereko ha tembipurukuéra oñembo'e haçua guarani ñe'ë moköiháramo mitãnguérape 1er. *ciclo*-gua, oñemoarandúva mbo'ehao *Escuela Basica N° 6851 privada Santa Magdalena*-pe.

Ojegeroguata haçua ko tembiapo jeporekapy ojeporavo ko mbo'ehao oñemba'apo haçua mbo'ehára ha temimbo'ekuéra ndive, ojehechakuua haçua oñembo'eháicha guaraní ñe'ë moköiháramo.

Upeva'erã oñemba'eporandu:

- Mba'éichapa mbo'eharakuéra ombo'e mitãnguéra 1er. *ciclo*-gua *EEB*-pe oikümbu haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaranímente, ñe'ë moköiháramo.
- Mba'e tapereko, apereko ha tembipururu ojepurukuua oñembo'ekuua mitãnguéra 1er. *ciclo*-guápe oikümbu haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaranímente, ñe'ë moköiháramo.

- Mba'éichapa osë mbo'epykuéra temimbo'ekuéra 1er. *ciclo*-gua ndive, ojepuruhápe tapereko, aporeko ha tembipuru ñambuéva umi ojepurúva jepiveguágui. Oñembohovaipotávo mba'eporandukuéra, ojechai jehupytyränguéra:

Jehupytypyrâ (Objetivo General): Oñemoteiva'erä oñembo'eháicha guarani ñe'ë moköiháramo mitänguérape 1º *ciclo*-gua, oñemoarandúva mbo'ehao *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena*-pe, oipuruhápe tapereko, aporeko ha tembipurukuéra ñambuéva ojepurúva jepiveguágui.

Oñembohakã'ipotávo jehupytypyrâ, ojechai **jehupytyvoiränguéra (Objetivos Específicos):**

- Ojehechakuaava'erä mba'éichapa mbo'eharakuéra ombo'e mitänguéra 1er *ciclo*-gua *EEB*-pe oikümby haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaraníme, ñe'ë moköiháramo.
- Ojehechakuaava'erä mba'e tapereko, aporeko ha tembipuru ojepurukuaa oñembo'ekuáa mitänguéra 1er *ciclo*-guápe oikümby haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaraníme, ñe'ë moköiháramo.
- Oñeikümbyva'erä oséháicha mbo'epykuéra temimbo'ekuéra 1er. *ciclo*-gua ndive, ojepuruhápe tapereko, aporeko ha tembipuru ñambuéva umi ojepurúva jepiveguágui.

Ko tembiapo jeporekapyre ojeguroguata ojehechakuaágui tekotevéha tapereko ha tembipurukuéra ojepuruva'erä, oñembo'e haçua guarani ñe'ë mitänguérape, ñe'ë moköiháramo.

Oï heta aranduka oñe'ëva mba'éicha ikatu oñembo'e ñe'ë L2 ramo; umíva oñemboheko oñembo'e haçua guarani Paraguái mbo'ehaoháre, ha katu, sa'ieterei oñembosako'i tembipurukuéra omokyre'ykuaáva mitänguérape ñe'ë jepurúpe. Ojerovia niko oñembo'éramo guarani ñe'ë tapereko ha oporeko oñembosako'ipyvéva ñembosarái, puraheipu ha opamba'e jehechapy ha mba'epopy rupive oñondivepa, temimbo'ekuéra ikatupyryvéta oikümby ha oñe'ë haçua, upéicha avei oikümbýta omoñe'ëva ha upekuévo ohaíta opaichagua moñe'erä.

Oñemohu'ã rire ko tembiapo, oñembosako'i aranduka rupive umi tapereko, aporeko ha tembipurukuéra ojepuru'akue mbo'epyhápe, oñemoherakuã haçua mbo'ehaoháre mbo'eharakuéra rembipururã oñembo'e haçua mitänguérape guarani ñe'ë moköiháramo (*metodología, técnica y recursos para la enseñanza de la lengua guaraní como L2*).

Taperekokuaaty

Mba'éichagua ha moô pevépa oçuahê jeporekapyre - *Tipo y niveles de investigación*

Ko tembiapo rupive ojehechakua mba'éichapa ikatu oñembo'e guarani ñe'ë temimbo'e mbo'ehao *Santa Magdalena*-guápe ñe'ë moköiháramo, upévare oñemopyenda enfoque *cualitativo*-pe. Oñemba'eporandu mbo'eharakuérape, ombo'éva guarani mitänguérape ñe'ë moköiháramo, upéi oñehesa'yjo ha ojehechakuaa mba'éichapa ikatupyrykuáa temimbo'ekuéra guarani ñe'ëme, oikümby haçua ohendúva ha oñe'ë haçua. Ojehechakuaa aporeko ha tembipurukuéra açagua ikatúva oipytyvö ikyre'yve haçua mbo'epykuéra; Marandukuéra oñehesa'yjopyvéva oñemohenda oñembokuatia haçua (*alcance descriptivo*).

Mba'e jeporekapyrãitéva – *Unidad de análisis*

Mba'éicha ikatu oñembo'e Guarani Ñe'ë temimbo'ekuéra mbo'ehao: *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena*-guápe, ñe'ë moköiháramo.

Ojeiporavopyréva - *Muestra*

Oñemba'eporandu pa mbo'ehárape ombo'eháicha guarani ñe'ë moköiháramo *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena*-guápe, oñembohape haçua aporeko ha tembipurukuéra oñembo'e haçua guarani ñe'ë paköi (12) temimbo'ekuéra peteiha mbo'esryrgua, pa (10) temimbo'e moköiha mbo'esryrgua ha parundy (14) temimbo'e mbohapyha mbo'esryrgua, *Ier ciclo EEB*-gua. Oñemba'apo avei marandu katupyrykuéra rehegua, oñeguenohëva arandukágui, oñemopyenda haçua tapereko ha tembipurukuéra oñemoheñoiva: Oikümbý haçua ohendúva guaraníme ha Oñe'ë haçua guaraníme.

Tapereko ha aporekorä - Método, Técnica e Instrumento

- **Mba'eporandu ha mbohovairä** – *Entrevista a profundidad con libreto básico*: ojepuru oñemba'eporandu haçua mbo'eharakuéra mba'éichapa ombo'e guarani ñe'ë moköiháramo. Ojehai mba'eporandu omopyendáva ñomongeta, oñemongakuaavéva upéi tekotevëhápe.
- **Arandukakuéra ojejesarekoha** – *Técnicas de investigación bibliográfica*: ojepuru *transcripción, resumen ha síntesis* oñeguenohë haçua marandukuéra arandukakue'ragui oñe'ëva tapereko ha tembipurukuéra oñembo'e haçua guarani ñe'ë, ñe'ë moköiháramo. Upéi ojepuru tapereko ha aporekokuéra ikatúva oñemboheko guaraní ñe'ëre, avei ojepuru opaichagua aporekokuéra oñemoheñoi haçua tembiaporänguéra ojepuruhápe opaichagua tembipuru.

Ojejapohaguéicha – Procedimientos

Ñepyürä, oñemba'eporandu pa mbo'ehárape ombo'eháicha guarani ñe'ë moköiháramo *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena*-guápe, oñembohape haçua aporeko ha tembipurukuéra oñembo'e haçua guarani ñe'ë paköi.

Upéi oñeguenohë marandukuéra arandukágui oñe'ëva tapereko ha tembipurukuéra oñemombarete haçua katupyrykuéra ñe'ë rehegua oikümbý haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaraníme. Oñemboheko aporekokuéra ha tembipurukuéra oñembo'e haçua guaraní ñe'ë moköiháramo.

Ipahápe, oñembo'e guarani ñe'ë paköi (12) temimbo'ekuéra peteiha mbo'esryrgua, pa (10) temimbo'e moköiha mbo'esryrgua ha parundy (14) temimbo'e mbohapyha mbo'esryrgua, *I° ciclo EEB*-gua, oñemoarandúva mbo'ehao: *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena*-guápe. Marandu osëva jeporekapýgui, oñemohenda, oñehesa'yjo, oñeikümbý ha oñembokuatia.

Marandu ñehesa'yjo ha ñeikümbý

Ko tembiapo pehëme oñembohysýi marandu osëva mbo'eharakuéra mbo'ehao *Santa Magdalena*-gua mbohovaiipýgui; avei marandu aporeko rehegua he'iháicha arandukápe ha aponde'a oñembosako'íva oñembo'ehaguéicha mitänguérápe peteiha, moköiha ha mbohapyha, *Ier. ciclo EEB*- guápe, oikümbý ohendúva ha oñe'ë haçua guaraníme iñe'ë moköiháramo.

Marandukuéra oñembohysýi péicha:

A- Ombohovaháicha mbo'eharakuéra *Escuela Básica N° 6851 privada Santa Magdalena*-gua oñemba'eporandúvo chupekuéra guarani ñembo'ére ñe'ë moköiháramo

Ä- Marandu aporeko rehegua he'iháicha arandukápe, aponde'a oñembosako'íva oñembo'e haçua mitänguéra peteiha, moköiha ha mbohapyha, *Ier. ciclo EEB*- guápe oikümbý haçua ohendúva guaraníme, ha marandu oñembo'ehaguéicha.

Ch- Marandu aporeko rehegua he'iháicha arandukápe, aponde'a oñembosako'íva oñembo'e haçua mitänguéra peteiha, moköiha ha mbohapyha, *Ier. ciclo EEB*- guápe oñe'ë haçua guaraníme, ha marandu oñembo'ehaguéicha.

Marandu aporeko rehegua he'iháicha arandukápe, aponde'a oñembosako'íva oñembo'e haçua mitãnguéra peteíha, mokõiha ha mbohapyha, 1er. ciclo EEB- guápe oñe'ë haçua guaraníme, ha marandu oñembo'ehaguéicha.

Ñe'ë ayvu - Expresión oral:

Ko ñe'ë katupyry oñesãmyhy aporeko aty rupive oñemomandu haçua ñe'ëayvu rupive tekotevêhaichaite, térã oñe'ë ha oje'e haçua opa temiandu ha tembiecha ogehape joko'ÿre.

Umi aporeko ojehechakuaava'erã apytépe oí:

- **Ñe'ë ryapu** (voz), ko aporeko rupive oje'ekuaa temiandu, upévare oñembohyapoporáva'erã oñeçuahëporã haçua mayma ohendúvape.
- **Tete ñemoiháicha** (postura), máva oñe'ëva oñemoaiçuiva'erã ojapysakávare, upévare noñembo'yhatáiva'erã, oñemohendava'erã mba'eröguáicha ha kyre'ÿpópe.
- **Oñema'ëháicha** (mirada), opavave ñe'ëayvu aporekógui, kóva ituvichave. Máva ohendúvape oçuahëporãve mba'e oje'ëva térã oñeñanduporãve oñema'ëramo hesekuéra oñe'ë javehína.

Ko pa'ume oñembohysí umi aporeko, tembiaporã ha tembipurukuéra oñembohekopyréva oñembo'e haçua temimbo'ekuérape oñe'ë haçua guaraníme.

1- Aporeko: “ <i>Diálogos abiertos</i> ”	Aranduka
<p>“<i>Repartir las fichas, de manera que cada alumno tenga la suya. Pedir a los alumnos que lean los datos que corresponden a otro compañero para preparar las preguntas que deberán hacer en el diálogo. Dispondrán de cinco minutos, mientras tanto, podrán consultar a sus compañeros o a la profesora.</i></p> <p><i>Cuando estén preparados, se levantarán, circularán por la clase y, a una señal del profesor, formarán pareja con el alumno más próximo. Ahora se harán las preguntas mutuamente y registrarán los datos correspondientes al compañero en su propia ficha. El diálogo abierto posibilita hablar de varios temas, introduciendo pequeños diálogos que pueden estar grabados y los alumnos pueden también practicar en la casa, o pueden ser simplemente improvisados en clase.</i>”</p>	<p>P. Bello “<i>Didáctica de las segundas lenguas</i>”. Pág. 28-29.</p>

Ojejapo péicha:

Aponde'a:

Katupyry: Ñe'ë ayvu ñeikũmy ha jepuru.

Kuaapy: Ñomongeta jejokuaave haçua (*Conversaciones y diálogos*)

Katupyryete: Oikũmy ha oipuru ñe'ë oporomomandu haçua hemimo'ã ha hemiandu.

Katupyryrä:

- Oipuru hekopete ñe'ëndy ñomongeta rehegua.
- Oikuaauka hekove ha oikuaave hapichápe ñomongeta rupive.

Techaukarã:

- Omba'eporandu ha ombohováí porã.
- Ohechaukakuaa hemiandu ha hemimo'ã hapichápe ñomongeta rupive.

Tapereko: Momarandurá (*Comunicativo*)
 Aporeko: “*Diálogos abiertos*”

Tembipuru:

- *Ficha* ñomongeta rehegua.
- *Flashcard* oguerékóva ta’anga oimeha mba’e rehegua (mymba, mba’e, tapicha, ka’avo)

Ficha peteîha

Temimbo’e 1

- Mba’íchapa nderéra.
- Cheréra Ramón.
- Che *San Lorenzo*-gua. Ha nde.
- Mboy arýpa rereko.
- Mba’épe piko remba’apo.
- Che añemoarandu mbo’ehaópe.

Temimbo’e 2

- Cheréra Miguel. Ha nde.
- Moõgua piko nde.
- Che *Luque*-gua.
- Areko... ary.
- Amba’apo peteî *hospital*-pe. Ha nde

(*Miguel Verón Curso práctico de Lengua Guaraní. Pág. 5*)

Tapereko: Techaukapy rehegua (*Directo*)
 Aporeko: “*Juegos de descubrimiento*”

Tembipuru:

- Kuatia’atã’i oguerékóva peteî mymba (ta’anga ha héra guaraníme).
- *Grabación mp3* mymba ryapu rehegua.
- Puhoe



Tembiapo jegueroguata

Mbo’ehára omomaitei mitãnguérape ha omohenda chupekuéra peteî kora guasúpe. Omoï chupekuéra mymba ryapu ha oporandu oikuaápa. Mbo’ehára oñe’ë chupekuéra guaranímente. Upévare ombojokupyty ñe’ë hetere *gesticución* rupive. Ohechauka chupekuéra ñakã ñemomyi mba’épa he’ise héé ha nahániri. Temimbo’ekuéra oikuaávo ombohováí ñakãme téra oipuru héé ha nahániri.

Tembiapo ñepyrüráme mbo’ehára ohechauka chupekuéra peteî kuatia guasu oĩháme opaichagua mymba. Oiporavo peteî teime ha omohenda mymba ryapu ha’angáre. Omohendaporärö mbo’ehára ojerure chupe omoñe’ë hatã haçua héra. Oñemohendávo opa mymba mbo’ehára ha temimbo’ekuéra omoñe’ëmba oñondive. Tembiapo mokõiha katu mbo’ehára ome’ë mitãnguérape peteî kuatiaatã’i ojoguáva pe kuatia tuicha ohechava’ekue hikuái. Mitãnguéra ojesareko umíva ha mbo’ehára oporandu chupekuéra: - Eguereko piko mbarakaja. Temimbo’e ombohováí “héé” oguerékórö ha “nahániri” ndoguerékóiramo. Mitã ombohovaivaiva ohasa tenonderáme ha oha’ã pe mymba ojavývape. Ñembosarái rupive mitãnguéra ikyre’ýve ojapyhy haçua opa mba’e. Avei umi mymbakuéra rehegua peteî mbo’epy oguerohorýva ha oikuaasevéva voi.

Mohu'ä

Ñe'ë ñembo'épe niko tuichaiterei mba'e tapereko, aporeko ha tembipuru ojepurúva. Mbo'ehára omomaruséerö mitänguérape mbo'epyräme ohechakuaava'erä tembipuru oipurútava, kóva ha'égui ombojoapýva mba'e ojejaposéva tekoha añetegua ndive, péicharö temimbo'e ohupytyta kuaapy hypy'üva (*aprendizaje significativo*) (Nérici: 1988).

Tembipuru ojepurúva omoirü mbarete mba'e oñembo'éva ñe'ë rupive; omokyre'y mitäme, omohesakä mba'e oje'éva térä oñemoñe'éva, isa'ykuéra térä ha'anga rupive temimbo'ekuéra ombohetejerakuaa ññapytüme mba'épa ha mba'éichapa mba'e oñembo'éva chupe (Nérici: 1988).

He'ive Nérici (1988), tembipuru ojepurúva ha aporeko oñembo'eháicha mitäme pye'eve oikuaa oñembo'éva chupe, hetave oikuaa ha areve imandu'a umi kuaapy hypy'üvare.

Techapyräramo oñembohysýi péicha mitänguéra oñemoaranduháicha: tesa rupive 83% hetave oikuaa ha areve imandu'a, ambuekuéraicha katu, apysa rupive 11%, tí rupive 3,5%, pire rupive 1,5% ha kü'andu rupive 1%.

Umi tembiapo jeporekapy rupive oñemoañete temimbo'ekuéra oikuaaveha kuaapy hypy'üvare oñemoarandúramo moköi mba'e oñondive rupive: omoñe'ënterö 10%, ohendúnterö 20%, ohechánterö 30%, ohechárö ha ohendúrö 50%, ohendúrö ha oñomongetárö 70%, ohendúrö ha ojapórö 90% (Nérici, 1988).

Upéicha avei oñemoañete temimbo'ekuéra areveha imandu'a kuaapy hypy'üvare oñemoarandúramo péicha: oñembo'éramo ñe'ëyvu rupive 70% imandu'a mbohapy aravo rire ha 10% imandu'agueteri mbohapy ára rire; oñembo'éramo jehecha rupive 72% imandu'a mbohapy aravo rire ha 20% imandu'agueteri mbohapy ára rire; oñembo'éramo ohendu ha ohecha rupive 82% imandu'a mbohapy aravo rire ha 65% imandu'agueteri mbohapy ára rire (Nérici: 1988).

Ko'ä temiarandupy oñemomba'epotávo ojegeroguata ko tembiapo jeporekapy ojehechakuaahápe ñepyrüráite:

- Mbo'eharakuéra ombo'eháicha mitänguéra *1er. ciclo-gua EEB-pe* oikümbý haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaraníme, ñe'ë moköiháramo.

Ojehechakuaa mbo'eharakuéra omopyendaha ñe'ë peteíha ha moköiha ñembo'e *enfoque comunicativo-pe*, ojerureháicha *programa curricular*, Paraguái *sistema educativo-pe*.

Mboeharakuéra ohechaporä guaraní ñe'ë ñembo'e ñe'ë moköiháramo, hasyvégui mitänguérape oñe'ë haçua guaraníme ha noikümbýi oñembo'éro chupekuéra péichareínte. Upe mbo'ehaópe mitänguéra ñe'ë peteíha ha'e *castellano*.

Ombo'e haçua guaraní ñe'ë oipuru aranduka, ñepyrüräme omoñe'ë ha upéi oipe'a ñe'ë noikümbýiva, upévare omba'apo. Ohenduka jepi avei purahéi, mombe'urä, maravichu ha mba'e.

Mbo'eharakuéra sa'ieterei ombokatupyry MEC rupive ombo'e haçua ñe'ë. Sa'i oí tembipuru ñe'ë guaraní oñembo'e haçua, oí ambue ñe'ëme çuaränte. Ha'ekuéra ajapova'erä hembipururä, ha katu, oí ára ndoikatúiha ajapo hembiaipoitereigui, upévare hasyveha oñembo'e guaraní ñe'ë. Oikotevé umi tembiporu pukoe CD-re, DVD ha infocus ha mba'e omokyre'y haçua mitänguérape. Sapy'ánte ogueruha hógagui *video* ojehecha haçua umi *película* oíva *Español-pe*, omokyre'yeteri temimbo'ekuérape. Oimimi niko avei mbo'ehára oipurúva mohendaha ha ta'angajehechauhaka (*infocus*), umíva ogueraha imba'ekueravoi térä oí peteími mbo'ehaópe opavapé çuarä, upévare nameméi ojepuru. Oí mbo'ehára he'íva oipuruneha umi tembipuru pyahu, oipurukuaaha, ha katu oí he'íva ndoipurukuaaiha, oñeha'átaha omoporävéta guive hembiaipo.

- Ojeporekávo mba'e tapereko, aporeko ha tembipuru ojepurukuaa oñembo'ekuaa mitänguéra *1er. ciclo-guápe* oikümbý haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaraníme, ñe'ë moköiháramo.

Tapereko ojepurúva oñembo'e haçua guarani ñe'ë moköiháramo:

- Ñehendu ha je'e jey (*Audio lingual*)
- Oñemoarandúva atýpe rehegua (*Aprendizaje en Comunidad*)
- Ñomomarandurä (*Método Comunicativo*)
- Ñe'ëtekuaa ñe'ëasa (*Gramática-Traducción*)
- Tapereko jejapopy rehegua (*Respuesta Física Total*)
- Techaukapy rehegua (*Directo*)

Aporeko ojepurúva oñembo'e haçua guarani ñe'ë moköiháramo:

- "La Técnica de la serie"
- "Ejercicio físico"
- "Reconstruir un texto"
- "Ordenar las tiras"
- "Instrucciones"
- "Juego de las adivinanzas"
- "Ventas de cosas absurdas"
- "Historia rápida"
- "Juegos de descubrimiento"
- "Diálogos abiertos"

Tembipuru ojepurúva oñembo'e haçua guarani ñe'ë moköiháramo:

- *Power Point* oguerékóva ta'anga tuichápe umi mba'e tapicha ojapóva (jeguata, ñeñani, jeguapy, ñeñeno ha ambue).
- *Tarjetas ilustradas* michivéva oguerékóva ñe'ëndy pyahu (ñe'ë ha ta'anga).
- *Mohendaha ha proyector*.
- *Mapa oiháme* irundy térä po tenda oitava peteĩ tapicha
- Kuatia oguerékóva mba'eporandu ojejapokuaáva oñeguahë haçua peteĩ tendápe.
- Morangu "Jagua ha ha'anga" *audiocuento*-icha.
- Purahéi "Tapiti" Julia Segovia de Borba mba'e.
- Pukoe
- Kuatia'atã'i oguerékóva peteĩ mymba (ta'anga ha héra guaraníme).
- *Grabación mp3* mymba ryapu rehegua.
- Kuatia mba'ekuéra ñe'ëndy rehegua (ta'anga ha héra guaraníme)
- Kuatia oguerékóva mba'eporandu ha ñembohováí ñemuha rehegua.
- Kuatia tuicha oguerékóva tapicha mba'apohárukuéra (tapicha ra'anga ha héra).

- Osëháicha mbo'epykuéra temimbo'ekuéra 1º *ciclo*-gua ndive, ojepuruhápe tapereko, aporeko ha tembipuru ñambuéva umi ojepurúva jepiveguágui.

Ko tembiaporã rupive temimbo'ekuéra oikuaa mba'ëichapa ikatu omomandu umi mba'e ojapóva ha avei ojapóva ambue tapicha. Oñembosaráivo oipytyvö chupekuéra omba'apokuaa haçua atýpe ha avei ojehechakuaave haçua oikümbý ha oipurukuaápa umi ñe'ëpyahu. Omoha'anga kuatiápe purahéipe oñemombe'úva. Temimbo'ekuéra ohechauka hembiapo ha omombe'u ñirünguérápe oipurúvo *tarjetas ilustradas* oguerékóva ta'anga ojuhahaichaita moñe'eráme ñe'ë rupive.

Ko'ã tapereko, aporeko ha tembipuru ñambuéva umi ojepurúva jepiveguágui, oipytyvö mbarete temimbo'ekuérápe imbo'epyhápe. Ha'ekuéra omba'apo kyre'ý, ndojehecháí hesekuéra ku oíha mba'e térä ñate'yha, oñeha'ã ombohyapu ñe'ë oikuaa pyahúva ha omombe'u oikóva moñe'eráme ta'anga pytyvö rupive. Ovy'aiterei ohechárö ta'angamyí, upéicha avei ojapysakã porã ohendúvo purahéi ha oñemba'emombe'úva.

Jejapopyrã:

MEC niko oñepyri ramo ombokatupyry mbo'eharakuérape oipuru haçua tembiporu pyahu imbo'ehakotype, upévore oĩ oñembokatupyrymava, sa'iminte téra nahanietevavoi.

Mbo'eharakuéra niko ojehechakuaa'aravoi oipuru haçua umi mba'epyahu oipytyvõtava chupe ojapoporäve haçua hembiaipo, ha oñeha'ä ijehegui oñembokatupyry.

Ta'angakuéra, aranduka ha kuationhaipyre niko ojepurumemevavoi oñembo'e haçua ñe'ë, upéicha rupi naikyre'ymbái mitanguéra, upévore tekotevë avei ojepuru ambue tembipuru *audiovisual* rehegua omokyre'yve haçua temimbo'ekuérape. Marandu oikéva hesa ha ijapysa rupive oçuahëve mitäme, upeicharö ikatupyryvéta hikuái guarani ñe'ë jepurupe. Ojuhukuaa www.youtube.com>watch-pe

Umi tembiporu pyahu oporomomarendúva oikéva opárupi, ogapýpe, mba'apohápe, tekombó'ehápe ha opaite hendápe, guarani mbo'e ndaikatúi opyta tapykue, mbo'eharakuéra oñembokatupyryva'erä ombo'e porä haçua temimbo'ekuérape osë haçua tenonde.

ARANDUKAITA

- AGUILERA, Nelson. (2005). *Comprensión lectora y algo más*. Editorial Servilibro. Asunción – Paraguay.
- ALONSO CORTÉS, Ángel (1993). *Lingüística General*. Madrid: Cátedra S.A
- BENÍTEZ OJEDA, Nancy Oilda. (2000). *La enseñanza – aprendizaje Bilingüe en la Educación Escolar Básica*. Impreso en QR Producciones Gráficas. Asunción. 95 p.
- BENÍTEZ OJEDA, Nancy Oilda. (2001). *La enseñanza – aprendizaje Bilingüe en la Educación Media*. Impreso en QR Producciones Gráficas. Asunción. 86 pág.
- CASSANY, Daniel. (2000). *Enseñar lenguas*. Graó, 5ª edición. España. 575 p.
- CONDEMARÍN, Mabel y Mariana Chadwind. (1997). *Escritura creativa y formal*. Andrés Bello. Santiago, Chile. Pág. 180
- C.N. *Constitución Nacional*. (1992). Asunción, Paraguay: edición oficial. 125 p.
- DEJUÁN, Montserrat. (1997). *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. Brasilia: Ediciones La Factoría, 1ª edición. 134 p.
- DOLORS BADIA, Armengol y Montserrat Vilá Santasusana. *Juegos de expresión oral y escrita*. Editorial GRAÖ. 111p.
- DRAE, Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa, 22ª edición (2 tomos).
- ENCARTA. (2009). *Enciclopedia virtual Encarta Microsoft*. Microsoft inc.
- FILLOLA, Antonio. (1996). *Didáctica de la enseñanza primaria y secundaria*. Edición Anal. Madrid. Grefol. Pág. 160.
- FISHMAN, Joshua. (1995). *Sociología del lenguaje*. Ediciones Cátedra, 4ª edición. 246 p.
- FUENTES, Juan Luis. (1998). *Comunicación. Estudio del lenguaje*. Bibliográfica Internacional S.A. São Paulo – Brasil. 595 pág.
- GENES, Ida. (2000). *Maitei. Lecciones de Lengua Guaraní como L2 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º*. Distribuidora Arami S.R.L. Asunción. V.V. pág.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Ediciones Cátedra, S.A. Madrid. 392 p.
- GOOGLE. (2009). *Buscador Google (internet)*.
- GYNAN, Shaw Nicholas. (2001). *Metodología de enseñanza de segunda lengua*. QR Producciones Gráficas. Asunción – Paraguay.
- KAUFMAN, Ana y Mª Elena Rodríguez. (1998). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana, Aula XXI (1ª edición). 207 p.
- KRIVOSHEIN, Natalia. (1996). *Apuntes de lingüística general y aplicada*. Editorial Vercam, colección Ñemity. 69 p.
- LEYMARIE, Jean y otros. (1989). *El Dibujo. Historia de un arte*. Barcelona: Skira, Carroggio, S.A. de Ediciones. 537 p.
- MARCOS MARÍN, Francisco y Jesús Sánchez Lobato. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: editorial Síntesis. 166 p.

- MEC. (1999). *Las lenguas enseñadas en el tercer ciclo de la EEB*. Asunción: RicorGrafic S.A., 1ª edición. 89 p.
- NÉRICI, I. (1988). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 607 p.
- O'MALLEY, J. M. y Ann Uhl Chamot. (1990). *Estrategias de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas*. Los Ángeles, USA: C.U.P. – trad. 251 p.
- OXFORD, Rebecca. (1990). *Estrategias de enseñanza de lenguas: lo que todo profesor debería conocer*. Chicago: Editorial Heinle y Heinle – trad. 390 p.
- P.BELLO y otros. (1996). *Didáctica de las segundas lenguas y recursos básicos*. Editorial Santillana. Madrid – España. 371 pág.
- RINDERKNECHT, Patricia y Luis Pérez Aguirre. “Manual de juegos para niños y jóvenes”. Pág. 55.
- SÁNCHEZ, Sergio. (1998). *Diccionario de las ciencias de la Educación*. Madrid: Editorial Santillana, S.A., 1ª edición (10ª reimpresión). 1431 p.
- TAVARONE, Domingo. (1989). *Fundamentos de la lingüística*. Editorial Alas, 1ª edición. España. 352 p.
- VÁZQUEZ, Modesto. (1981) “*Historiética. Todo lo relativo al lenguaje lixipictográfico*”. México DF: Promotora K. 215 p.
- VERÓN, Miguel. (2006). *Curso práctico de Lengua Guaraní*. Zada Ediciones. Asunción. 129 pág

OMBOJOAPYVÉVA

A- Oñemba'eporandu hague mbo'eharakuéra mbo'ehao Escuela Basica N° 6851 privada Santa Magdalena-gua oipuruháicha ombó'e haçua mitãnguérape guarani ñe'ë moköiháramo.

- Rembo'épa mitãnguérape guarani ñe'ë, iñe'ë moköiháramo.
- Mba'e tapereko ha tembipurúpa reipuru rembo'e haçua mitãnguérape oikũmby haçua ohendúva ha oñe'ë guaraníme, iñe'ë moköiháramo.
- Mba'éichapa rehecha guarani ñembo'e mbo'ehakotýpe
- Mba'éichapa rembo'e mitãnguérape oikũmbu haçua ohendúva ha oñe'ë haçua guaraníme.
- Reñembokatupyrypa rembo'e haçua guarani ñe'ë moköiháramo tembipuru pyahu rupive
- Reipurumimípa puhoe CD-re, DVD ha *infocus* rembo'e haçua guarani ñe'ë moköiháramo.
- Reipurúnepa tembipuru pyahukuéra rembo'eporäve haçua guarani ñe'ë, ñe'ë moköiháramo.

Jesarekopyrä: Ko'ä mba'eporandu oñemohypy'üve oïre mbo'ehára oñembo'éva hína mitäme ha mitärusúpe.

A-Ta'anga mbo'epyhaguegua mbo'ehao Escuela Basica N° 6851 privada Santa Magdalena-gua oñembo'ehápe mitãnguérape guarani ñe'ë moköiháramo.



LA VISION DE TUNDAL: TRADUCCIÓN EN PROSA DE JOSÉ ANTONIO NAVARRO (TERCERA EDICIÓN REVISADA Y CORREGIDA)

José Antonio Navarro¹

1. Introducción a *La visión de Tundal*, por José Antonio Alonso Navarro

Visio Tnugdali (o *Tundalis*) (*La visión de Tundal*) es un texto religioso escrito en el siglo XII por un monje irlandés (seguramente benedictino) llamado Marcus (oriundo de Cashel en el Condado Tipperary (en irlandés *Tiobraid Árann*) y ligado a la casa del rey Cormac McCarthy de Cashel que relata la experiencia sobrenatural por el Otro Mundo debido a sus pecados en vida de un caballero irlandés llamado Tnugdalus (también Tundalus, Tondolus, Tundale, Tundal, etc.). El nombre de este caballero irlandés se deriva del irlandés medio o medieval Tnúgdal que significa *coraje extremo*. Fue un texto muy popular en la Edad Media al menos durante dos o tres siglos (en especial en los siglos XII y XIII) en el marco del género de visión vinculado a la literatura del infierno, purgatorio y paraíso y/o cielo. En las primeras décadas del siglo XVI (otras fuentes hablan del siglo XV y de quince idiomas) ya había sido traducido del latín a al menos unos once idiomas (tanto en verso como en prosa, o algunas veces combinando verso y prosa), entre los que se encuentran el alemán, el francés, el anglonormando, el provenzal, el islandés, el bieloruso, el inglés, el español, el holandés, el portugués, el catalán, el aragonés, el sueco, el irlandés, etc. Una de las primeras traducciones al español se presenta como un viaje alegórico basado en la versión de Marcus. Fue impresa en Toledo por Remón (o Ramón) de Petras en 1526. Se trata de una adaptación en pliego de cordel que lleva por título *Historia del virtuoso cavallero don Túngano: y de las grandes cosas y espantosas que vido en el infierno: y en el purgatorio: y en el Parayso*.

El escritor argentino Carlos Aletto intercaló *La visión de don Túngano* (en su título abreviado) en su novela *Anatomía de la melancolía*. Después existen dos versiones más al español: (1) Alonso Navarro, José Antonio. *Traducción de 'La visión de Tundal'*. Asunción: Universidad Autónoma de Asunción, 2008. R.N.D.A. (MIC) n° 17.261; y (2) Alonso Navarro, José Antonio. Traducción de “La visión de Tundal”. *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción* (Universidad de Antioquia, Colombia), vol. 4, n° 1. 2011. 108-138. ISSN: 2011-799X (traducción revisada). La versión que aquí se presenta es una tercera edición revisada nuevamente. Parece ser que el texto en latín del hermano Marcus fue compuesto después de 1149 en el Monasterio de San Pablo en Regensburg (Bavaria, Alemania) a petición de una abadesa con la inicial G. identificada por el sacerdote y traductor alemán Alber de Kloster Windberg como Gisella. Se ha comprobado, en efecto, la existencia de una abadesa con tal nombre en dicho monasterio, el cual fue primero un establecimiento cisterciense y

¹ El profesor Alonso Navarro (Madrid, España, 1965) es filólogo, traductor, escritor y profesor universitario de lengua y literatura inglesa y literatura europea (especialista en literatura medieval inglesa e irlandesa). Es doctor con la mención *Cum laude* en Filología Inglesa (Lengua y Literatura Inglesa) por la Universidad de A Coruña (España) y licenciado en Filología Inglesa (Lengua y Literatura Inglesa) por la Universidad Complutense de Madrid (España). Obtuvo el CAP con la calificación de Sobresaliente en la Universidad de Málaga (España). En el año 2017 el profesor Alonso Navarro recibió un reconocimiento por parte del Excelentísimo Señor Embajador del Gobierno de su Majestad la Reina Isabel II del Reino Unido, Dr. Jeremy Hobbs, por su contribución a la traducción de textos medievales ingleses. .Universidad del Norte meildeja@yahoo.com

después, un convento benedictino de monjas (seguramente en su mayoría irlandesas).

Es probable que el propio protagonista de la historia (Tnugdalus) le hubiera contado al hermano Marcus en Irlanda una experiencia sobrenatural que le hubiera sucedido en Cork (Irlanda) y que este, después, se la contase a dicha abadesa Gisella en el Monasterio de San Pablo en Regensburg (adonde viajó Marcus en compañía de san Malaquías), quien, fascinada por la historia y el componente moral-didáctico de la misma, instó a Marcus a escribirla en el propio monasterio-convento. Marcus la escribió primero en irlandés antiguo (cuya copia se ha perdido), y posteriormente la tradujo al latín. En el texto (*Tractatus*) de Marcus la historia tiene lugar en Cork en 1148, y relata cómo un caballero irlandés corrompido por el pecado cae inconsciente o “muere” aparentemente. Durante tres días un ángel le guía a través del cielo y del infierno. En el infierno Tnugdalus padece los tormentos de los que han sido condenados a morar allí para toda la eternidad.

Después de esta experiencia sobrenatural traumática para el caballero irlandés, el ángel conmina Tnugdalus a que recuerde todo lo que ha visto y experimentado, y se lo haga saber a sus conciudadanos. Cuando el alma de Tundal regresa a su cuerpo, el caballero decide convertirse, abandonar el pecado, y llevar a una vida piadosa hasta el final de sus días. El texto de Marcus tiene conexiones evidentes con el folklore irlandés (y celta en general) vinculado a la mitología del Otro Mundo y del Mundo de las Hadas y de los viajes fantásticos asociados a los *immram* y *echtraí*. La *Visio* de Marcus está dentro de todo un género literario muy extendido en la Edad Media y que da cuenta de la topografía o geografía del Otro Mundo y de un visionario (generalmente pecador y hombre) que es testigo de la misma y que, tras sufrir una profunda conversión interior de carácter religioso producto de su experiencia sobrenatural, cambia radicalmente de vida y se transforma en un paradigma de cristiano ejemplar que sirva, a su vez, en ejemplo de otros pecadores.

Otros textos destacados dentro del género antes y durante la Edad Media son *La visión de Thurkill*, *La visión de Adamnán*, *La visión del monje de Eynsham*, *La visión de Drythelm*, *La visión de Pablo*, *La visión del monje de Melrose*, el *Tractatus de Purgatorio Sancti Patricii* (publicado por primera vez en 1624 en el *Florilegium insulae Sanctorum Hiberniae*, de Thomas Messingham), del monje cisterciense inglés de Huntingdonshire Henry of Sawtry (o Saltrey), *La visión de Ezra* (de los siglos IV-VII), *La visión de Pacomio* (350-900), *La visión de Sunniulf*, *La visión de Bonelo*, *La visión de Máximo*, *La visión de Baronto*, *La visión del monje de Bernicia*, *La divina comedia*, de Dante Alighieri, los *Dialogi* del papa Gregorio I (que incluyen *La visión de un soldado*, *La visión de Stephen*, y *La visión de Pedro*), *La visión del monje de Wenlock*, *La visión de Furseo*, *La visión de una mujer*, *El viaje de San Brendan*, *La visión de una mujer pobre*, *La visión de Wettí*, *La visión de Rothcario*, *La visión de Bernoldo*, *La visión de Carlos el gordo*, *La visión de San Ansgar*, *La visión de Merlino*, *La visión de Laisrén*, *La visión de Heriger*, *El libro de visión de Otloh de (san) Emmerano*, *La visión de Ansellus Scholasticus* (o *La visión de un cierto monje en el Monasterio de San Remigio: Visio cujusdam monachi in monasterio S. Remigii*, descripta ab Ansello, discipulo S. Abbonis, abbatis floriacensis, jussu oddonis abbatis), *La visión de Raineiro*, *La visión de un conde alemán*, *La visión de Walkelin*, *La visión de Alberic*, *La visión de la madre de Guibert de Nogent*, *La visión de Orm*, *La visión del niño Guillermo*, *La visión de Juan, monje de san Lorenzo de Lieja*, *La visión de Gunthelm*, *La visión de William Staunton*, *La visión de Luis de Francia*, *La visión de un novicio inglés* (o *La visión de un inglés*), *La visión de Gottschalk*, *La visión de Ailsi*, *La visión de Olav Asteson*, *El sueño del infierno*, de Raoul de Houdenc, *La visión del padre de Stephanus de Marusiaco* (o *La visión de un hombre confiable*), *La vía del infierno y del paraíso*, de Jean de la Mote, *Una revelación del purgatorio por una mujer desconocida*, *La visión de Edmund Leversedge*, *La visión de Lázaro*, etc.

A esta selección de obras se podrían agregar obras egipcias y grecolatinas, así como textos apocalípticos dentro de la tradición judeo-cristiana. Del *Tractatus* en latín del hermano Marcus

existen por lo menos unos 172 manuscritos descubiertos hasta la fecha. El sacerdote y traductor alemán Alber de Kloster Windber mencionado más arriba llevó a cabo una traducción versificada al alemán del *Tractatus* de Marcus en torno a 1190. La traducción al español que aquí se presenta procede de una versión en inglés medio-medieval (Middle English) del siglo XV (en torno a 1400), escrita en octosílabos. Se desconoce al traductor-adaptador que la elaboró a partir de un texto anglonormando. En la actualidad, se conservan cinco manuscritos del siglo XV que contienen *La visión de Tundal*. Tres de ellos están completos como los de la National Library of Scotland, Advocates 19.3.1, y el BL Cotton Caligula A.ii and Royal 17.B.xliii), y dos están incompletos: el Oxford Bodley 7656 (Ashmole 1491) que contiene 700 versos y el MS Takamiya 32, anteriormente denominado Penrose MS 6, el cual fue adquirido por el profesor T. Takamiya de la Universidad de Keio (Tokio, Japón), que consta de 1600 versos.

Una versión a destacar de la historia en francés es la que lleva por título *Les visions du chevalier Tondal*, un manuscrito iluminado o ilustrado que contiene 20 miniaturas elaboradas por Simon Marmion (o Simón de Marmión). El monje cisterciense francés Hélinand de Froimont hizo una versión en francés a partir del *Tractatus* de Marcus, sin embargo, suprimió muchas de las referencias celtas incluidas por Marcus en el texto. La versión de Hélinand parece haber sido la fuente principal que inspiró la versión de Tundal de la obra *Speculum Historiale* de San Vincent de Beauvais, escrita entre 1244 y 1254. Y la versión de San Vincent, a su vez, parece haber inspirado la versión poética inglesa (adaptada al menos a 13 variantes dialectales del inglés medio-medieval) y hallada en los cinco manuscritos del siglo XV mencionados anteriormente. El monje benedictino extrajo elementos de muchas otras obras muy conocidas por entonces en el siglo XII, obras como *La visión de Drythelm* (año 696), *La visión de Furseus*, compilada por el monje medieval inglés Beda, y que incluyó en su *Historia ecclesiastica gentis anglorum* en el año 731, el *Apocalipsis de San Pablo*, un texto apócrifo de finales del siglo IV, y *La visión de Wetti* escrita en el año 824. *La visión de Drythelm* relata la historia de un buen hombre que muere y que resucita a la mañana siguiente para relatar su experiencia a su mujer después de muerto. Tras su vuelta del mundo subterráneo cuenta cómo un ángel resplandeciente le lleva a conocer los horrores de los castigos del purgatorio entre las almas condenadas que viven atrapadas en globos de fuego; cómo los demonios tratan de apresarlos, y cómo el ángel lo salva y lo conduce a un lugar de gozo y luz en el que desea permanecer, aunque no pueda hacerlo por tratarse de un lugar de tránsito para los que esperan su entrada al cielo.

En *La visión de Tundal* se encuentran muchos elementos análogos a los existentes en *La visión de Drythelm*. El protagonista del texto se presenta como un pecador que ha cometido los ocho pecados capitales: soberbia, avaricia, lujuria, ira, gula, envidia, pereza y, según la tradición irlandesa, la traición o perfidia (*treachery*). *La Revelación del Monje de Eynsham* es una obra de finales del siglo XV que está basada en el texto de finales del siglo XII titulado *Visio Monachi de Eynsham*, escrito por Adam de Eynsham, autor también de la *Magna vita Sancti Hugonis*. Esta obra narra la asombrosa visión del purgatorio y del paraíso por Edmund, hermano de Adam, cuando estuvo inconsciente durante dos días la Pascua de 1196. En el purgatorio y el paraíso Edmund se encuentra con una serie de personajes históricos de la época, como Enrique II.

El texto se ha conservado en dos copias de una versión impresa en Londres hacia el año 1483 por William de Machlinia. En la versión inglesa medieval de *La visión de Tundal* la historia comienza cuando Tundal es invitado a cenar por un vecino suyo. En mitad de la cena, Tundal sufre un ataque y muere aparentemente o pierde temporalmente la conciencia (aunque en el texto se menciona la palabra “muerte”). Su alma sale del cuerpo y viaja a un sombrío y oscuro lugar. El ángel guardián de Tundal aparece entonces y lo acusa de no haberle prestado la debida atención en vida cuando éste estaba más centrado en los placeres materiales y carnales y en hacer el mal a los demás que en preparar su alma para gozar del cielo tras su muerte aparente a través de la caridad y las oraciones y acordarse de Dios y de sus obras. Tundal admite su culpabilidad y comienza un arduo y complicado periplo a través del purgatorio, infierno, paraíso terrestre y cielo.

En el verso 45 del poema se mencionan claramente los términos *hell* (infierno) y *purgatory* (purgatorio). Sin embargo, en los 9 primeros *Passus* del poema inglés, es difícil saber si Tundal se halla en el purgatorio o en el infierno, aunque aquí nos inclinamos más por el purgatorio, puesto que no cabe duda de que lo que padece Tundal en un principio es una experiencia de carácter “purgativo” que le llevará a ascender espiritualmente, a purificarse, a limpiar sus pecados, a arrepentirse, y a conocer secretos que normalmente no se revelan a los mortales vivos. No es sino en el *Passus X*, cuando sabemos con cierta certeza que Tundal lleva al infierno donde se halla confinado Satanás. En una de las versiones inglesas, la que se encuentra en el Manuscrito *Advocates*, la experiencia de Tundal tiene lugar en diez *Passus* (o pasos-secciones); siete *Gaudia* (o gozos) y una *Reversio Anime*, un apartado final a modo de conclusión. En este apartado final se narra el regreso del alma de Tundal a su cuerpo y cómo este refiere a sus convecinos su experiencia tras la muerte, advirtiéndolos de que no sigan su camino de maldad para evitar morar en el infierno para toda la eternidad.

En general, la estructura del poema es la siguiente. En el primer *Passus*, Tundal contempla a los terribles demonios por primera vez y se enfrenta a su primera experiencia de dolor tanto física como emocional y psicológica. En el *Passus II*, las almas de los que fueron asesinos en vida son atormentadas en el fuego de una fosa pestilente. En el *Passus III*, los ladrones y estafadores expían sus culpas en el fuego y en el hielo. En el *Passus IV*, los soberbios purgan sus pecados en una fosa de fuego y azufre por encima del cual cuelga un puente estrecho. En el *Passus V*, los codiciosos y avariciosos están condenados a entrar al estómago de Aquerón con el fin de recibir tormento con fuego y hielo. Tundal no escapa al castigo y dentro de la barriga de Aquerón es mordido por leones y víboras. En el *Passus VI*, los ladrones, y en especial los sacrílegos y blasfemos, reciben su castigo en un lago repleto de bestias. En el *Passus VII*, los que han cometido pecado de lujuria son ajusticiados en un enorme horno. Sus almas son cortadas a pedazos por los demonios, unidas de nuevo, y vueltas a cortar. En el *Passus VIII*, los clérigos y religiosos que cometieron el pecado de lujuria en vida son engullidos por una enorme bestia e infestados de ponzoñosas serpientes y alimañas que entran y salen de sus cuerpos. En el *Passus IX*, se cuenta cómo los pecadores que han cometido diferentes pecados deben ser atormentados en la forja de Vulcano. En ella los pecadores son zarandeados por herreros infernales que los golpean con martillos. El último *Passus* se dedica a la descripción del infierno y del mismo Satán.

En los *Passus I-IX*, Tundal pasa por diferentes estadios y tormentos del purgatorio. El *Passus X* describe el infierno y a las almas que ya han sido condenadas a morar en él por toda la eternidad debido a los terribles pecados cometidos en vida. Tras la atmósfera de clímax ascendente de los diez *Passus* hacia Satán y el mundo infernal, se nos presenta en los primeros dos *Gaudia* una especie de purgatorio menos horrendo. En el *Gaudium I* las almas están destinadas a alcanzar la salvación, pero hasta que eso ocurra, éstas no dejarán de padecer dolor a través de los castigos infligidos. En el *Gaudium II* Tundal reconoce a los reyes irlandeses Cantaber (Conor O’Brien), Donatus (Donough MacCarthy) y Cormake (Cormac MacCarthy). Los *Gaudia III-VI* muestran una serie de lugares muy bellos dentro de una especie de paraíso terrenal decorados de una manera elegante y en los que habitan las almas justas y virtuosas, incluyendo los casados honestos, mártires, vírgenes, clérigos virtuosos y aquellos que han fundado y apoyado iglesias y órdenes religiosas.

El *Gaudium VII* describe lo que parece ser el paraíso celestial o el cielo. En este *Gaudium* el ángel y Tundal suben a la cima de la muralla más suntuosa hecha con gemas preciosas y cubierta de oro. Desde esa posición contemplan toda la creación: la tierra, el purgatorio, el infierno y el cielo. Tundal contempla las nueve órdenes angelicales que alaban a Dios por toda la eternidad y a la misma Trinidad. Allí se encuentra con San Ruadán, el santo patrón de Lorrha en el condado de Tipperary, y a San Patricio, patriarca de la Iglesia Católica Irlandesa. Finalmente, el alma de Tundal regresa a su cuerpo para vivir una vida piadosa hasta el día de su muerte. En el texto se dan cita un escenario de horror de tipo escatológico y otro de esperanza, algo muy propio dentro

del marco de la espiritualidad cisterciense.

Los *Passus* van del tormento a la desesperanza o desesperación, los *Gaudia* van del sufrimiento más moderado a la felicidad suprema, de este modo, el autor provoca dos situaciones de clímax que, lejos de producir disparidad formal y estilística, se alternan. La idea será provocar el espanto del lector a través de una catarsis muy bien elaborada con elementos y componentes muy bien pensados, pero al mismo tiempo, ofrecerle la esperanza del perdón y de la misericordia divina y, por lo tanto, de la salvación, si se arrepiente de sus pecados.

La profesora Eileen Gardiner ha escrito extensamente sobre la literatura de visión del cielo e infierno. En una conferencia suya impartida el 10 de octubre de 1980 en la “Seventh St. Louis Conference on Manuscript Studies” titulada: “The *Visio Tundalis*: The Altered Perception of a Literary Work as seen through its Manuscript Tradition” proyecta ideas muy interesantes centradas en *La visión de Tundal* y su influjo en otras obras dentro del género de visión del cielo y del infierno en su mayor apogeo en los siglos XII y XIII como dijimos anteriormente, así como la percepción que tuvo en diferentes épocas entre la audiencia, editores y traductores, lo que hizo que la obra apareciera recogida a lo largo de la etapa medieval en tratados didácticos, relatos hagiográficos y manuscritos que contenían romances en inglés medio-medieval (Middle English), tales como *Emare*, *Ysumbras*, *Eglamour de Artois*, *Gowther*, etc.

Con relación a la cuestión de los romances, Gardiner desarrolla en su conferencia la relación existente entre *La visión de Tundal* con los romances ingleses en inglés medio. En cualquier caso, la literatura de visión del cielo, infierno y purgatorio no fue perdiendo ni vigencia ni interés en la Edad Media, sino que, simplemente, fue evolucionando y adaptándose según el marco histórico, social, religioso y cultural vigente de cada época, con sus nuevos códigos, ideología y lenguaje, hasta llegar a nuestros días con una nueva denominación: la de literatura de experiencias cercanas a la muerte (en inglés, *near-death experiences*, término acuñado por el Dr. Raymond Moody. A este respecto existe una literatura muy abundante, que incluye libros como el del Dr. Jeffrey Long y Paul Perry: *Evidence of the Afterlife* (Harperone, 2011), entre otros. Es de destacar lo que se recoge en la página web <https://near-death-experiences.com/> acerca de lo que ocurre en este tipo de experiencias cercanas a la muerte y la presencia de un ser espiritual de luz que actúa como guía, tal como leemos en los relatos medievales del género. Cito textualmente como colofón a esta introducción:

“A man is dying and, as he reaches the point of greatest physical distress, he hears himself pronounced dead by his doctor. He begins to hear an uncomfortable noise, a loud ringing or buzzing, and at the same time feels himself moving very rapidly through a long dark tunnel.

After this, he suddenly finds himself OUTSIDE OF HIS OWN PHYSICAL BODY, but still in the immediate physical environment, and he sees his own body from a distance, as though he is a spectator. He watches the resuscitation attempt from this unusual vantage point and is in a state of emotional upheaval.

After a while, he collects himself and becomes more accustomed to his odd condition. He notices that he still has a body; but one with a different nature and different powers from the physical body he’s left behind. Others come to meet and to help him – the ‘spirits’ of relatives and friends who have already died.

A loving, warm spirit – A BEING OF LIGHT – appears before him. The being asks a question, nonverbally, to make him evaluate his life. The being helps him along by showing him a panoramic, instantaneous playback of the major events of his life. At some point, he approaches a barrier which, apparently, represents

the threshold between earthly life and the next life. But, he finds that he must go back to the earthly life because the time for his death has not yet come. He resists because, by now, he is taken up with his experiences in the afterlife and does not want to return. He is overwhelmed by intense feelings of joy, love...and peace. Still, he reunites with his physical body and lives.

Later...he tries to tell others, but he has trouble doing so for two reasons: First, there are no human words adequate to describe the unearthly episode. And, second, he finds that people don't believe him. So, he stops telling other people, even though the experience affects his life profoundly, especially his views about death and its relationship to life.”

2. Traducción en prosa de *La visión de Tundal* (*The Vision of Tundale*), por José Antonio Alonso Navarro

Jesucristo, Señor Todopoderoso, Padre e Hijo y Espíritu Santo, bendecid a todos aquellos que me escuchen hasta el final, y a aquellos que tengan un poco de paciencia, yo habré de contarles una historia. Y ay de aquellos que se identifiquen con ella por causa de sus pecados, porque entonces se morirán de miedo y de espanto. Sin embargo, el propósito principal de esta historia será la de ayudar a los pecadores a enmendar sus pecados en esta vida. Escuchad, pues. Había una vez en Irlanda, en el año 1149, un hombre rico llamado Tundal que tenía una pésima reputación. Tenía en su haber enormes riquezas, más lamentablemente, muy poco de bondad, pues era traicionero y pérfido, soberbio, colérico, y envidioso. La lujuria y la gula eran sus únicas pasiones. Era, además, avaro, y harto perezoso a la hora de honrar a Dios Nuestro Señor. Jamás hizo obras de caridad y jamás sintió amor alguno por Dios o por la Santa Madre Iglesia. Nunca dio limosna a nadie y nunca se mostró compasivo con ningún vecino. Gustaba de la compañía de juglares taimados y calumniadores de tres al cuarto y, siempre que podía, incitaba a blasfemar a los sacrílegos sin escrúpulos. Le agradaban las pendencias y las disputas. La verdad es que no había nadie peor que él. Sin embargo, no quiso Dios, que nos redimió de los tormentos del infierno por su infinita compasión, causarle mal alguno, mas sí quiso darle una lección después de que el mismo ² cayera en trance, permitiendo que su alma aterrorizada conociese los tormentos y castigos de los demonios antes de que aquella pudiera regresar de nuevo a su cuerpo. Estuvo en el purgatorio y en el infierno. Y ¡vaya si pudo contarle él mismo! Esto le ocurrió después de sufrir un ataque mientras comía, como vais a oír a continuación. Bien. Aunque, como digo, Tundal era un hombre pérfido y traicionero y temido por la mayoría de sus vecinos como si del demonio se tratara debido a su terrible conducta, contaba con muchos amigos. Una de sus ocupaciones era la de prestar plata utilizando las argucias y artimañas del peor usurero. Prestad atención a esto, a cambio del préstamo de nueve chelines obtenía como pago diez. Y si esto no fuera poco, por demora en el pago de los préstamos, Tundal cobraba intereses. A quién habría de sorprender esto si a él jamás se le hubiera ocurrido dar limosna a los pobres por el amor de Dios. Y cuando vendía alguna que otra mercancía, lo hacía siempre por el doble de su valor real. Pero un día sucedió que Tundal fue a ver a un vecino suyo para reclamarle el pago de tres caballos que aquel le había vendido. Su vecino le pidió más tiempo para poder satisfacer la deuda, y como única garantía le dio su palabra. Al oír esto, Tundal se puso hecho una furia y comenzó a amenazarlo con palabras terribles. Mas esta forma de actuar no fue sino una vil treta. ¡Cómo supo aprovecharse de la ocasión!, pues allí mismo decidió subir el precio de los caballos! ¡Qué astuto y listo que era! El pobre hombre aceptó y así se hizo constar por escrito. Después, su vecino se mostró de lo más cortés con Tundal para apaciguar un tanto su cólera y lo invitó a cenar. Y cuando Tundal estaba bien acomodado en la mesa y bastante bien servido, comenzó a sentirse mal. Servido el primer plato, fue incapaz de levantar la mano y lleno de pánico comenzó a gritar terriblemente mientras el color de su rostro mudaba como si presintiera la proximidad de la muerte

-Querida señora -llamó a la mujer de la casa-, por caridad, encontrad mi hacha de guerra y ponedla en mi mano porque de un momento a otro voy a morir. Es tan fuerte este ataque que me ha dado que apenas siento ya ninguna fuerza dentro de mí. ¡Qué débil siento mi corazón! Seguro que ya me he muerto. ¡Ay, Jesucristo! ¡Tened compasión de mí! Pues ya no hay para mí

² En mis traducciones anteriores (2008 y 2011) la propuesta fue *después de su muerte*. (A) Alonso Navarro, José Antonio. *Traducción de 'La visión de Tundal'*. Asunción: Universidad Autónoma de Asunción, 2008. R.N.D.A. (MIC) n° 17.261. (B) Alonso Navarro, José Antonio. Traducción de "La visión de Tundal". *Mutatis Mutandis, Revista Latinoamericana de Traducción* (Universidad de Antioquia, Colombia), vol. 4, n° 1. 2011. 108-138. ISSN: 2011-799X (traducción revisada).

remedio alguno en este mundo.

Y justo en el momento en que iba a levantarse, se desplomó al suelo, muerto como la mojava. Cuando aquellos que eran sus amigos se enteraron del suceso, acudieron al lugar sin demora con ánimo compungido para verlo yacer sin vida en el suelo. Las campanas de la iglesia repicaron para dar la noticia de su muerte y sin pérdida de tiempo se llevaron a cabo los oficios de difuntos. Rápidamente fue despojado de todas sus vestiduras mientras yacía muerto y gélido como el hielo, sin embargo, su lado izquierdo aún se mantenía caliente hasta el punto de que algunos creyeron que no estaba muerto del todo, por lo que no quisieron moverlo de aquel lugar. Y el caso es que no se le movió de donde estaba desde las 3:00 de la tarde del miércoles hasta el sábado después de las 12:00 del mediodía. Y mirad lo que le sucedió a su alma. Cuando Tundal cayó muerto al suelo, el alma salió disparada de su cuerpo y se encaminó hacia un oscuro lugar. ¡Qué sola y desgraciada llegó a encontrarse esa pobre alma allí! ¡Y cuánto lloró y lamentó su desgracia! Tundal pensó entonces que había sido condenado para siempre y que nunca jamás regresaría su alma al cuerpo debido a los pecados que había cometido en vida, pecados que jamás lograría mantener ocultos o velados. Estaba tan asustado por todos los terribles tormentos y castigos que vio en aquel lugar que deseó fervientemente con todo su corazón estar vivo o, por lo menos, poder regresar a su cuerpo de nuevo, pero algunas almas han de sufrir más que otras, tal y como nos cuenta esta historia.

Passus I

Mientras el alma de Tundal se hallaba confusa, este vio aproximarse a un grupo de horribles demonios de aspecto aterrador que venían saltando y mostrando los dientes como lobos salvajes. Entonces, Tundal quiso salir huyendo del lugar donde se hallaba, pero no supo adónde ir. Los horribles demonios se aproximaron a él. Ya os podéis imaginar cómo estaba su alma. Por causa del miedo ésta se descompuso por completo, y no es de extrañar. Tuvo la sensación de que los demonios lo habían abierto en canal de arriba abajo. -¡Qué demonios tan horripilantes! -pensó mientras la tierra temblaba a sus pies. Sus cuerpos eran negros y nauseabundos y no cesaban de emitir terribles aullidos. Sus ojos eran grandes y brillaban como el fuego. Eran coléricos e iracundos y sus bocas eran enormes cuando se abrían de par en par al escupir fuego. Los labios colgaban de la barbilla; sus dientes eran largos y sus gargantas muy anchas. Tenían garras muy largas en los pies y en las manos, cuernos grandísimos y colas ponzoñosas. Las garras estaban afiladas como el acero fundido y sus cuerpos despedían la pestilencia más nauseabunda. En algunos momentos hacían uso de las garras para arañarse entre ellos la cara y pelear sin tregua hasta hacerse pedazos. ¡Qué visión más terrible! En el mundo no había nadie que pudiera describir una visión tan espantosa y atroz como aquella. Los demonios miraron a Tundal de la manera más feroz y comenzaron a decirle entre gritos y rugidos:

-Acerquémonos a este espíritu de maldad que ha seguido siempre nuestros malvados consejos y cantémosle una canción de muerte.

Todas juntas rodearon el alma de Tundal y nuevamente se pusieron a gritar y a chillar con gran estruendo mientras decían:

-Escuchad, criatura desgraciada y pecadora, dado que ahora sois nuestro compañero, se ha preparado para vos un lugar en el infierno. Vuestra alma es la hija amada de la muerte. Y como sois amigo del fuego eterno y de la oscuridad y enemigo de toda luz, así pues, vendréis ahora mismo con nosotros. Vil bellaco, estos son los compañeros que elegisteis para vos en vida; por lo tanto, vendréis con todos nosotros para vivir en el infierno para toda la eternidad. En vida fuisteis mentiroso y os alejasteis de la verdad cuando os convino; calumniasteis a muchas personas gravemente; disfrutasteis con disputas y pendencias; fuisteis lascivo y, con frecuencia, cometisteis adulterio además de otros pecados, tales como la soberbia, la envidia, la avaricia y la gula. ¿Por qué no renunciasteis a vuestra perfidia en vida mientras gozasteis de poder? ¿Dónde se halla ahora toda vuestra vanidad y riquezas? ¿Dónde está todo vuestro inmenso poder?

¿Dónde está vuestra pompa y soberbia? Ahora ya no es posible que podáis ocultar vuestra maldad. ¿Dónde está vuestra fuerza y poderío, vuestra armadura adornada tan a la moda? ¿Dónde está vuestro oro y vuestros tesoros? ¿Dónde quedan aquellas propiedades y posesiones vuestras que en vida pensasteis que os iban a sacar de cualquier apuro y que ahora de nada os han de servir ya? Lo cierto es que jamás amasteis ni a Dios ni a la Santa Madre Iglesia ni jamás hicisteis ninguna obra de caridad. Nos reímos todos de vos porque nada que haya de valioso en la tierra, incluyendo todos los maitines o misas del mundo, podría libraros de las penas del infierno, en donde habréis de permanecer para toda la eternidad. Ni siquiera os molestasteis en confesar vuestra maldad a ningún sacerdote. En definitiva, pobre desgraciado, en vida no suplicasteis ni llorasteis, por lo tanto, hasta aquí vinisteis con nosotros donde no hallaréis compasión alguna.

Y dicho esto, allí se quedó el alma, en un lugar oscuro como la noche misma. Sin embargo, no pasó mucho tiempo antes de que pudiera contemplar una estrella resplandeciente. Tundal se fijó atentamente en esa estrella y se sintió reconfortado pues pensó que, por el poder de su creador, obtendría alguna ayuda. Se trataba del ángel guardián que habría de poner fin a su desgracia. Este se acercó a Tundal y le saludó cortésmente. Hecho esto, el ángel le habló con un tono de voz muy dulce:

-Tundal, ¿Qué haces aquí?

Cuando Tundal escuchó pronunciar su nombre y contempló todo el resplandor del ángel, se sintió alegre, comenzó a llorar y profirió las siguientes palabras:

- ¡Oh, dulce padre, tened piedad de mí! Estos espantosos demonios quieren arrojarme al fuego del infierno por mis pecados.

Entonces, el ángel resplandeciente le respondió así:

-Vaya, ahora me llamáis³ padre. ¿Y⁴ por qué no acudisteis antes ante mí? Nada más nacer vos, me convertí en vuestro guardián mañana y tarde, sin embargo, jamás reparasteis en mí, ni consentisteis en que ninguno de mis compañeros de luz fuese vuestro guía.

Al oír esto, Tundal suspiró amargamente y dijo:

-Señor, es la primera vez que os veo y os escucho hablar. Nunca supe de vuestros deseos.

Entonces, el poderoso ángel tomó presa a una de esas horribles criaturas de entre todas las que allí había,⁵ aunque quizá no tan horrenda, y dijo:

-Pero bien qué conocisteis a esta criatura que tengo en la mano, y bien que la seguisteis por el camino del mal en todo momento y, sin embargo, en mí no confiasteis nunca. De todas formas, aunque no os lo merecáis, Dios es misericordioso y, por lo tanto, su infinita misericordia os ha de salvar. Pero quiero dejaros muy claro que os espera una contienda muy dura.

Al oír esto, Tundal se alegró mucho, aunque su alegría le duró poco, pues en seguida sufriría y sería testigo de horribles tormentos, tormentos que pudo contar al regresar su alma de nuevo a su cuerpo. Pero de momento, sacó el ángel a Tundal de allí, pues le pareció que ya había pasado bastante miedo. Y Cuando comprendieron los crueles demonios que Tundal no iría al infierno con ellos, comenzaron a rugir, a gritar y a blasfemar contra Dios Todopoderoso:

-Vos, Dios, no sois para nada la Suprema Justicia. Sois falso e injusto. Dijisteis que daríais a cada cual según sus actos en la tierra. Y Tundal nos pertenece al habernos servido día y noche pecando terriblemente durante muchos años de su vida. Si lo perdemos, nos haréis mucho mal.

Y continuaron rugiendo, gritando y lamentándose enormemente de que Tundal se les escapara. Entonces, comenzaron a pelearse entre ellos haciendo uso de sus afiladas garras. ¡Oh!

³ El texto dice literalmente: *Padre y señor (Fader and lord)*.

⁴ *Why woldyst thou not er to me bow?*

⁵ En mis versiones al español anteriores, la traducción propuesta fue todo lo contrario (que quizá era la más horrible). Ahora lo he corregido aquí.

¡Qué olor tan repugnante despedían tales criaturas! Y sin más, el ángel le pidió a Tundal que lo siguiera, y Tundal le respondió con una profunda tristeza:

-Señor, si voy detrás vuestro, me condenaré sin remedio, pues los demonios me arrancarán de vuestro lado y me conducirán con ellos al infierno, y, por lo tanto, jamás podréis rescatarme de nuevo.

Pero el ángel le respondió:

-No temáis. No pueden apartarme de vuestro lado. Hay más demonios aquí de los que pensáis, demonios con sus garras muy cerca de vos. Pero mientras se halle Dios entre nosotros, no nos causarán ningún daño. Además, os podrá servir de protección la profecía de David que dice que, aunque veáis aparecer miles de demonios a vuestra izquierda y miles de demonios a vuestra derecha, ninguno de ellos se os acercará, aunque tengáis que verlos a cada rato y tengáis que ser testigo de los tormentos que se infligen a las almas de acuerdo con los pecados cometidos.

Passus II

Después de relatar la profecía de David, el ángel condujo a Tundal por una entrada oscura. No había ninguna luz excepto la que emanaba del propio ángel. Contemplaron un valle profundo que estaba muy oscuro y que turbó bastante a Tundal. Al verlo con más detenimiento, éste comenzó a temblar, pues le pareció ver en él una lúgubre morada de la que provenía un olor nauseabundo. En el suelo se percató, además, de que había carbones ardientes que nunca se apagaban, y encima de los mismos observó que había un largo y enorme hierro candente de 184 centímetros de espesor, por encima del cual se alzaba el turbador fuego. ¡Qué horrible tormento podía infligirse con él! El calor que emanaba de ese hierro era todavía más intenso que el producido por todo el fuego que allí ardía. Como os he dicho ya, el fuego no se consumía jamás y el pestilente hedor que procedía de él era cada vez mayor. Jamás hubo nadie en la tierra que fuera capaz de imaginar el dolor tan horrible que allí se infligía. Los demonios colocaban a las almas pecadoras encima del hierro candente para quemarlas entre un espantoso y pestilente olor y derretirlas como la cera en una olla. ¡Cómo corrían las almas en medio del fuego y por todo el hierro candente! Las almas ardían como la cera a través de un paño, luego se derretían, y finalmente, volvían a su forma original para ser quemadas y derretidas de nuevo. Entonces, le dijo el ángel a Tundal:

-Sed testigo de todo el dolor que hay en este lugar. Este castigo está reservado a aquellos que asesinaron a su padre o a su madre o para quienes consintieron en la muerte de un ser humano. De este tormento no se librarán jamás estas desgraciadas almas, pues es un castigo eterno. Y, además, este no será el único castigo que padecerán. Y a vos os digo que, aunque lo merecéis de sobra, no padeceréis este tormento.

Passus III

Tundal y el ángel resplandeciente dejaron atrás aquel tormento y llegaron a una enorme y elevada montaña. Allí escuchó Tundal gritos llenos de dolor y de espanto. Una parte de la montaña parecía estar cubierta de humo y fuego. Además, era oscura, aterradora y olía a brea y a azufre. En la otra parte había escarcha y nieve y soplaban fuertes vientos seguidos de numerosas tormentas. En aquel lugar le tocó a Tundal contemplar a muchos malvados demonios y escucharlos rugir con gran cólera. En las manos llevaban enormes tridentes, tenazas y pinchos candentes con los cuales pinchaban y arrastraban de la manera más cruel posible a las desgraciadas almas que allí se encontraban. Primero las sacaban del fuego y después las arrastraban hacia la gélida nieve, y de ahí las arrojaban al fuego de nuevo. Su tormento se alternaba entre el fuego y el frío, y así una y otra vez, una y otra vez.

-Este tormento -dijo el ángel resplandeciente-, está reservado para los ladrones o para quienes se apropian de los bienes de los demás en contra de su voluntad por medio de engaños y tretas.

Y después de ser testigos de ese terrible tormento, ambos personajes continuaron ⁶ su viaje.

Passus IV

El ángel iba siempre delante de Tundal. Este, por temor, caminaba detrás de él. Anduvieron un tiempo hasta que llegaron a otro valle que era oscuro y profundo, y cuya visión causaba verdadero espanto al alma. ¡Valle como aquel jamás se halló en la tierra! Desde lo alto era imposible distinguir el fondo y, escuchad bien, procedente de él escucharon gritos y gemidos llenos de horror. De su foso le pareció percibir un nauseabundo hedor a brea y a azufre. No es de extrañar, pues en él ardían muchísimas almas. Tundal consideró aquel tormento como el más terrible de todos los que había visto hasta entonces. El foso estaba situado entre dos montañas y en su cima contempló un puente que iba de un lado a otro y que medía mil pasos de largo y un pie de ancho. El puente estaba siempre en constante movimiento. Era imposible que alguien pudiera cruzarlo, ni letrado ni iletrado, ni doncella ni esposa, a excepción, claro está, de los santos varones de vida perfecta. Y debido a lo estrecho que era vio caer de ese puente a muchas almas. Nadie sería capaz de cruzarlo excepto un sacerdote peregrino que llevaba en la mano una palma y vestía la capa del peregrino. Tan pronto como llegaron al fondo del valle, Tundal se dio cuenta de que tenían que cruzar el puente y le dijo al ángel:

-Nunca tuve tanto miedo como hasta ahora, pues no sé cómo voy a cruzar este puente. Y el ángel le respondió:

-No tengáis miedo de lo que veis. Os libraréis de este tormento, pero habréis de sufrir muchos otros. Y dejad que os diga que este tormento está reservado para los soberbios y jactanciosos.

Al decir esto, el ángel tomó de la mano a Tundal y le ayudó a cruzar el puente, de lo cual éste se alegró mucho.

Passus V

A continuación, Tundal y el ángel se pusieron en marcha por un camino muy oscuro sin saber aquel primero hacia dónde se dirigían exactamente,⁷ tal como nos dice el tratado en latín del hermano Marcus. Al final del camino llegaron a un lugar iluminado donde Tundal vio algo ciertamente espantoso, algo así como una bestia que era más grande que la montaña que habían visto antes y con unos ojos que sobrepasaban los valles que habían cruzado. Su enorme boca albergaba nueve mil criaturas fuertemente armadas y de sus larguísimos colmillos pendían dos gigantes. La cabeza de uno colgaba boca abajo y la del otro boca arriba. En medio de la boca estaban situadas dos columnas a cada lado que servían para mantenerla abierta. Las columnas estaban separadas entre sí. Su boca se dividía en tres partes a modo de tres puertas abiertas.

¡Qué horror! De ella emanaban enormes lenguas de fuego que tenían un olor nauseabundo y de ella salían horribles lamentos de miles de almas. ¡Cómo chillaban y gritaban de dolor! ¡Qué fuertes eran sus gritos de espanto! Sufrimiento tal era imposible de describir.

⁶ Esta parte no menciona específicamente el término “purgatorio”, pero en mi traducción anteriores asumí que se trataba de un primer viaje por el “purgatorio”, lugar muy parecido o igual al infierno.

⁷ *As the story beryth wyttenes. Asumo aquí que la fuente de autoridad más directa o inmediata es la del hermano Marcus, autor de la versión de Tundal en latín: Visio Tnugdali.*

Delante de la boca podían verse a miles de crueles demonios arrastrar con violencia y con varas candentes a las desgraciadas almas a su tormento. Cuando Tundal hubo contemplado a la bestia y a todos esos crueles espíritus y hubo escuchado todos esos horrendos gritos, preguntó al ángel resplandeciente:

- ¿Qué significa esa horrenda visión? El ángel le respondió:

-La bestia se llama ⁸ Aquerón y más vale que nos marchemos si queremos llegar al final de nuestro camino. Nadie puede librarse de este tormento excepto los varones de vida perfecta. Esta enorme bestia está destinada a tragarse a los avariciosos que en la tierra se mostraron soberbios y crueles y nunca creyeron tener suficiente, sino que quisieron tener más y más, y ahora sus almas se arrepienten enormemente de ello por todo lo que sufren. Está escrito en la profecía que la bestia se tragará a los avariciosos. Eterna es la sed de la bestia, pues todas las aguas que corren por el este o el oeste no bastan para aplacar su sed. Así pues, este tormento se ha dispuesto especialmente para los avariciosos a los que nunca les pareció tener suficiente en la tierra ni estuvieron satisfechos con lo que Dios les dio en la tierra por su divina gracia. Por ello sufren grandes penas aquí, porque cuanto más tenían en vida, más codiciaban. En cuanto a los gigantes que veis y que cuelgan entre dos colmillos tan elevados, Dios los castigó por no acatar sus leyes, sino las suyas propias. Uno se llama Forcusno y el otro Conallus.

Entonces, habló Tundal:

¡Ay! ¡Qué tormento tan espantoso sufren aquellos que nunca saldrán de aquí!

Y el ángel le respondió:

-Y vos poca dicha tendréis, pues en la tierra fuisteis avaricioso como ellos.

Después de decir esto, se marcharon y en contra de la voluntad de Tundal, se colocaron delante de la bestia. El ángel desapareció y Tundal se quedó entonces solo. Y no es de extrañar, por lo tanto, que fuera presa del pánico. ¿Quién no lo estaría? Los horrendos demonios corrieron hacia él, lo cogieron, lo ataron y lo lanzaron hacia el interior de la bestia. Allí permaneció durante un tiempo y allí fue golpeado por los crueles demonios, mordido por salvajes leones, despedazado por dragones, y sus miembros hechos trizas por víboras y serpientes ponzoñosas. Después su tormento se alternó entre un fuego ardiente y un intenso frío causado por el hielo. ¡Ay! ¡Cómo ardían las lágrimas de sus ojos! ¡Cuánto sufrió Tundal entre un intenso hedor a azufre! ¡Cuántos tormentos se le aplicaron! Además, en su lucha por verse libre comenzó a desgarrarse las mejillas. Allí se le castigó por cada uno de los pecados cometidos. Ninguno de ellos quedó sin salir a la luz. Y su desesperación y dolor fueron tan intensos que jamás pensó que había muerto. Pero, atención, sin saber cómo, y algo confundido por la experiencia vivida, Tundal se vio libre de ese espantoso tormento. ¡Qué alegría entonces la suya! Por un tiempo permaneció inmóvil, como si estuviera muerto en el suelo, y poco después se puso en pie. Y he aquí que delante de él vio al ángel resplandeciente. Su luz lo reconfortó enormemente. El ángel tocó a Tundal y le infundió ánimo. Entonces éste comenzó a sentirse mejor y a amar a Dios en medio de un llanto amargo. Pasado este tormento continuaron su viaje.

Passus VI

Al cabo de un tiempo llegaron a un espantoso lago en el que les pareció escuchar ruidos horripilantes. Sus olas alcanzaban una altura extraordinaria y en su interior moraban gigantescas y crueles bestias de enormes y resplandecientes ojos como teas ardientes que, en ambos lados, esperaban al acecho a las almas, sus presas. Encima del lago, Tundal observó un largo y estrechísimo puente de unas dos millas de largo y apenas la anchura de una mano, que había sido construido con afilados pinchos de hierro y acero. ¡Cuánto dolor podían causar esos

⁸ En mis traducciones anteriores “Acherón”.

pinchos! ¿Quién no se dañaría los pies sin cruzar ese puente? Las horrendas bestias de aquel lago solían acercarse al puente para tratar de atrapar a las presas que pudieran caer del mismo. Esas bestias estaban siempre dispuestas a engullirlas. El ruido que provocaban era espantoso y podía atemorizar a cualquiera. ¡Y qué enormes que eran! Las desafortunadas almas que caían al lago constituían su sustento. Tundal pudo ver esas bestias muy claramente, y cómo de sus bocas emanaba fuego que hacía que el agua del lago estuviera siempre hirviendo. También vio a un hombre encima del puente que llevaba una gavilla de grano sobre la espalda y que lloraba amargamente por los pecados que había cometido. Los pinchos se clavaban en sus pies mientras caminaba por el puente y tenía mucho miedo de caerse de él, pues las bestias estaban siempre al acecho, dispuestas a devorarlo. Tundal preguntó al resplandeciente ángel:

-¿Qué significa esta visión?

Y el ángel le Respondió:

-Este tormento está reservado a quienes se han apropiado de la riqueza de otros hombres o de la Santa Madre Iglesia, ya sean letrados o iletrados, o para quienes han causado algún grave perjuicio a sus semejantes. Aunque bien es verdad que algunos reciben más castigo que otros en función de sus pecados. Os lo digo porque hay muchos hombres que les tiene sin cuidado el daño que puedan causar a los demás y nada les impedirá destruir iglesias. Y también los hay que son inconstantes y desleales; que roban y se apropian de las pertenencias de la Santa Madre Iglesia. ¡Ay de aquellos que pequen dentro de un santuario o saqueen un templo sagrado porque cometerán sacrilegio y, por lo tanto, serán castigados en este tormento! Aquel hombre que veis en el puente con una gavilla a su espalda y llorando amargamente robó parte de los diezmos a la Santa Madre Iglesia. Así pues, debe pagar su mala conducta en este tormento. Y ahora preparaos vos, pues tenéis que cruzar ese puente llevando una vaca salvaje. Y tened cuidado de que no se os caiga, porque cuando paséis este⁹ tormento, me la habréis de entregar de nuevo sana y salva. Es un castigo que se os ha impuesto por haber robado en vida la vaca de un amigo vuestro.

Tundal respondió con el ánimo turbado:

- ¡Piedad! Si yo cogí su vaca en contra de su voluntad, también es verdad que se la devolví después.

-Así fue -respondió el ángel-, pero lo hicisteis porque no pudisteis llevárosla con vos. No obstante, y considerando que vuestro amigo la recuperó de nuevo, sufriréis el menor tormento posible. Cada mala acción, ya sea más grave o menos grave, deberá ser castigada, pues a Dios Todopoderoso no le agradan ni las malas acciones ni los malos pensamientos.

Dicho esto, Tundal esperó entonces de mala gana a que se le entregara la vaca. Era necesario que cogiera la vaca y tratara de cruzar el puente con ella a pesar del mal trago de tener que pasar por ello. Pero no había más remedio. Había que acatar la orden del ángel y punto. De manera que cogió la vaca por los cuernos tratando de no hacerla daño y se dirigió hacia el puente. Cuando ya estaba encima de él sucedió que el animal se negó a cruzarlo. Mientras tanto las bestias seguían apostándose debajo del puente en espera de capturar una presa. Y ¡ojo! A punto estuvieron Tundal y la vaca de caerse al lago. ¡Qué miedo sintió Tundal! ¡Y cuánto le costó llegar con la vaca a la mitad del puente! En definitiva, ¡qué mal lo pasaron los dos! Y, por si fuera poco, en tan estrecho puente Tundal se encontró de frente con el hombre que llevaba la gavilla de grano a su espalda. Qué gran problema, por lo tanto, para estos dos, pues ninguno se atrevía, por todo el oro del mundo, ni a retroceder ni a mirar atrás del miedo que sentían. Los afilados pinchos se clavaban en sus pies y los hacían sangrar terriblemente. La sangre caía por ambos lados del puente hacia el lago. Pero entonces sucedió que el hombre de la gavilla le pidió a Tundal que lo dejara pasar.

-No puedo hacerlo -dijo Tundal-, ni tampoco puedo continuar mi camino por vuestra

⁹ En mis traducciones anteriores “prueba”.

culpa.

¡Ay! ¡Cuán amargamente lloraron los dos! Cuánto sufrieron, pues ninguno podía dejar pasar al otro. Y de pronto se le apareció el ángel a Tundal que permanecía inmóvil sujetando la vaca con una mano. El ángel lo sacó de allí, le ordenó que dejara suelta a la vaca y le dijo:

-Tranquilizaos ahora. Ya no tendréis que cruzar el puente con la vaca.

Tundal mostró al ángel sus maltrechos pies y le dijo:

-Señor, ya no puedo caminar

más. Entonces, le respondió el ángel:

-Pensad ahora en todo lo que han sufrido y sangrado vuestros pies. En verdad vuestro camino ha sido terrible y doloroso.

Y al tocar el ángel los pies de Tundal, éstos se curaron en seguida.

-Bendito seáis -dijo Tundal-, pues me habéis quitado el

dolor. Y el ángel le dijo:

-Debéis saber que os espera un tormento terrible en un lugar repleto de almas del que no podré sacaros y al que habréis de ir irremediabilmente.

Passus VII

Tundal continuó su viaje,¹⁰ tal como relata en su tratado el hermano Marcus, acompañado del ángel por caminos¹¹ inhóspitos y oscuros. Al cabo de un rato, vio delante de él una casa más grande que una montaña. La casa tenía forma de horno y su abertura era bastante amplia. De esta salía fuego y un pestilente hedor. El fuego era enorme y peligroso y alcanzaba una altura considerable. Las almas que ardían en su exterior habían sido traídas por los espíritus malvados. Y cuando Tundal terminó de contemplar esa visión, le dijo al ángel resplandeciente:

-Ahora nos dirigimos a un sombrío lugar, y puedo ver que allá se encuentran las puertas de la muerte, preludio de un lugar más sombrío que éste. ¡Ay! ¿Quién me libraré de este castigo? Sé que tendré que permanecer aquí por toda la eternidad.

El ángel de bondad le respondió:

-Saldréis de este lugar.

Y Tundal respondió:

- ¡Cuán poderoso es aquel que, por la gracia de Dios, puede sacarme de este lugar!

Y el ángel le contestó:

-Tundal, no temáis. Os conviene estar en esta casa. El fuego no os destruirá.

Y cuando Tundal se aproximó a la casa, vio a muchos siniestros carniceros que se hallaban en medio del fuego llevando en las manos afilados instrumentos de tortura. Algunos tenían hoces, cuchillos y sierras; otros, picas, gruesas hachas, taladros, cuchillas de azadón, guadañas y afiladas horcas que utilizaban para castigar a las almas. El aspecto de tales instrumentos era, a la vista, horrible. Asimismo, había otros carniceros que llevaban espadas, ganchos y enormes hachas que parecían estar muy afiladas. Aquella visión causó en Tundal una fuerte impresión, especialmente por la forma en que los demonios golpeaban a las almas hasta despedazarlas por completo. Algunos destrozaban sus cabezas, otros los muslos. Los había que gustaban de desmembrar los brazos mientras que otros arrancaban las piernas a la altura de las rodillas. Otros, no obstante, deshacían las almas en pequeños pedazos para después volver a recomponerlas con el fin de despedazarlas posteriormente de nuevo. Tundal pensó que aquél era uno de los tormentos más horribles, y le dijo al ángel:

¹⁰ As the boke says. Cfr. 6. Ahora pienso que “el libro” es una nueva referencia al libro de Marcus y no a la Biblia como hice constar en mi traducción anterior.

¹¹ En mis traducciones anteriores: solitarios.

-Señor, libradme de este tormento, os lo ruego, pues nunca había visto uno tan terrible. Prometo que sufriré de buena gana el resto de los tormentos que me están reservados.

Pero el ángel le respondió a Tundal:

-Ya sé que este tormento es espantoso, pero es necesario que lo sufráis, así como otros muchos que veréis más adelante.

Y es que de todos los tormentos que había visto Tundal hasta entonces, ese fue el que más le sobrecogió. Sin embargo, poco después vio otro que le impactó más aún. Vio un terrible perro de caza que habitaba en aquella casa de dolor y tormento. ¡Qué miedo tuvo Tundal de ese perro! Cuando vio al can rogó al resplandeciente ángel que le librara de entrar en ese horrendo lugar infernal. Mas el ángel no estaba dispuesto a atender su súplica por nada del mundo. Los malvados espíritus que se hallaban en su interior le rodearon con gran estrépito con todos sus siniestros instrumentos y utensilios. Entre todos cogieron a Tundal y lo despedazaron en pequeños trozos, y luego lo volvieron a recomponer. ¡Ay! Cuántos lamentos y quejidos vio y escuchó aquel en aquella casa cuyo dueño se llamaba Preston. El fuego que vio en su exterior consumía todo lo que allí había. Escuchó los lamentos y llantos de los que habían cometido pecado de gula al no poder saciar nunca en aquel lugar su voraz apetito. Vio a hombres y mujeres sufrir terriblemente al ser torturados en los genitales y al ser mordidos entre los muslos. Vio también dentro de aquella mazmorra a muchos religiosos cuyos miembros eran mordidos y devorados por dentro y por fuera por horrendas alimañas.

Tundal pudo reconocer muy claramente a algunos de ellos, que, por cierto, tenían bien merecido su castigo. Y antes de lo esperado, Tundal salió de ese tormento sin saber cómo, de lo cual se alegró mucho. Al rato se quedó en un lugar oscuro llamado la caldera de los horrores. Apenas pudo ver nada hasta que sintió aparecer al ángel ante él. En ese momento le dijo:

- ¡Ay! ¿Dónde está esa palabra escrita que dice que la misericordia de Dios estará por encima de todas las cosas? De ello no he visto ninguna señal.

Entonces, respondió el ángel:

-Esa palabra suele engañar a muchos. Aunque Dios está lleno de poder y misericordia, debe impartir justicia. Sin embargo, perdona mucha más maldad en proporción a la justicia que imparte. El tormento que habéis sufrido ha sido poco. En justicia deberíais haber sufrido más.

Al oír esto, Tundal se arrodilló y agradeció a Dios su creación. Después le dijo el ángel a Tundal:

-¿Qué pasaría si Dios perdonase todos los pecados que ha cometido el hombre sin que éste sufra castigo alguno? Entonces, el hombre no necesitaría hacer el bien. Sin embargo, si hay sincero arrepentimiento, Dios no suele vengarse de quienes han sido malvados, han cometido algún pecado o no han hecho penitencia en sus cuerpos. Por su misericordia, os lo aseguro, puede el hombre hallar la salvación. Además, os diré que, aunque el alma tenga que sufrir algún castigo, Dios no se olvida de quitar en ocasiones sus bienes a muchos hombres que se han mostrado desagradecidos con Él con el propósito de disminuir así su castigo. Así pues, sus almas sufrirán menos cuando mueran y más pronto pasarán del ¹² purgatorio al cielo. Entended, por otra parte, que en el mundo no hay, según creo, quien esté libre de pecado, ni siquiera los niños, la verdad sea dicha. Quienes hayan nacido y muerto hoy no se verán libres ni del castigo ni del miedo, aunque no hayan de sufrir mucho. En definitiva, los hombres deberían esforzarse en amar más a Dios con el fin de escapar del castigo, en especial quienes han sido condenados en el infierno por su maldad. Qué triste es recordar que aquellos que hayan visto la gloria celestial y hayan sido condenados, pues sufrirán aún más por lo que han visto en el cielo que por todos los tormentos habidos en el infierno, sobre todo cuando sean conscientes de la dicha celestial que dejaron escapar para toda la eternidad. El sacerdote peregrino que visteis cruzar el

¹² En este punto el término “purgatorio” no aparece en el texto, pero estamos de acuerdo con el profesor Edward E. Foster que aquí se está hablando de alguna experiencia propia del purgatorio (o experiencia expiatoria) en un lugar no separado o distinto, o sencillamente, no especificado con claridad

puente fue testigo de todos los tormentos, mas ninguno de ellos padeció, pues siempre amó a Dios Todopoderoso y siempre le sirvió bien hasta obtener su recompensa: un trono de gloria junto a Dios.

Cuando el ángel terminó de decir estas palabras para animar a Tundal, cogió a éste y se lo llevó por otro camino por el que éste fue con sumo cuidado.

Passus VIII

Más adelante Tundal y el ángel se toparon con otra bestia espantosa y cruel de la que Tundal se asustó mucho. Era una bestia que tenía dos alas negras a cada lado del lomo, y en sus patas, garras de hierro y acero muy afiladas. El cuello era largo y pequeño y la cabeza enorme. Los ojos eran grandes y ardían como el fuego. La boca era más bien ancha, con labios gruesos, y de la misma salía abundante fuego que era harto difícil de apagar. La punta del hocico era de hierro. La bestia estaba situada en medio de un gélido lago rodeado de hielo. Allí las almas que moraban en él eran víctimas de una gran angustia y pesar. La bestia era cruel y voraz, y se dedicaba a engullir todas las almas que podía, y una vez dentro, éstas eran castigadas por sus pecados. En un gran fuego ardían sin ser consumidas del todo, y después se las sacaba de allí para que su tormento volviera a empezar. Del dolor y del sufrimiento que padecían se volvían negras y azules. Lloraban como las mujeres mansas y de ánimo apacible cuando dan a luz un niño. Horrible era su tormento debido a los pecados que habían cometido. En el interior de esas almas habitaban horrendas serpientes y otras alimañas que las mordían dolorosamente. Los gritos de espanto de las almas casi podían escucharse por todo el infierno. Gritos como esos, provenientes de hombres y mujeres, nunca se habían escuchado antes. Las serpientes salían no sólo de sus genitales, sino de todos sus miembros: de la cabeza y los pies, de las espaldas y costados, de los brazos y las piernas, de los úteros y pechos, y de todas las partes que hallaban a su paso. Y lo hacían con gran rapidez, sin dejar libre ni carne ni hueso. Las serpientes eran enormes y largas, con cabezas de hierro. Tenían bocas que ardían como el fuego y lenguas candentes y pegajosas. Sus colas estaban dotadas de pequeñas púas y puntas semejantes a los ganchos de los pastores. Cuando penetraban por los agujeros que habían abierto, les resultaba imposible sacar afuera sus colas, que se enganchaban firmemente como garras torcidas, por lo que no tenían más remedio que girar las cabezas desgarrando a su paso cuantos miembros podían. Mordían y corroían a sus víctimas desde dentro sacando de los cuerpos los entresijos. Devoraban las cabezas por dentro y por fuera, y como digo, siempre resultándolas imposible sacar sus colas afuera. Cuando tiraban de sus colas como ganchos, se daban la vuelta y mordían. Mordían de la cabeza a los pies arañando, rayendo, despellejando y picando. Los espantosos gritos de las almas torturadas podrían escucharse hasta en el cielo. No dejaban de llorar de angustia y dolor y lamentar amargamente los pecados cometidos en vida. Era imposible que pudieran librarse de ese castigo, pues una vez terminado, volvía a empezar de nuevo una y otra vez. Entonces Tundal le dijo al ángel resplandeciente:

-Señor, ¡Qué escena tan espantosa! Ese es el castigo más horrible de los que he visto hasta ahora.

Y el ángel le respondió:

-Tundal, este castigo está reservado para los hombres de religión que no supieron cumplir con sus votos; para monjes, canónigos, sacerdotes y clérigos, y, en general, para los hombres y mujeres de la Santa Madre Iglesia que se dejaron llevar por la lujuria y otros pecados, y no acataron como deberían haber hecho las reglas de sus respectivas órdenes al inclinarse por una vida desordenada al margen de ellas y siguiendo su propia voluntad. Eterno será su castigo a menos que se enmienden. Y en cuanto a vos, Tundal,¹³ por vuestra lujuria padeceréis todo

¹³ No está muy claro por qué es castigado en esta parte Tundal o por qué debería recibir el mismo castigo que los

aquello que habéis visto.

Cuando el ángel terminó de decir esto, los demonios, que eran espantosos de ver, condujeron a Tundal al interior de la bestia y allí fue castigado; allí fue torturado hasta la saciedad y quemado en fuego ardiente. Después la bestia lo expulsó de ella. Estaba hinchado y como si estuviera a punto de reventar. En su interior había infinidad de serpientes. Entonces apareció el ángel delante de sí con ánimo apacible. Tocó a Tundal con la mano y lo libró de ese castigo. Y después le dijo:

-Venid y seguidme, pues os conviene ver otros castigos.

Y sin muchas ganas, Tundal se dispuso una vez más a seguir al ángel. Al cabo de un rato llegaron a un camino oscuro que desagradó profundamente a Tundal, pues allí no había más luz que la que provenía del ángel resplandeciente. El camino era, además, estrecho e interminable. Era el peor de todos los que habían recorrido hasta entonces. Apenas podían caminar por él de lo estrecho que era, y a Tundal le pareció que cuanto más caminaba por ese camino más largo e interminable se hacía. De pronto Tundal sintió un hedor pestilente y comenzó a sentirse muy mal. Suspiró y rompió a llorar amargamente. Después le preguntó al ángel:

-Señor, ¿A dónde conduce este camino? Creo que no tiene fin. Y el ángel le respondió cortésmente:

-Este es el camino que conduce a los muertos.

- ¿Cómo puede ser eso? - preguntó Tundal. En la ¹⁴ Biblia puede leerse que el camino que conduce a la muerte es muy ancho y grande. Este, sin embargo, es un camino largo y estrecho.

Y el ángel le respondió:

-Bien sé que la Biblia no habla sino del camino de la impureza y de la lujuria carnal que es mortal. ¡Ay! Los hombres suelen recorrer con ligereza ese camino hacia la muerte eterna.

Passus IX

Prosiguieron Tundal y el ángel su viaje por aquel camino oscuro hasta llegar a un profundo valle. ¡Qué poco le gustó a Tundal lo que allí vio! En el valle había muchas forjas, así como innumerables herreros que iban por todas partes de aquí para allá sosteniendo martillos y tenazas candentes en las manos. Qué espantosos eran aquellos herreros de cuyas bocas salía humo. Las forjas contenían en su interior muchas almas que lloraban y gritaban desconsoladamente, y que arrojaban al fuego los herreros para golpearlas después con los martillos con gran violencia. El jefe de la forja era audaz y se llamaba Vulcano.

-¡Mirad allá!, ordenó el ángel-, por medio de sus tretas aquella criatura ha hecho que los hombres cometan toda clase de pecados ignominiosos por los cuales, tras su muerte, serán castigados en este lugar.

Tundal preguntó entonces:

-Gentil Señor, ¿Sufiré yo también la tortura de estos demonios como los otros pecadores?

Y el ángel le respondió:

-Tundal, vos también habéis pecado, de modo que tendréis que padecer aquel mismo tormento.

Y al llegar a una de las forjas, los torturadores comenzaron a correr hacia Tundal con atizadores y tenazas candentes. Entre todos lo prendieron y se lo llevaron, dejando solo al ángel. Después lo arrojaron a la forja, en el centro del fuego, como a ellos les gustaba más. Seguidamente avivaron el fuego con fuelles como se hace con el hierro recién fundido y junto con miles de almas Tundal comenzó a arder también. Algunas de aquellas almas se volvían

religiosos corruptos, por lo que asumo que sería debido a la lujuria o lascivia de Tundal en vida.

¹⁴ Ahora pienso que la referencia al "libro" (boke: book en inglés moderno) es la Biblia.

flácidas como el agua fresca, otras se fundían como el plomo, y otras ardían como el hierro. Y una vez más arrojaron con fuerza y a toda prisa a la forja a unas mil lastimeras almas que eran golpeadas sin piedad por frenéticos martillos de hierro. Escucháis bien, mil almas juntas eran vapuleadas salvajemente en una enorme olla tal como hacen los hombres cuando tratan de templar el hierro y el acero. Qué tormento más horrendo y prolongado, aunque no causara la destrucción de las almas. Los torturadores eran horribles y negros, y entre ellos discutían qué tormentos debían aplicarse a las almas. Parecían no cansarse nunca con ese terrible trabajo queriendo causar el mayor daño posible. Sin contemplaciones golpeaban a las almas hasta hacerlas pedazos. Y a algunos herreros de una forja próxima se les oyó comentar:

-Ya os habéis divertido. Arrojad aquí a las almas. Ahora nos toca a nosotros hacernos cargo de ellas.

Y saltaban, rugían, gritaban y pedían que se les lanzaran a ellos las almas de la forja vecina. Los herreros realizaban su trabajo con gran maestría. Cogían las almas con los ganchos y tenazas candentes que sostenían en sus manos, y cuando pensaban que las almas no habían sido golpeadas lo suficiente, entonces las zarandeaban de aquí para allá y volvían a arrojarlas de nuevo al fuego ardiente hasta que casi se habían consumido ya. Pobre Tundal, no pasó mucho tiempo antes de que se le librase de ese castigo en contra de la voluntad de los espantosos herreros, sin embargo, el resto de las almas se quedó allí donde estaban. Y pronto escuchó la voz del ángel que le preguntó cómo se encontraba, y después le dijo así:

-Tundal, ahora podéis meditar acerca de hacia dónde os llevaron vuestros pecados en la tierra. Sin duda alguna, merecéis sufrir por todos vuestros desatinos, por eso a aquellos demonios de los que se os ha librado se les ordenó que os castigasen a vos y a quienes os siguieron en vuestras locuras.

Tundal se quedó en silencio sin decir nada, pues casi llegó a perder el juicio debido al castigo recibido. Y viendo esto le dijo el ángel:

-Os esperan aún por ver grandes castigos, mas si os sirve de consuelo, aunque debéis padecer algunos de ellos, de la mayoría os libraréis. Por el camino os encontraréis con almas atormentadas para toda la eternidad y condenadas por sus malas acciones, almas cuya eterna endecha será siempre: -¡Ay, cuanto sufro!-. No obstante, aquellas que buscaron la misericordia de Dios padecieron tales castigos sin sufrir daño alguno.

Al terminar de decir esto, el ángel puso su mano sobre Tundal para que este se sintiese mejor y seguidamente prosiguieron su viaje.

Passus X

De súbito se sintió un frío intenso, tan intenso que apenas pudo Tundal mover algunos de sus miembros. Casi estuvo a punto de congelarse. ¡Y qué oscuro estaba todo! ¡Y qué miedo se apoderó de Tundal! Comenzó a temblar de pies a cabeza. Fijaos que el último castigo al que había estado sometido le pareció pequeño en comparación con el que pensó iba a sufrir ahora. Se dirigió al ángel y le preguntó:

-Señor, ¿Qué es lo que pasa? Mis pies y manos están entumecidos, y apenas puedo mantenerme en pie.

El ángel no dijo nada y Tundal se puso a llorar debido al miedo que sentía. Apenas era capaz de mover miembro alguno de su cuerpo o articulación. Poco a poco el ángel se fue alejando de Tundal y cuando éste ya no pudo verlo, comenzó a desesperarse y no tuvo más remedio que continuar solo por el camino que conducía al infierno. No pasó mucho tiempo antes de que escuchara los gritos de dolor de las almas que estaban siendo castigadas y que habían sido condenadas para toda la eternidad por sus pecados y malas acciones. Además, escuchó un enorme estruendo semejante a un trueno. Nadie en la tierra sería capaz de imaginar o describir jamás cómo eran los espantosos ruidos que provenían del infierno. Tundal cayó en un

profundo estado de ansiedad y comenzó a mirar en todas las direcciones. Siempre que escuchaba esos ruidos tan espantosos le parecía haber sido engullido en lo más hondo del infierno.

Cerca de él vio que había un profundo foso del que emanaba un fuego pestilente difícil de soportar y en el que había una inmensa columna rodeada de fuego. Demonios y almas volaban alto y bajo con gran rapidez alrededor de ella como chispas de fuego avivadas por el viento. Y cuando las almas se habían consumido del todo, caían hechas cenizas al centro del foso. Entonces, volvían a recuperar su estado normal con el fin de ser castigadas de nuevo. En ese momento sintió Tundal tanto miedo que quiso dar la vuelta y marcharse, pero no pudo hacerlo, pues era incapaz de mover ni un solo miembro de su cuerpo. A esto se unía el hecho de que se sentía bastante débil, y del miedo que tenía casi estuvo a punto de perder el juicio. A pesar de todo, trató de moverse con todas sus fuerzas. ¡Ay! cuánto se lamentó, rugió y sufrió, pero todo en vano, porque le fue imposible moverse e irse. - ¡Ay! -se dijo-. ¿Qué debo hacer? Ahora sé con certeza que estoy muerto. Los malvados demonios que volaban en torno a la columna escucharon los lamentos y llantos de Tundal y se apresuraron hacia él. En las manos sostenían ganchos ardientes que habían fabricado ellos mismos con el fin de castigar a las almas. La cohorte de demonios saludó a Tundal y comenzó a hablar así:

-Miserable criatura, estáis rodeado. Estaréis bien con nosotros. Decidnos de dónde venís. Merecéis arder en el fuego por vuestras malas acciones y desatinos. Todavía no habéis sido castigado de verdad. Ahora vendréis con nosotros para morar en el infierno eternamente y en su fuego os mantendremos fresquito. En verdad aprenderéis nuestras costumbres y arderéis para siempre en el infierno ya que nunca habréis de abandonar este lugar. Y no se os ocurra pensar que os vais a librar de este castigo. Viviréis siempre en la oscuridad y jamás veréis la luz. Olvidad que alguien os vaya a ayudar. No habrá compasión. Desgraciado espíritu, os conduciremos a las puertas del infierno por vuestras malas acciones ya que en vida pecasteis y actuasteis en contra de la voluntad de Dios. Os llevaremos hasta nuestro Señor, Satanás, que mora en las profundidades del infierno para que podáis vivir con él. Mal os aconsejó y por eso estáis en este lugar. Y ya es muy tarde para que alguien os saque de él, estad seguro de ello.

Y después esta misma cohorte de demonios añadió:

-Nos llevaremos esta alma que gimotea lastimeramente. Arrojámosla a Satanás para que la devore cuanto antes.

Y una y otra vez continuaron amenazándolo con arrojarlo a Satanás que mora en las profundidades del infierno. Después comenzaron los demonios a hacer un ruido atronador. Sus ojos eran enormes y ardientes como teas. ¡Qué espantosa era su mirada! Sus dientes eran negros, afilados y largos. Sus colmillos grandes y duros. Sus cuerpos eran como dragones y sus colas como escorpiones. Sus garras eran como afilados ganchos de acero y estaban dotados de enormes alas parecidas a las alas de los murciélagos y siempre que así lo deseaban, las utilizaban para volar alto o bajo. Los demonios gruñeron y comenzaron a sacar sus ojos de las órbitas. Milagro es que no despedazaran a Tundal, pues de súbito apareció el ángel y los demonios salieron huyendo.

-Tundal –dijo-, habéis pasado mucho miedo, pero alegraos. Habéis dejado de ser el hijo del castigo, para convertirlos en el hijo de la luz. Ahora estáis a salvo. La misericordia de Dios os ha ayudado. Celebrad que el Señor os ha concedido la gracia de que no habréis de sufrir más castigos, sin embargo, ya sabéis que tendréis que ser testigo de otros tantos tormentos. Venid conmigo en seguida. Os mostraré al peor enemigo de la humanidad que se encarga de arrastrar a los hombres al pecado.

Al terminar de hablar el ángel, ambos se pusieron en marcha hasta apostarse ante las mismísimas puertas del infierno. Allí vio Tundal un enorme foso que ni toda la tierra podría llenar del todo.

-Venid aquí -le conminó el ángel resplandeciente-. Seréis testigo de algo espantoso. Acercaos a este foso y mirad hacia abajo. A pesar de que el foso está oscuro y no hay en él

ninguna luz ni jamás la habrá veréis un terrible demonio. En su interior habitan demonios y almas por igual y, sobre todo, habita Satanás, que permanece confinado en el infierno para siempre, y a quien veréis en seguida. No empero, ninguna de esas almas y demonios os podrá ver a vos.

Por mandato del ángel, Tundal se acercó al foso y miró hacia abajo con mucho miedo. En su fondo vio a Satanás. ¡Qué criatura más repugnante! Y el sufrimiento que se provocaba en torno a éste era tan espantosa que ni siquiera alguien dotado de cien cabezas en un solo cuerpo y de numerosas bocas con cien lenguas cada una podría describirlo. Tundal no perdió detalle de cómo era Satanás, y pensó que si tuviera que describirlo no podría hacerlo de lo espantoso que era. Le pareció una bestia horrenda que tenía un cuerpo ancho, grueso y negro como la brea. Pensó, además, que tenía la forma de un hombre enorme y fuerte, de unos cien codos de largo, veinte codos de ancho y diez codos de espesor. Cuando abría la boca de par en par era capaz de engullir a mil almas de un solo bocado. Delante y detrás de su cuerpo tenía mil manos. Y en cada una de ellas tenía veinte dedos, largos y gruesos, dotados de afiladas garras. Sus garras parecían de hierro, estaban bien afiladas y eran más largas que las lanzas de hierro de los soldados. Tenía muchos dientes con los que trituraba a las almas y una nariz muy larga y muy ancha. Su boca era enorme y tenía labios que colgaban de ella a cada extremo. Su cola era gigantesca, muy larga y muy resistente. Con los afilados ganchos de su cola pinchaba con fuerza a las almas. Satanás estaba situado encima de una plancha candente, y debajo de ella había siempre ascuas que numerosos demonios avivaban constantemente con fuelles. En torno a Satanás y en el centro del fuego había muchas almas, tantas que Tundal se preguntó cómo podía el mundo dar cabida a todas ellas. Después observó que el horrendo Satanás permanecía fuertemente encadenado a esa gigantesca plancha, y le pareció que las cadenas estaban rodeadas de latón hirviendo. Y cuando Satanás cogía a las almas, las destrozaba con sus garras tal como hacen los hombres con las uvas al extraer su jugo. Después de hacerlas trizas, las arrojaba al fuego y posteriormente las sacaba de nuevo de allí para que padecieran una y otra vez ese mismo castigo. Tundal escuchó y vio también como se quejaba Satanás por estar fuertemente encadenado. Cada vez que lo hacía, arrojaba de su boca mil almas al fuego y después las despedazaba. Pero como ese castigo no parecía ser suficiente, después de despedazarlas y arrojarlas al fuego, las volvía a engullir en medio de un hedor a brea y a azufre. Las almas que no lograba atrapar caían al fuego. Y cuando las almas eran sacadas del fuego, Satanás las golpeaba con la cola con todas sus fuerzas. El sufrimiento que sentían las almas también lo sentía Tundal. Y cuanto más sufrían las almas, más sufría él.

Entonces, el ángel le dijo a Tundal:

-Mirad todo este sufrimiento, y dejad que os diga que Satanás, esta horrible criatura que veis ahora, fue la primera criatura que hizo Dios. Por su soberbia fue arrojada del cielo a esta profunda mazmorra. En este lugar ha sido confinada hasta el Día del Juicio Final. ¡Ay! Y desde el día de su caída, comenzaron las penas para el cielo y la tierra. Algunas criaturas que veis con él son de la rama de Adán y otras son ángeles que fueron expulsados del cielo con él y condenadas para toda la eternidad. Muchos hombres, tanto legos como clérigos que en la tierra desobedecieron las leyes de Dios y amaron el pecado y las malas acciones, llegarán aquí antes del Día del Juicio Final y, por lo tanto, no conocerán las obras de Dios. Las almas que habéis visto han sufrido todos los castigos posibles antes de ser arrojadas a Satanás para que continúe su tormento. Y todos quienes hayan sido traídos aquí para sufrir, permanecerán en este lugar para siempre. Y aquellos que gozaron de un enorme poder en la tierra y que fueron crueles con los pobres e hicieron lo que les vino en gana serán castigados como príncipes del mal por los demonios que sobre aquellos ejercen un gran poder.

-Señor -asintió Tundal-, es mejor cumplir la voluntad de Dios. Y una cosa me gustaría saber. ¿Por qué Dios no dio poder a los hombres buenos por cuyas acciones aprenden otros tantos como hizo con los malvados que siempre hacen el mal?

Y el ángel le respondió:

-Dios castiga como conviene a los que hacen el mal y no desean ser gobernados por el bien, y no permite que los hombres buenos tengan demasiadas posesiones o poder para que no dejen de serlo. Satanás, esta desgraciada criatura, no es el príncipe del bien, sino de la oscuridad. Los castigos que habéis visto hasta ahora y que fueron reservados para los pecadores son pocos en comparación con ¹⁵ estos.

-En verdad así es -dijo Tundal-, y dejad que os diga que por todo lo que estoy viendo ahora siento más miedo que antes. Por lo tanto, os ruego que me saquéis de aquí. En la tierra traté de cerca a algunos de los hombres que he visto aquí. Mirad las profundidades en las que moran. Aunque no deseo su compañía, yo también soy merecedor de sufrir sus mismos castigos y de morar para siempre aquí con ellos a menos que Jesús tenga piedad de mí.

El ángel escuchó las palabras de Tundal y después le dijo con semblante apacible:

-Ahora os considero un alma bendecida, pues habéis pasado todos los castigos. Dejad ya de tener miedo. Hasta este momento habéis sido testigo del dolor y del sufrimiento de quienes vivieron en pecado, pero a partir de ahora alegraros, pues seréis testigo de la felicidad que Dios ha otorgado a ¹⁶ Sus elegidos. Seguidme.

Gaudium I

Tundal obedeció al ángel y se marchó tras él. Pronto desapareció la oscuridad dejando paso a un día resplandeciente, y con ella desapareció también el miedo que sentía Tundal, de lo cual se alegró enormemente. Dio, pues, gracias a Dios por su misericordia y continuó caminando detrás del ángel. Al cabo de un rato vieron una hermosa muralla circular que era bastante elevada. Entraron en ella y en su interior Tundal fue testigo de la presencia de hombres y mujeres que lloraban de frío, hambre y sed, pues carecían de vestimentas y sustento y estaban desnudas como las bestias. Aunque tenían luz de sobra, su dolor era grande.

-Estas gentes -explicó el ángel-, han sido salvadas, pero todavía deben purgar sus pecados. Todas ellas vivieron de manera honesta en la tierra, sin embargo, agraviaron a Dios por mostrarse poco generosas con los pobres y menesterosos que carecían de vestido y alimento. Así pues, decidió Dios que durante algún tiempo fueran castigadas a pasar frío bajo tormentas de viento y lluvia y a tener hambre y sed.

Dicho esto, el ángel calló y continuó caminando de prisa seguido por Tundal. Poco después llegaron a una puerta que estaba abierta. Por ella entraron y accedieron, para alegría de Tundal, a un campo cubierto de hermosas flores de diferentes colores que despedían uno de los aromas más dulces que pudiera imaginarse. El lugar era tan resplandeciente y el sol brillaba con tanta claridad que Tundal experimentó una inmensa alegría. La verdad es que no le hubiera importado vivir allí. El lugar albergaba muchos árboles hermosos que contenían deliciosos frutos e invitaba a escuchar el dulce canto de las aves silvestres. Allí moraban las personas que estaban libres de pecado y exentas de castigo. Iban de aquí para allá alegres y despreocupadas. En medio de aquel lugar se encontraba situado el pozo más hermoso que jamás se hubiera visto. De él brotaban numerosos arroyos de agua hermosa y clara. Tundal no cabía en sí de gozo:

-Señor, ¡Qué delicioso lugar para descansar! No nos marchemos nunca de aquí.

El ángel le respondió:

-Eso no es posible. Debemos irnos. Las almas que veis aquí dentro han sido castigadas por sus pecados, pero se han purificado por la misericordia de Dios y ahora moran en este lugar. Sin embargo, no pueden ir todavía al cielo, y aquí deben esperar la voluntad de Dios hasta que El decida qué hacer. El pozo de agua tan clara que habéis visto recibe con toda razón el nombre

¹⁵ En mis traducciones anteriores: con los Suyos.

¹⁶ En mis traducciones anteriores: a los justos. En el texto original: for Hys.

de El Pozo de la Vida. Este nombre es muy conocido. Quienquiera que beba de él jamás sentirá hambre o sed y experimentará un enorme gozo. Y quienquiera que siendo anciano beba de él, se volverá joven de nuevo.

Gaudium II

Al cabo de un tiempo caminando, Tundal y el ángel pasaron por un lugar donde se hallaba un buen número de personas comunes. Tundal ya había visto antes a algunas de esas personas y sabía perfectamente a qué se dedicaban. Entre ellos vio a dos reyes que en vida gozaron de gran poder y que vivían con extrema humildad. Ambos eran hombres de honor. El primero se llamaba Cantaber y el segundo Donatus. Entonces Tundal le preguntó al gentil ángel:

-Señor, ¿Qué es esto que veo? Estos dos reyes fueron muy poderosos en vida, valientes y acérrimos, aunque poco compasivos el uno con el otro, pues se odiaban a muerte tanto como Caín odiaba a su hermano Abel. No entiendo cómo fueron merecedores de venir a este delicioso lugar.

El ángel consideró oportuno darle a Tundal una explicación y le dijo:

-Os diré por qué Dios tuvo piedad de ellos. Antes de morir, estos dos reyes se arrepintieron de corazón de sus pecados. En el caso de Cantaber, cuando éste enfermó, abrió su corazón a Dios y prometió con lágrimas en los ojos ponerse en manos de Éste y hacer penitencia durante el resto de su vida cuando recobrase la salud. En cuanto a Donatus, éste estuvo mucho tiempo viviendo en una celda antes de su muerte. Un buen día repartió todos sus bienes entre los menesterosos para que rezasen por él y se fue a vivir pobremente a una celda. Es verdad que, aunque ambos llegaron a convertirse en poderosos reyes, ambos murieron pobres. Además, los dos hombres confesaron sus pecados y Dios tuvo misericordia de ellos. Por lo tanto, Dios no los abandonó y los trajo a este lugar de dicha.

Al terminar de decir esto, Tundal siguió gozando de aquel hermoso lugar. Después tanto él como el ángel continuaron su camino hasta toparse con una suntuosa mansión. Tundal nunca había visto en vida una como aquella. Las murallas parecían estar hechas de oro y tenían incrustadas en ellas piedras preciosas. El techo de la mansión parecía estar fabricado con carbunclos y no tenía ni puertas ni ventanas, sino numerosas entradas que permanecían abiertas para quienes desearan entrar. ¡Y cómo resplandecía esa mansión! Sus habitaciones eran amplias y circulares, el suelo estaba cubierto de piedras preciosas y carecía de columnas. Sin duda alguna, tendría un valor incalculable, sobre todo porque brillaba con gran esplendor tanto fuera como dentro. Tundal se fijó en todos los detalles de aquella mansión. Notó que había una silla suntuosamente adornada y decorada con oro rojo y abundantes paños de oro y seda. Y sentado en esa silla vio al poderoso rey Cormac. Claro está que Tundal sabía muy bien quien era ese rey. Sus atuendos eran de variados y ricos colores. La gente se acercaba a él para traerle numerosos presentes y manifestarle su alegría al verlo. Tundal se acercó a la multitud para no perder detalle de nada. Se fijó especialmente en las reverencias que hacían al rey aquellos que una vez lo tuvieron como señor en vida. También estaban reunidos allí muchos sacerdotes y diáconos vestidos con ricos atuendos sagrados como si fueran a dar misa y rodeados de grandes riquezas como copas y cálices ricamente ornados, brillantes incensarios de oro y plata, palanganas apropiadas para la ocasión fabricadas con rico oro y mesas pintadas con gran colorido. ¡Cuánto gozo y dicha había allí! Los que llegaban a aquella mansión se arrodillaban ante el rey y le decían:

- ¡Qué la felicidad y ¹⁷ la prosperidad os acompañe siempre! Por vuestras obras henos

¹⁷ He querido añadir también el término “prosperidad” en esta nueva versión. El término en inglés medieval *weyll* en la grafía que aquí se presenta recoge varias acepciones. El glosario digital de la Universidad de Michigan reúne las siguientes (acortadas): (a) Sg. & coll. *Worldly wealth, riches; possessions, goods; worldes (world, worldli) ~*; (b) pl.

aquí.

Tundal, maravillado de lo que veía, le dijo al ángel:

-La mayoría de los que aquí se hallan presentes no fueron nunca vasallos del rey, me sorprende que le rindan pleitesía.

Y el ángel le respondió cortésmente:

-En efecto, la mayoría de los que aquí veis no perteneció a su séquito. Muchos son pobres peregrinos a los que el rey dio limosna en vida o miembros de la Santa Madre Iglesia a los que él ayudó siempre. Quiera Dios Todopoderoso que su fidelidad para con su señor sea sincera.

-Señor -preguntó Tundal-, ¿sufrió algún castigo este rey tras su muerte?

Y el ángel le respondió:

-Sufrió muchos castigos y aún no está libre de ellos. Mirad.

De súbito la mansión, que antes resplandecía como el sol, se oscureció como la noche. Quienes se encontraban allí se quedaron en silencio. El rey se dio la vuelta en su silla y comenzó a lamentarse profundamente. Vio entonces a muchos hombres arrodillados en actitud orante que decían:

-Señor del Cielo, hágase Vuestra voluntad. Tened piedad de él.

Seguidamente vio Tundal al rey vestido con un atuendo de afilado y doloroso pelo de cabra por encima del ombligo dando gritos de dolor. Por debajo del ombligo unas llamas lo quemaban y devoraban sin cesar.

-El rey -dijo el ángel- debe padecer este tormento todos los días. Así lo mando Dios, pues Cormac no mantuvo la promesa matrimonial de guardar fidelidad a su esposa y ordenó dar muerte junto a la iglesia de San Patricio a un conde a quien odiaba y tenía como enemigo. Todos los días arderá en llamas hasta el ombligo y todos los días tendrá que llevar un doloroso y afilado atuendo de pelo de cabra. Este rey se libró de todos los castigos menos de estos dos.

Entonces, preguntó Tundal:

- ¿Y cuándo y por cuánto tiempo tendrá que padecerlos? Y el ángel le respondió:

-Cada día durante tres horas. El resto de las veintiuna horas será feliz y será agasajado por multitud de personas.

Y al terminar de decir estas palabras, Tundal y el ángel se pusieron en camino hacia otro hermoso lugar de felicidad.

Gaudium III

Poco después Tundal y el ángel se acercaron a una muralla extraordinariamente elevada que estaba hecha de resplandeciente plata y que no tenía ni puertas ni entradas. Sin saber cómo, accedieron a su interior, y allí fueron testigos de un delicioso lugar apto para el goce y el descanso que estaba habitado por hombres y mujeres que cantaban alabanzas a Dios y se divertían alegremente sin cesar, cantando y riendo. Se las podía oír decir:

-Bendito sea Dios Todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo.

Estas personas llevaban hermosas y relucientes vestimentas de color blanco como la nieve. Alababan a la Trinidad haciendo gala de unas voces armoniosas y llenas de encanto. Todo aquel lugar irradiaba dulzura y amor, honestidad, hermosura, pureza y bienestar. Allí no había cabida para la enfermedad. Los hombres y mujeres eran libres, y los unía el amor perfecto y la caridad. Y difícilmente se podría escribir con palabras el dulce aroma que se respiraba allí y que excedía a cualquier otro en la tierra. Y dijo el ángel resplandeciente:

riches; possessions, goods; also fig.; ertheli (world) weles; weles-yerninge, greed, acquisitiveness; (c) a source of prosperity, well-being, joy, etc.; a delight, a precious thing; (d) a display or demonstration of wealth, power, etc., splendor, ceremony. Source: <https://quod.lib.umich.edu/m/middle-english-dictionary/dictionary/MED52107>.

-Dios ha reservado este lugar dichoso para los hombres casados que fueron fieles a sus esposas y apartaron de sus cuerpos el engaño y la infidelidad; para quienes entregaron sus bienes a los pobres que vivían en la aflicción y sufrimiento; para quienes enseñaron diligentemente el amor a Dios Todopoderoso y castigaron a quienes pecaron e hicieron el mal; y para quienes ayudaron a sostener y mantener a la Santa Madre Iglesia. Todos aquellos que hicieron el bien en vida escucharán el Día del Juicio Final la voz de Dios que dirá:

-Acercaos, hijos míos, y recibid mi Reino, Reino que fue destinado para el hombre desde el comienzo de la palabra.

Tundal rogó al ángel que pudieran permanecer algún tiempo en aquel lugar, pero el ángel no le respondió, pues Tundal se había olvidado de rezar allí.

Gaudium IV

Tundal y el ángel echaron a andar de nuevo y a medida que caminaban plácidamente, las gentes que habitaban en aquel lugar se inclinaban y los saludaban por su nombre. Todas se mostraban alegres ante su llegada y daban gracias a Dios Todopoderoso por haber librado a Tundal del infierno. Todos decían al unísono:

-Bendito sea el Señor por su majestad y misericordia que no desea la muerte de los pecadores y ha ordenado sacar a esta alma del infierno para traerla aquí ante ¹⁸estas criaturas santas.

Gaudium V

Continuaron su andadura Tundal y el ángel, y allí por donde iban tomaba el primero buena cuenta de todo cuanto veía y escuchaba. Por el camino vio aquel una muralla más alta que la anterior que parecía estar construida con un oro más reluciente que el que pudiera hallarse en la tierra. La contemplación de aquella muralla le causó a Tundal una inmensa alegría por su esplendor, y le hizo recordar toda la dicha de la que había sido testigo anteriormente. Sin dilación entraron en esa muralla. Ni Tundal ni ningún otro hombre vivo en la tierra habían visto antes un lugar tan hermoso como aquel. Había allí muchos tronos de oro engarzados con piedras preciosas de diferentes maneras que estaban cubiertos con ricos paños. La riqueza y ornatos de tales tronos no tenían parangón en ningún otro lugar. En ellos estaban sentados hombres y mujeres santos que vestían hermosos atuendos y estaban rodeados de hermosos adornos de gran esplendor. Nadie nacido en la tierra podría haber sido capaz de imaginar un lugar como aquel. El resplandor del rostro de Dios brillaba entre ellos con más intensidad que el sol. ¡Qué hermoso y reluciente era todo aquello! Aquellos hombres y mujeres estaban coronados con coronas de oro y piedras preciosas de diferentes colores. Parecían reyes y emperadores. Coronas como aquellas jamás tuvieron los reyes y las reinas de la tierra. Delante de ellos vio colocados algunos atriles de oro con algunos libros sobre ellos. Todos cantaban con semblante sereno y voces nítidas el aleluya. Y lo hacían con tanta dulzura y pureza que Tundal pensó que de todo lo hermoso que había visto hasta entonces aquello era lo mejor. La dicha que le produjeron esos cánticos le hizo olvidarse de todo lo que había experimentado recientemente. Entonces, le dijo el ángel resplandeciente:

-Estos hombres son santos varones a los que Dios amó mucho. Por amor a Él sufrieron martirio en la tierra y renunciaron el mundo con santidad con el fin de servirlo, lavando sus vestimentas con la sangre del cordero con ánimo sereno y apartando de sus cuerpos la lujuria. Tales hombres amaron siempre la mesura y nunca faltaron a la verdad. Así pues, Dios los ama mucho.

¹⁸ En mis traducciones anteriores: noble compañía.

Entre todo ese gozo y serenidad Tundal vio también un lugar repleto de pabellones hermosos y resplandecientes. Los pabellones estaban cubiertos de púrpura y gris. Y a buen seguro que tendrían un gran valor, pues estaban ricamente decorados con relucientes monedas de oro y planta y otros hermosos atavíos.

Las cuerdas de fijación eran relucientes y nuevas, estaban hechas de seda, tenían colores brillantes, y estaban entrelazadas con plata y caladas con resplandeciente oro. Además, podía verse en ellas instrumentos musicales que producían una música dulce y clara, tales como órganos, platillos, tambores, harpas y otros instrumentos que hacían sonar una música deliciosa, ya fuera atiplada, media o baja. En el interior de los pabellones se podía escuchar varios tipos de música, ninguno de los cuales tenía parangón en la tierra. ¡Y cuánta gente había en ellos que cantaba con voz alegre y dulce! ¡Cuánta alegría se respiraba allí y qué difícil de describir! Tundal pensó que la felicidad que allí se sentía era diferente a la felicidad de la que había sido testigo en los paraísos anteriores. Entonces, el ángel resplandeciente le dijo:

-Las personas que veis cantando en los pabellones fueron en vida buenos frailes, monjes, monjas y canónigos que supieron cumplir con sus votos con buena disposición de ánimo y sirvieron siempre a Dios obedeciendo sus mandamientos tanto de día como de noche, sin dejar de amarlo, acatando las reglas de sus órdenes, y llevando una vida casta alejada de los pecados de la carne. En definitiva, supieron guardar respetuoso silencio en lugar de romperlo con nimiedades y, sobre todo, amaron a Dios por encima de todas las cosas.

Y Tundal le respondió:

-Señor, os lo ruego, acerquémonos para que pueda ver mejor la alegre atmósfera de esos animados cantos.

Y el ángel, siempre tan hermoso y resplandeciente, le respondió así:

-Desde aquí veréis todo el espectáculo, pues no se os permite entrar en los pabellones ni que se os muestre la Trinidad. A este lugar sólo pueden acceder aquellos que por la gracia de Dios vivieron una vida honesta y casta, como las vírgenes puras. Tales criaturas vivirán aquí para siempre en compañía de los santos y ángeles, vivirán felices y verán a Dios en su trono.

Gaudium VI

Al terminar el ángel de decir estas palabras, tanto él como Tundal se marcharon por un hermoso camino en el que se encontraron con numerosos hombres y mujeres que se asemejaban a resplandecientes ángeles de lo bellos que eran. A su alrededor podía respirarse un dulce aroma imposible de describir y escucharse encantadoras voces y canciones que hicieron que Tundal se olvidase del ¹⁹ gozo de los lugares anteriores. Los diversos instrumentos musicales que allí podían verse producían por sí solos, sin que fueran tocados ninguna mano, diferentes tipos de música dulce y clara. Y las voces de los espíritus sobrepasaban todas ²⁰ las maravillas que en aquel lugar existían. Al cantar, sus labios no se movían ni hacían gestos con las manos.

Del firmamento situado por encima de sus cabezas emanaba una gran cantidad de rayos de luz resplandecientes que caían en aquel lugar y del cual colgaban, a su vez, por todas partes, cadenas a modo de suntuosa decoración que resplandecían como el oro. Todas esas cadenas estaban firmemente unidas entre sí a través de varas de plata que estaban decoradas con gran belleza. ¡Nunca pudo verse en la tierra una luz tan hermosa! Asimismo, de las cadenas pendían suntuosas y hermosas joyas, tazas y copas de gran valor, platillos de plata, flores de lis y campanas de oro que tañían alegres campanadas. Y en torno a ellas volaban los ángeles con sus relucientes alas de oro. Ningún mortal fue jamás testigo de una visión así. Los ángeles volaban

¹⁹ En el poema el término en inglés medio es plural: joyes. Lit. gozos.

²⁰ El término usado aquí en inglés medio es también joyes.

en el aire fundiéndose con los hermosos rayos de luz. Nadie en la tierra podría jamás imaginar ni describir las alegres melodías, tañidos de campanas, celebraciones, y cantos y riquezas de aquel lugar. Tanto disfrutó Tundal con la alegría y el regocijo de aquel lugar que si de él hubiera dependido no se hubiera marchado de allí jamás y se hubiera quedado a vivir en aquel lugar para siempre. Después llamó el ángel a Tundal con semblante afable y le dijo:

-Venid aquí.

Tundal se acercó hacia donde estaba el ángel, y vio un gigantesco árbol cargado de deliciosas frutas de todas las variedades, con toda clase de aromáticas flores de diferentes colores: algunas blancas y rojas, otras amarillas y azules, y con toda clase de poderosas y hermosas hierbas y especias de gran valor que despedían un olor muy agradable y crecían y florecían cerca de él. También vio posados en las frutas y flores de las ramas de aquel árbol muchas aves de diferentes colores que entonaban con gran entusiasmo toda suerte de melodías, cada cual como mejor podía. Tundal escuchó todas esas melodías con atención y rió de buena gana pasándose muy bien. Debajo de aquel árbol, viviendo en celdas, vio a muchos hombres y mujeres que resplandecían como el oro y estaban ricamente ataviados. Amaban a Dios con todo su corazón en virtud de todos los dones que Él les había otorgado. Los hombres llevaban en la cabeza una corona de oro al uso que tenía engarzadas de diferentes maneras piedras preciosas de gran valor y portaban cetros en las manos. Estaban vestidos con atavíos resplandecientes de bellos colores y estaban espléndidamente adornados con oro como si acabasen de ser coronados reyes. Dudo mucho que entre los hombres de la tierra existiese alguien ataviado con tanta majestad como cualquiera de ellos. Y el ángel se dirigió muy circunspecto a Tundal, que estaba muy alegre, y le dijo:

-Este árbol que veis aquí puede compararse con la Santa Madre Iglesia. Y las personas que están viviendo en celdas debajo del árbol son hombres y mujeres que por su devoción mandaron construir casas para religiosos, contribuyeron a sostener con generosidad el culto a Dios, fundaron iglesias y capillas, mantuvieron el estado del clero, y donaron bienes a la iglesia con gran generosidad en forma de tierras, rentas, y hermosos objetos destinados al culto. Todo esto hicieron al abandonar las veleidades del mundo para dedicarse a servir a Dios. Así pues, como veis, todos ellos reinan en una sola hermandad, gozando de paz, descanso y felicidad para toda la eternidad.

Gaudium VII

En breve se marcharon de allí y continuaron su viaje hasta toparse con otra gran muralla que relucía con enorme intensidad y sobrepasaba en belleza a las anteriores murallas. Tundal la miró de cerca, y se puso a pensar de qué material podría estar hecha. Le parecía que estaba construida con diferentes piedras preciosas que brillaban como el oro rojo y eran muy blancas y relucientes. Pensó que se trataba de berilios, crisolitos, zafiros, esmeraldas, diamantes, jacintos, rubíes, sanguinarias, carbunclos, ónices, y topacios. Vio muchas otras piedras con diferentes colores, pero no supo reconocerlas. Entonces le dijo el hermoso y cortés ángel:

-Tundal subid aquí y ved esto.

Subieron ²¹ a lo alto de la muralla y una vez en lo alto miraron hacia abajo. ¡Cuántas maravillas contemplaron desde lo alto! Todas imposibles de describir por el ingenio más agudo y ninguna de ellas comparable a las cosas bellas que habían visto antes. ¡Cuánta gloria y dicha dispuesta por Dios para Sus elegidos! Allí fueron testigos,

²² como cuenta el libro de Marcus, de las nueve órdenes de ángeles que resplandecían como el sol, de los espíritus sagrados que vivían entre ellos, y de muchas otras cosas que son secretas y están prohibidas al hombre. Al cabo de un rato le dijo el ángel:

²¹ Asumimos que Tundal ha pasado del paraíso terrenal al paraíso celestial o cielo.

²² Nuevo agregado. En el poema: as the story doghthe tell.

-Tundal, no olvidéis nada de lo que aquí escuchéis. Dios, que es eterno, se dirigirá a vos y será vuestro amigo. Mirad todo el gozo y felicidad que aquí se disfruta y del que gozan todos los que moran en este lugar.

Y después de contemplar a los ángeles, Tundal y el ángel contemplaron la Sagrada Trinidad y a Dios sentado en la majestad de su trono. Contemplaron su rostro cuyo resplandor iluminaba todo aquel lugar. Los ángeles que allí se encontraban corrían en todo momento a contemplar ese mismo rostro por su esplendor y hermosura, el cual era siete veces más brillante que el sol. Su visión constituía el sustento para los propios ángeles y la vida para los espíritus. Desde lo alto de la muralla lo vieron todo, tanto lo bueno como lo malo, la felicidad de los paraísos que habían visto y también los castigos que había sufrido Tundal. Vieron todo el ancho mundo y todas las criaturas que Dios había creado. Y hago un inciso para decir que a aquellos que han visto a Dios Todopoderoso, se les permite ver parte de las cosas sutiles y secretas del mundo. Aquellos cuyos ojos han visto a Dios Todopoderoso, no dejarán de ver jamás. Aquellos que hayan subido a lo alto de esa muralla resplandeciente podrán ver con toda claridad todas las cosas hechas por Dios. En cuanto a lo aprendido por Tundal allí no es menester contar mucho, pues en lo alto de aquella muralla aprendió todo lo que quiso sin necesidad de leer ningún libro. Y estando en ella se le acercó uno llamado ²³*Ruadan que, con ánimo alegre, saludó a Tundal efusivamente, lo abrazó con cariño y afecto y le dijo así:*

-Hijo, bendita sea vuestra llegada aquí. Dejad que os diga, para consuelo vuestro, que a partir de este momento tendréis un final feliz en el mundo. Algunas veces yo fui vuestro patrón, por lo que debéis mostraros cortés conmigo y arrodillaros ante mí. Y al terminar de decir esto, guardó silencio.

Entonces, Tundal miró en todas las direcciones, de cerca y de lejos, y vio a San Patricio de Irlanda vestido con resplandecientes atuendos y a muchos obispos vestidos noblemente que se mostraban alegres y felices. Y entre esa bendita compañía reconoció a cuatro obispos a los que ya había visto antes en vida. Se trataba de hombres bondadosos que vivieron en la tierra honestamente. Uno de ellos se llamaba ²⁴Celso, que llegó a convertirse en obispo de Armagh, y que se dedicó a hacer el bien en vida por amor a Dios. Otro que iba detrás de él se llamaba Malaquías, a quien el Papa Celestino nombró arzobispo de aquel mismo lugar. Malaquías dio en vida a los pobres cuanto tenía de corazón. Fundó innumerables colegios y unas cuarenta y cuatro iglesias, especialmente para los religiosos con el fin de que pudieran servir a Dios con devoción. Además, hizo entre ellos donaciones y dio muchos bienes a los menesterosos. Él se quedó con lo justo para sostenerse. El tercer obispo se llamaba Cristino, un santo varón que fue algún tiempo obispo de Lyon y dueño de muchas posesiones. A pesar de ello, se mostró siempre manso de corazón y bondadoso, y vivió cuanto pudo en la pobreza. Era hermano de Malaquías, a quien amaba mucho. El cuarto obispo se llamaba ²⁵Nehemiah. En vida fue siempre honrado y justo. Llegó a convertirse en obispo de Cluny y de entre todos los obispos mencionados, fue el que más se destacó por su inteligencia e ingenio. Y junto a ellos vio Tundal una silla muy brillante que estaba vacía, por lo que preguntó a quien estaba reservada. Malaquías le contestó así:

-Esta silla está destinada para uno de nuestros queridos hermanos que habrá de sentarse aquí cuando muera.

A Tundal le gustó mucho esa hermosa silla y estando éste de buen humor se le acercó el ángel con rapidez y le preguntó:

²³ San Ruadan (llamado Ruadán mac Fergusa Birn) fue un abad cristiano oriundo de Irlanda, que fundó el monasterio de Lorrha, en el Condado Tipperary, en Irlanda, cerca de Terryglass. Se lo considera uno de los “doce apóstoles de Irlanda”.

²⁴ San Celso, obispo de Armagh. Murió en Ardpatrick (Munster) en 1129.

²⁵ Se trata de Nehemiah O'Morietach, Obispo de Cloyne y Ross (1140-49).

-Tundal, ¿Os gusta estar aquí? Ya habéis visto muchas cosas bellas y habéis visitado muchos lugares.

-Es cierto, señor -respondió Tundal riéndose-. He visto mucha dicha. Y ahora os ruego, señor, que me permitáis quedarme en este lugar para siempre. No deseo irme de aquí.

-Habláis en vano -le respondió el ángel-, puesto que volveréis de nuevo a vuestro cuerpo. Y no olvidéis lo que habéis visto y oído.

Al terminar de hablar, Tundal se entristeció, comenzó a llorar, y dijo:

-Señor, ¿Qué es lo que he hecho para volver tan pronto a mi desgraciado cuerpo y dejar toda esta felicidad?

Y el ángel le respondió:

-Aquí no pueden morar más que las vírgenes santas que voluntariamente fueron puras en vida y mantuvieron sus cuerpos inmaculados y que, por amor a Dios Todopoderoso, abandonaron el mundo con santidad. Tras su muerte, fueron traídas aquí, al seno de Dios, y libradas de todo mal. Vos no tuvisteis su predisposición de ánimo para servir a Dios en vida cuando pudisteis hacerlo. Jamás os arrodillasteis ante Dios ni escuchasteis mis consejos. No sois merecedor de vivir en este lugar. Por tanto, regresaréis a vuestro cuerpo y limpiaréis vuestros vicios. A partir de entonces os mantendréis alejado del pecado. Sin embargo, permaneceré junto a vos para ayudaros y aconsejaros con el fin de que podáis ir al cielo.

Cuando terminó el ángel de decir esto, Tundal abandonó la felicidad y la gloria del ²⁶ cielo.

Reversio Anime

Y de repente Tundal abrió los ojos y sintió su alma pesada tras haber recuperado el cuerpo. Y sin decir nada, lanzó un profundo suspiro mientras trataba de moverse. Aquellos que lo amaban y lo vieron volver a la vida se maravillaron y alegraron de ello sobremanera. Vedle ahora, llorando amargamente y con ánimo abatido, vistiéndose como puede mientras dice:

-Señor Jesucristo, ¡Tened piedad de mí! ¿Quién nacido de mujer puede ser más pecador que yo? Sin embargo, ahora que dispongo de tiempo, trataré de enmendar mis pecados con la ayuda y gracia de Dios que sufrió por todos nosotros para que no castigue mi alma.

Después se dijo para sí:

- ¡Ay, miserable! ¿Por qué habéis vivido una vida de pecado? ¿Por qué habéis sido tan malvado?

Escuchad cuánto se acusó Tundal por sus pecados, pues en ningún momento dejó de pensar en todo lo que había visto²⁷. Todos quienes lo conocían se maravillaron del cambio experimentado en su forma de ser, dado que siempre se había mostrado cruel con muchos hombres. Alguien le preguntó si deseaba ver a un sacerdote para que pudiera confesarle todos sus pecados y poder darle la eucaristía.

- ¡Sí! -respondió-, me gustaría que un sacerdote me confesara en privado y me administrara la Eucaristía. Os ruego que llaméis a uno, pues a partir de este momento dejaré de pecar.

Sin demora se llamó a un sacerdote para que pudiera darle a Tundal el cuerpo de Cristo. Y cuando Tundal terminó de confesar todos sus pecados, recibió la comunión con sumo agrado.

-Señor -dijo- sed amado, pues Vuestra misericordia y Vuestra bondad sobrepasan los pecados de los hombres.

Y en torno a Tundal se reunieron hombres y mujeres a los que contó dónde había estado

²⁶ En el poema blysse.

²⁷ En esta nueva versión he suprimido estando muerto. No obstante, se asume o bien que murió o bien que perdió la conciencia. No olvidemos que el poema habla de “muerte”.

y todo lo que había visto, sentido, y escuchado, pues no se había olvidado de nada de lo que le había sucedido, exhortando a todos los allí presentes a que tuvieran miedo de los tormentos del infierno y animándolos a que enmendasen sus pecados antes de morir. Les aconsejó que fueran buenos y les pidió que se apartaran del pecado para poder servir a Dios Todopoderoso con devoción. Les hizo saber, además, las palabras que dijo Dios en el cielo y que nunca antes habían escuchado en los sermones. A los pecadores, especialmente, les reprendió, tal como lo harían las leyes de Dios, y a los que eran bondadosos y limpios de corazón les reconfortó hablándoles de la felicidad de la que había sido testigo en el paraíso y en el cielo. Desde ese momento, Tundal se apartó del pecado y llevó una vida de santidad, haciendo penitencia y entregando todos sus bienes a los pobres para que rezasen por él. Y cuando llegó la hora de su muerte, al disponerlo así Dios Todopoderoso, su alma abandonó el cuerpo para ir al cielo y vivir plenamente gozoso junto a Él. Y ahora, por caridad, todos los que habéis escuchado esta historia, decid: -¡Amén!

Explicit Tundal -dijo Heeg. Y ya sea esta historia verdadera o falsa, he aquí lo que se escribió en la ²⁸copia.

3. Fragmento en inglés medio-medieval (*Middle English*) de La visión de Tundal.²⁹ Edición digital a cargo del profesor Edward E. Foster.

Passus I

As the angyll and he went in company,
 Ther com a cold all sodenly.
 Suche a cold Tundale feld
 That his lymes myght hym not weld.
 He was ner froson to dedde.
 Strong darkenes was in that stedde.
 Then was Tundale full ferd,
 For more peyn never he hade.
 For drede of peyn full sore he qwoke.
 Hym thocht his hedde all toschoke.
 All his peyn byforyn, hym thocht,
 So mucche as that grevyd hym noght.
 Then he spake to tho angyll sone And
 seyde, "Lord, what have Y done? Y am
 so combret fott and hond
 That Y may not upryght stonde." Then
 the angyll hym not onsweryd. Then
 wept Tundale and was ferd. He myght
 not steron lythe nor lym. The angyll
 went away from hym.
 When he myght not the angyll see,

²⁸ Seguramente la del hermano Marcus. Una vez más, el poema medieval inglés pretende reforzar su autoridad mencionando, aunque sea indirectamente, la obra del monje irlandés.

²⁹ El texto entero está disponible en: <https://d.lib.rochester.edu/teams/text/foster-three-purgatory-poems-vision-of-tundale>

Dele he made that was pyté.
 He went forthe ay furdurmare. To
 Helle the way lay evyn thare. A
 deelfull criye he hard sone
 Of sowlis that wer in peyn don, That
 dampnyd wer in peyn endles For hor
 synne and hor wykkydnes. He hard a
 strong noyse of thondur;
 To here that dyn hit was grett wondur. Noo
 hart myght thenke, nor no tong telle How
 hydous was the noyse of Helle.
 Then was that sowle in grett dowe. He
 lokyd in every syde abowtte.
 Ever whan come that hydous dyn, He
 lokyd to have be takyn in.
 Butt he saw hym besyde
 A deppe putt muckyll and wyde.
 Owt of that pyt he saw comand A
 grett flam of fyr all stynkand.
 Suche a stynke com of that hole
 That he myght not long hit thole;
 Owt of that dyke ther ros evon A
 pylar that ner raght to Hevon. All
 brannand that pylar was With lye
 abowtte as a compas. He saw
 fendys and sowlis flye
 On that pylar bothe low and hie.
 Thei flow ay up and don fast,
 As sparkelys of fyr thoro wyndus blast.
 And when the sowlis wer brent to askus all, In
 myddys the dyke they con falle.
 They keverdun that and wer broyght agayn; On
 this wyse was ever newyd hor payn.
 Tundale had lever than all myddelerd
 Have turned ageyn, soo was he ferd. But
 ageyn myght he not goo,
 Ne styr hys lymus to nor froo.
 As he was clomsyd, styll he stod. He
 was so ferd he was ney wod. With
 hymselffe he began to stryve And his
 owne chekys all toryve.
 He grevdde, he gowlyd, hym was full woo;
 For he myght not ageyn goo.
 "Alas," he seyde, "what is tho best red?
 For now Y wot, Y am but dedde."
 Tho wykkyd gostus, as thei flow
 About the peler in that low,
 Thei hardon that gowlyng and that crye;
 Thei come to hym full hastyly.
 Brennand hokys with hom thei broght;
 To turment sowlis wer thei wroght.

Thei gretton hym, that sowle that meyné,
 "Kaytyfe, wealand myght thu bee.
 Thu metust well with us at home;
 Tell us now fro wennus thu come.
 For thi wykkydnes and thi foly
 In fyr to brenne art thu worthy,
 For thu come in noo peyn yet to fele.
 Here in Hell fyr we woll the kele,
 For now with us schalt thu wende
 And dwell in Hell withowtyn ende.
 Of owre maneres we schull thee kenne.
 Withowt kelyng schalt thu brenne,
 Evermore to brenne in fyr reed,
 For thu schalt never passe this steed.
 Thee tharre not thynke, on no wysse,
 Too be delyvered of this angwysse
 In darknes schalt thu ever bee, For
 lyghtnes schalt thu never see, Trust
 thu not helpe to have,
 For noo mercy schall thee save.
 Wrechyd gost, we schull thee lede
 To Hell gatys for thi mysdede, For
 in thi lyffe thu bare thee ylle
 And wroghttust all ageyn Goddus wyll.
 Wherfor we wyll thee with us bere Too
 Satanas owre mastere,
 That lythe depe in tho pytt of Helle,
 And with hym schalt thu ther dwelle.
 He gaffe thee full evyll reyd,
 That broght thee heddur to this steyd.
 Ovr late to com woll hym falle
 To delyver thee from us alle.
 But now sykyr may thu bee
 That thu schalt nevr more hym see."
 The wykkyd gostus togedyr spake And
 seyde, "This sowle wolle we take.
 To Satanas cast we hym, that grymly groonus. He
 schalle hym swolow all attoonus."
 They brawneschedyn hym and manast fast To
 Sathanas that sowle to cast.
 Ther he lay depe in Helle pytte.
 Thydour they saydon thei wold hym flytte. A
 hydous noyse the fendys made.
 Hor eyn wer brannand and brade;
 As brennand lampus glowand they ware.
 Full grymly con they on hym stare.
 Hor teyt wer blacke, scharpe, and long.
 With tuskus both grett and strong,
 Her bodyus wer lyke dragonys; Hor
 tayles wer lyke schorpyonys. They
 had naylys on her krocus, That wer

lyke ankyr hokys
 As they wer made all of stele;
 The poyntus wer full scharpe to fele.
 They had wyngus long and brade; As
 backe wyngus wer thei made.
 Whedur they wold, low or hye, With
 hor wyngus myght they flye.
 They grennyd on hym and bleryd here yye.
 That wondur hit was that he dyd not dye.
 Then com the angyll that hym ladde; Tho
 fendys than fast away fledde. "Tundale,"
 he seyde, "thu wer full radde. Now may thu
 make joy and be glad.
 Thow was the sone of peyn full ryght,
 And now thu art the sone of lyght.
 For now forward sycur thu bee;
 Goddus marcy schall helpe thee.
 God hathe thee grantyd, thu mayst be feyn,
 That thu schalt fele noo more payn,
 But Y woll well that thu wette Moo
 peynus schalt thu see yette.
 Com foryt with me smertly;
 Y schall thee schew thi most enmy To
 monkynd that ever was,
 That tysus al men to trespas." A
 lytull furdurmore they yode,
 And sone at Hell gatus thei stode.
 Ther Tundale saw a greyt pytte,
 That all this world myght not hit dytte.
 "Com hydour," quod the angyll bryght.
 "Thu schalt here see an hydous syght.
 Stond ner this pytte, and loke adon.
 Thu schalt see her an hydous demon.
 That pytte is ay darke as nyght
 And ever schall be withowttyn lyght.
 Bothe fendys and sowlys, that therin is,
 Thu schalt see bothe more and lesse.
 And Satanas, that lythe bound in Helle grond,
 Thu schalt hym see in a lytull stond.
 But they schall soo ywrekyd bee That
 non of hem schall see thee." Tundale
 than to the pytte wentt Throw the
 angyll commandmentte. He lokyd
 don with grett aw.
 Sathanas at the grond he saw. So
 ugly was that loghtly wyght
 Nevur ar was seyn so hydous a syght.
 And so orybly he fard,
 And such dull he saw ther and hard,
 That yeffe a mon had varely
 An hundryd hedys on won body

And as mony mowthus withall, As
 to yche hed schuld falle,
 And yche a mowthe above the chyn
 Had an hundryd tongys within,
 And ylke a tong cowthe all the wytte
 That all men have that lyvythe yette,
 All wer not ynow to tell
 The peyn that he saw in the pytte of Hell.
 But Tundale toke full gud kepe
 On Satanas, that lay soo depe,
 And avysede hym of that syght
 On what maner he myght dyscrivyn hit aryght. He
 cowthe not wetton, he was so grym,
 In what maner he myght dyscryvyn hym.
 Hym thocht he was as grett to know
 As any best that ever he saw.
 His body was bothe brood and thykke,
 And as blakke as ever was pykke.
 So blakk was non, as hym semyd than. Hym
 thocht he had the schappe of a mon. He was
 bothe grett and strong
 And of an hundryt cubytes long.
 Twenty cubytes was he brad, And
 ten of thyknes was he mad.
 And when he gaput, or when he gonus, A
 thowsand sowlys he swoluwys attonus.
 Byfor and behynd hym was kende
 On his body a thowsand hande. And
 on ylke a honde was ther seyn Twenty
 fyngrys with nayles keyn, And ylke a
 fyngur semud than
 The leynthe of an hundryt sponne
 And ten sponne abowt of thyknes;
 Ylke a fyngur was no les.
 Hys nayles semyd of yron strong. Full
 scharpe they wer and full long, Lengur
 than evur was spere of werre, That
 armyd men wer wont to berre.
 Mony teght he had that was so wondur.
 With hom he gnew sowlys insondur.
 He had a muche long snowt,
 That was ful large and brod abowt.
 And hys mowthe was full wyde
 With hongyng lyppus on eyther syde. Hys
 tayle was greyt and of gret lenthe, And in
 hit had he full gret strynthe.
 With scharpe hokys that in is tayle stykythe
 The sowlys therwith sore he prekydthe.
 Apon a gredyron full hot glowand
 That fowle fende was ay lyggand.
 Brennand colys lay ay undur,

But they wer dym, and that was wondur,
 Many fendys as gloand folus,
 With balys blowyng ay at tho colys.
 So many a sowle abowt hym flow, In
 myddys the fyr and in the low, That
 Tundale had full gret farly
 How the world myght bryng forthe so many.
 Satanas, that is soo grym,
 Lay ther bondon yche a lym.
 With yron cheynus gret and strong On
 that gredyron that was so long. As
 Tundale thoght, the cheynus was
 Lappud abowt with walland bras And
 the sowlys that he hent
 With hys hondes wer all torent.
 He thrast hom insondur, as men dos
 Grapbys, thrastyng owt the wos.
 When he had grond hom alle Into
 the fyr he lette hom falle. And yeyt
 they kevered all ageyn, And ever
 putte to new peyn.
 Tundale hard and saw allsoo How
 Satanas gronod for woo, Forwhy
 that he was bond so fast. At ylke a
 sykyng he con owt cast
 A thowsand sowlys; from hym they flow
 Owt at his mowthe into the low.
 They wer sone scateryd wyde
 Abowt hym ther on ylke a syde.
 But that peyn was not ynow.
 When he ageyn his ande drow,
 Alle the sowlys he cast owt, That
 wer yscateryd rond abowt, He
 swalowyd hom ageyn ychon
 With smoke of pycche and of brymston.
 The sowlys that passyd owt of hys hond
 Fellon into the fyr and brand.
 When thei ageyn keveryd wor,
 With his tayle he smot hom sore.
 Thus peynyd he tho sowlys and dud hom woo
 And hymselfe was peynyd allsoo.
 The more peyn that he thare wroght To
 tho sowlys that thydur were broght, The
 more peyn his owne was,
 And fro that peyn may he not passe.
 The angyll seyde to Tundale,
 "Here may thou see muche bale. Satanas,"
 he seyde, "this ugly wyght That semyth soo
 muche unto thy syght, He was the furst
 creature
 That God made aftur His fygure. Fro

Hevon throw pryde he fell adon
 Hydour into this depe donjon.
 Here ys he bounde, as thu may see, And
 schall tyll Domusday bee.
 For yeffe they faylyd, that hym schuld hold,
 Heyvon and erthe trobull he wold.
 Of tho that thu mayst see with hym,
 Sum they ar of Adames kyn
 And odur angells, as Y thee telle,
 That owt of Hevon with hym felle.
 Ther ys neydur sowle ne fend,
 But they ar dampnyd withowttyn ende.
 And mony mo hydur schulle come
 Or that hyt bee the Day of Dome,
 That forsakyth Goddus law
 And Hys warkys wyll not know,
 Bothe lewyd men and clarkys,
 That lovyth synne and cursyd warkys.
 These sowlys, that thu hast here yseyn, In
 all the peynus they have beyn.
 Now ar they cast on this manere
 To Satanas to thole peyne here. And
 whosoo is broght to thys kare Schall
 dwelle therin forevermare. Men that
 ar of mucche myght,
 That don to pore men wrong and unryght,
 And woll algate fulfyll hor wyll,
 Whedur hyt be gud or ylle,
 And streyn the pore, that ar lesse,
 Thei aron prynces of wykydnes.
 In strong turment schull thei bee
 With fendys, that have of hom posté."
 Tundale seyde to the angyl sone,
 "Syr, Goddus wyll behovys to be don,
 But o thyng wold Y fayne lere.
 Why gevyth not God suche power Too
 all they that aron hold gud men, That
 throw ryght wolyn odur ken, As He
 dothe wykyd men tulle
 That evermore wykydnes wyll fullefyll?"
 The angyl seyde that, "Sumtyme lettus The
 wykydnes of suggettus
 That wolle not be reulyd welle,
 Therfor gret peynus behovus hom to fele,
 And for sumtyme God wolle nocht
 That the gud men of this world wer broght To
 over mucche worldys guddus havynge, Lest here
 tyme of gudnes thei wold lesynge. Thes fowle
 kaytyf, for all his myght,
 His not callyd prynse of ryght,
 But hys men mey hym calle

Cheffe of markenes and pryncypalle
 All theys peynus that thu hast sene, To
 reckyn hom all bedene,
 That ordeynyd ben for monnus mysse, Ar
 but lytyll to the regard of thys." "Sartus,"
 quod Tundale, "ye say well. Y have more
 dred now as Y fele,
 Of this syght and more awe
 Then of all the peyn that evur Y sawe.
 Therefore, Y pray yow that ye me lede Fro
 this syght and fro thys drede.
 Sum felows have Y here ysee
 That sumtyme with me prevey have bee.
 Now is hor wonnyng here full depe;
 Y cleyn forsake hor felyschepe.
 And to that had Y ben worthy Ner
 that Jesu on me had mercy;
 To that same peyn schuld Y have goo
 And dwellyd therin forevur and oo."
 This worde the angyll hard, that ther stood,
 And spake to hym with myld mod,
 "A blessyd sowle Y may thee calle,
 For thu art passyd thy peynus all.
 And all the syghttus that thee have deyled,
 Therof now thar thee never be aferd.
 Thu hast now seyn in sorow and stryffe
 Men that wer of wykyd lyffe.
 And now schalt thou see that blysse That
 God hathe holy choson for Hys, And
 therfor glad may thou be.
 Cum now forthe and folow me."

Primum Gaudium

Tundale dyd hys commandment And
 with the angyll forthe he went. Sone
 wax hit bryght as the day, And the
 darkenes was sone away, And the
 drede that Tundale hadde Was away;
 than was he glad.
 Sone he thonkyd God of Hys grace And
 folowyd forthe the angylls trace. By that
 they hadon gon a lytull stonde. They saw a
 walle was feyr and rounde. Full hye hit
 was, as Tundale thoght; But sone within
 the angyll hym broght. Men and wemen
 saw he thare
 That semud full of sorow and care, For
 they had bothe hongur and thurst And
 grett travell withowttyn rest.
 Gret cold they hadon alsoo,
 That dudde hom sorow and made hom woo.
 Hem wantedyn clothys and foode;

As downpe bestys, nakyd they yode.
 Her penanse was hard to see,
 But lyght they had grett plenté.
 "Thys folke," quod the angyll, "aryn all save,
 But penance yett behovys hom to have.
 All leved they well in honesté,
 Yette grevyd they God in sum parté.
 Honestely and well wold they leve, But
 ovur lytull gud wold they geve,
 Nowdur to clothe nor to fede
 The powre men that had gret nede.
 Therfor wolle God sumtyme that they had peyn,
 Thoro wykyd stormus of wynd and reyn,
 And throw greyt hongur and thurst
 But aftur He woll that they com to rest."
 The angyll wold noo more say,
 But went forght fast upon his way,
 And Tundale folowd aftur fast.
 They come to a gate at the last.
 That gate was openyd hom ageyn, And
 in they went. Tundale was fayn. A feld
 was ther of feyr flowrys
 And hewyd aftur all kyn colowrys.
 Of how com a swete smylle, Swettur
 than any tong may telle.
 That plase was soo clere and soo bryght
 Tundale was joyfull of that syght;
 Full clerly ther schon the sonne
 That well was hym that ther myght wonne.
 Mony feyr treus in that place stood
 With all kynnus fruyt that was gud.
 That Tundale hard ther ay amonge
 Full swet noyse of fowlys song.
 Full mekyl folke ther was seen
 That of all kynne syn wer mad clene
 And delyvered owt of all kyn peyn.
 They wer joyfull and full feyn.
 In myddys that plase was a welle,
 The feyryst that any mon might of telle.
 From that ran mony stremus sere
 Of watur, that was both feyre and clere.
 Tundale thoght ther joy ynooghe.
 He spake to the angyll and looghe.
 "Lord," he seyde, "here is greyt solace.
 Leyt us never wynde from this place."
 The angyll seyde, "Hit beys not soo.
 Furdurmore behovus hus to goo. The
 sowlys that thu syst here within Han
 ben in peyn for hor syn,
 But they ar clansyd throw Goddus grace
 And dwellon here now in this place.

But yett hennus may they noghyt
 To the blysse of Hevon to be broght.
 Thawye they ben clansyn of all ylle,
 Here mot thei abydon Goddus wylle.
 The well that thu hast seyn here,
 With the watur that spryngus soo clere, Ys
 callyd be scylle the well of lyfe.
 The name of that welle is full ryfe.
 Whosoo drynkyth of hit ryght weyll,
 Hongur schall he never yfeyll.
 Ne thrust schall he neyvermare, But
 lykyng have withowttyn care. Yeffe
 he wer old, withowttyn peyn Hyt
 wold make hym yong ageyn."

II Gaudium

Yett fordurmore the angyll yede,
 And Tundale folowyd with gud spede.
 Sone then aftur, as they went,
 He beheld and toke gud tent
 Tyll a plas wer they schuld passe,
 Wer mony a lewde mon wasse.
 Tundale hade seyn sum of hom are
 And knew full weyll what thei ware.
 Among hom too kynggus saw hee,
 That wer sumtyme of greyt posté.
 Tho whyle they lewyd on bon and blod,
 Bothe they wer men of truthe full gudd.
 The ton of hom Cantaber hyght;
 That todur was callyd Donatus ryght.
 Then Tundale spake to the angyll free,
 "Lord," he seyde, "what may thys bee?
 These too kynggus, that Y see here, They
 wer men of greyt powere.
 They wer bothe stowt and kene. In
 hom was lytull mercy aseene.
 Aydur of hem hatyd odur,
 As cursyd Caym and his brodur.
 Sertus, syr, me thenkyth ferly,
 How they myght be so worthyly
 To come to thys joyfull stedde.
 Me thynkyght they wer worthy to be dedde."
 The angyll thocht hyt gret nede
 To bryng hym owt of that drede
 And seyde, "Thu schald wytte why
 That God of hom hathe marcy.
 Byfor hor deythe ther fyller suche schanse
 That they had verey repentanse.
 For Cantaber, when he felle seke, To
 God con he hys hart meke.
 He made a vow with delfull cry
 To yeld hymselfe to God allmyghty

And all hys lyffe in penans to bee
 When he wore hole and had posté.
 Donatus was in a preson strong;
 Beefor hys dethe ther was he long. All
 hys guddus gaffe he away
 To pore men for hym to pray.
 In grett pevertté was he withstadde,
 And in preson hys lyffe he ladde.
 Yeffe all they wer kynggys of myghtt,
 Yette they dyodon in povertté dyghtt.
 Therfor God wold not hom forsake, But
 to Hys blysse He wold hom take.
 Of all hor synnus they con hom scryve,
 Therfor marcy behovus hom have." Full
 mekyll joy saw Tundale thare,
 But yett went they bothe furdurmare.
 They saw an halle was rychely dyght;
 Tundale saw never so feyr a syght.
 The wallys semyd gold of that hows Full
 well ysett with stonus full precyous. The
 rofe semyd of carbunkyll ston.
 Dorrus nor wyndows was ther non, But
 mony entrys and thei wer wyde, That
 stodon ay opon on every syde, For all
 tho that wold in passe
 Was non lattyd that ther was.
 Hyt semyd as bryght, bothe far and ner, As
 evur was sonne that schon here, Large and
 round were the wonys.
 The flore was paved with precyous stonus. The
 halle was withowtton post.
 Hyt semyd an hows of gret cost.
 Hyt schon within and withowtte.
 Tundale lokyd over all abowtte. He
 saw a seyt ryche aparalyt, Of red
 gold fynly ennamelyd
 Clothus of gold and sylke gret plenté
 Saw he ysprad apon that seytté.
 He saw sytte on that seytt
 Kyng Cormake, that was full greytt.
 Hys clothyng was of ryche hew.
 Tundale full well that kyng knew.
 Meche pepull to hym soghtt,
 And ryche gefftus they hym broghtt.
 Befor hym stodde they full gladde,
 And mucche joy of hym thei made.
 Tundale stood ner and toke gud kepe,
 And byheld that grett worchepe
 Tho men to Kyng Cormake thus dydde,
 That sumtyme was hys lord kydde.
 For he was sumtyme with hym of meyné,

Therefore farly of that syght had hee.
 Prestus and deykenus come ther mony;
 Befor hym a greyt company
 All revescyd, as they schuld syng Mas
 With ryche clothus of holynes.
 That halle was seyttē, within and withowtte,
 With greytt rychesse all abowtte,
 With cowpus and chalys rychely dyghtt, With
 sensowrys of selver and gold bryghtt, With
 basseynus of gold fayr and seemly, And with
 tabyllys peyntyd rychely.
 Tundale thoght, yeffe he had no mare
 But that joy, thatt he saw thare,
 He had of joy greytt plentté,
 So greyt murthe and joy ther saw hee.
 They knelyd befor that kyng alle,
 Tho folke that comyn into the halle,
 And seyde, "Weyll is thee on yche a syde,
 And weyll thee mott evur betyde.
 For tho warkys of thi hondys free
 We have now presented here to thee." Then
 spake Tundale to the angyll bryght, For he
 was amerveld of that syght,
 And seyde, "Of all tho that Y here see,
 Non hym servyd in lege posté, Therfor
 grett farly have Y here
 That they hym worscheppe on this manere."
 Then answerd the angyll curtesly
 And seyde to hym, "Well wott Y That
 of all tho that thou may see Was nevur
 non of hys meyné, But sum wer
 pore pylgrimys kyd Too whom oft
 hys charyté he dyd,
 And sum wer men of Holy Chyrche,
 To hold hom was he nevur yrke.
 Therfor wold God, full of myght,
 That hyt be yold throw hor hondus ryght."
 "Syr," quod Tundale, "haght he no turment
 Sothen that he owt of the world went?" Then
 answerd the angyll ageyn
 And seyde, "He sufforyd mony a peyn,
 And in more turment schall he bee.
 Thou schalt abyde and the sothe ysee."
 Anon the hows wax darke as nyght, That
 before was clere and bryght.
 And all the men that therein wer,
 They laft hor servyse and dyd no more.
 The kyng turnyd then from hys seyde.
 He grevde, he gowlyd, hys dull was gret.
 Tundale folowyd aftur sone
 To wytte wat schuld be with hym ydone.

He saw mony men sytte kneland,
 With hor hondys up to God prayand,
 And seyde, "Gud lord, and Thi wyll hit bee,
 Have mercy on hym and pyté."
 Then saw he hym in gret bareyt And
 in a fyr to the navylle yseytt And
 above from the navyll upward
 Clothed with an hayre scharpe and hard.
 "This peyn," quod the angyll, "behovyth hym to have
 Yche a day onus, as God vochesave,
 Forwhy he kept hym not clene
 Fro that tyme that he weddyd had bene,
 And also he breke hys othe
 That he had made to wedlocke bothe. Yche
 day by ryght he brent schall bee, Sette unto
 the navyll, as thu myght see, And forwhy
 that he commandyd to sloo An erle that he
 hatyd as his foo,
 That was slayn for hatered
 Besyde Seynt Patrycke in that sted.
 Therfor he tholuth, as thu wottus wele,
 This hayre that is full hard to fele,
 That grevys hym wher the knottus lyes
 And dothe hym full grett angwys.
 Of all odur peyn is he qwytt
 Save of these too, as thu mayst wytte."
 Then seyde Tundale anon ryght thus, "How
 longe schall he suffor thys?"
 The angyll seyde, "Ilke a day owrys three
 This grett peyn sufferyn schall hee,
 And the space of won and twenty owrys He
 schall have joy and gret honowrys." And
 with that the angyll went furdurmore Too
 odur blyssys that was thore.

III Gaudium

Sone they saw thro syght of yye A
 wall that was wondur hye,
 All of bryght sylver all to see,
 But hit had no yatys nor entré.
 Within that wall they wer sone togedur,
 But he west not how they com thydur.
 Ther they ffound a full delyttabull place
 That was fulle of murthe and solace.
 Tundale lokyd abowtte hym thanne
 And saw mony a mon and woman
 Synggand ay so muryly
 And makand joy and melody.
 Ther they honowryd God allweldand And
 pleydon and song to not cessand, "Blysse

be to God of myghttus most, Fadur and
 Son and Holy Gost."
 Hor clothus wer precyows and new,
 As whytte as snow that ever dyd snew.
 They wer joyfull and blythe ynogh
 And song and made myrthe and logh.
 They lovyd God in Trynité,
 Nott cessand of that solemnyté,
 And ay as they wer syngand Her
 vocys was ever acordant, As
 melodyes of musyk clere, That full
 delectabull was to here.
 Ther was gret swetnes and lykyng
 And joy and murthe withowttyn sesynge,
 Honesté, beawtté, and clenness,
 And helthe withowttyn sekenes.
 They weron all off wylle free
 In parfyte love and charyté.
 The swette savour that ther was
 All the swetnes of eyrthe dud it passe.
 "This joy," quod the angyll bryght,
 "Hathe God ordeynyd for weddyd men ryght
 That levon in cleyne maryage
 And keputhe hor bodys from owtrage,
 And for hom that hor guddys gevyn Too
 the pore that in myscheff levyn, And for
 hom that techon dylygenly Hor sogettus
 to lovyn God allmyghty And chastyn hom
 aftur hor myght
 When they don wrong and lyffe not right,
 And for hom that Holy Chyrche honowrys
 And mayntenyth hom and sockors.
 For thoo that don wylle schall at gret Dom here
 The voys of God that woll say, 'Com neer
 My Fadur, blessyd chyldyr free, And
 receyve My kyndam with Mee
 Ordeynyd and dyght for man
 Seythyn the tyme that the word began."
 Tundale prayd with gud wylle
 The angell that he myght dwell styлле.
 The angell gaff hym noo onswer,
 For he wold not doo hys prayer.

IV Gaudium

Furdurmore yett then went thay,
 Withowttyn travayll or peyn, her way,
 And ylkon, as they went abowte,
 Come to Tundale and to hym dyd lowtte
 And haylsyd hym and callyd hym ryght By
 hys name, as he hyght.

They made gret joy at is metyng, For
 they wer fayn of his commyng And
 thonkyd God allmyghtty,
 That hym delyvered thoro Hys mercy,
 And seydon. "Honour and lovyng myght bee To
 the Lord of blys and pyté,
 That wold not the deythe of synfull men,
 But that they turne and leve ageyn;
 And throw Is mercy wold ordeyn
 Too delyver this sowle from Helle peyn
 And wold bryng hym thus graciously
 Among this holy company."

Gaudium

The angell and Tundale yett furdur went,
 And Tundale lokyd and toke gud tent.
 They saw a walle, as they schuld passe,
 Well herre than that todur wasse;
 That wall semyd to Tundale syghtt
 As hyt wer all of gold bryght,
 That was schynand and more clere Than
 ever was gold in this world here. Tundale
 thocht more joy of that walle To behold,
 that bryght metalle,
 Then hym thocht of the solemnyté
 And of the joy that he had see.
 Within that wall come they sone,
 As they hadon erward done.
 Tundale beheld that place thare. So
 fayr a plas saw he never are, Ne he,
 ne noo eyrthely mon,
 As that was, that he saw anon.
 Therin saw he, as hym thocht
 Mony a trone all of gold wrought
 And of precyous stonus seer,
 That wer sette ther on dyverse manere. With
 ryche clothus wer they kevered ychon, So ryche
 was ther, eyr never see he non.
 Holy men and wemen bothe Saten in
 hom, clad in ryche clothe. He saw
 abowt hom in that tyde
 Fayr honourmentys on yche a syde. All
 that he saw wer full bryghtt.
 Tundale saw never suche a syght.
 Ne noo hert myght thynke of eyrthely man
 Soo fayr a syghtte, as saw he than.
 Tho greytt bryghtnes of Goddus face
 Schon among hom in that place.
 That bryghtnes schon more cleer
 Then ever schon any sonne here.
 Allwey hit was fayr and schyre
 And semyd as hyt had ben gold wyr.

Crownus on hor heddu they had ychon Of
 gold with mony a prescyous ston,
 Of grett vertu and dyvers colowrys.
 They semyd all kyngys and emperowrys.
 Soo feyr crownus, as ther was seen,
 In this world weron kyng ne qwene.
 Lectornes he saw befor hem stande Of
 gold, and bokys on hem lyggande, And
 all the lettornes that he saw thare
 Wer made of gold, bothe lasse and mare.
 They song all ther with myld chere,
 "Aleluya" with vocys soo clere.
 Hym thoght they song so swete and clene Hyt
 passyd all the joyes that he had seen, And soo
 mykyll joy had he of that
 That all odur joyes he forgatte. "These
 men," quod the angell bryght. "Ar holy
 men that God loyvvyd ryght, That for
 Goddus love wer buxum
 In eyrthe to thole martyrdom,
 And that waschyd hor stolys in the blod Of
 the lombe wyt myld mod,
 And had laft the world all holely
 For to sarve God allmyghty And
 to kepe hor boddys ay fre Fro
 lechery to chastyté.
 And they lovyd soburnes ay
 And wold not lye, but sothe to say.
 Therfor they ar to God full dere,
 As hys darlyngys that bee thus here."
 Among all that joy and solas
 Tundale lokyd and saw a plas
 Full of pavelons schynand;
 Soo fayr wer never non seyn in land. They
 wer keveryd with purpull and grys, That
 wer full ryche and grett of pryse, The whylk
 was oversette and dyght With besantes of
 gold and selver bryght, And all odur
 thyngus of beawté
 That hart myght thynke or eyne myght see.
 The cordys therof wer bryght and new.
 They wer of sylke and of rych hew.
 They wer all with sylver twynud
 And freyt with gold, that bryght scheynod.
 On tho cordys wer instrumentus seer
 Of musykys that hadon swette sond and clere,
 Orgons, symbals, and tympanys,
 And harpus that ronge all at onys; They
 geve a full delectabull sond, Bothe trebull
 and meyne and burdown, And odur
 instrumentus full mony

That madon a full swette melody.
 All maner of musyk was ther hard thanne. Soo
 muche in eyrthe hard never no manne, Not by
 an hundrythe thowsand part,
 As this was to any monnus regarde.
 Within the ryche pavelons, whyte schynande, Ay
 mekyll folke wer syngande
 Full swetly with a mery stevon,
 With all maner of musyk accordant eyvon. So
 muche myrthe as thei made within,
 No wordlyche wytte may ymagyn.
 Tundale thoght that all the blys
 That evur he had seyn was not to thys.
 Then spake the angyll with myld chere
 Unto that sowle on thys manere.
 "These folke," he seyde, "that murthe makyth thus,
 They wer gud relygyous,
 As frerus, monkys, nonnus, and channonus,
 That welle heldon hor proffessyonnus.
 The wyche to God wer beysy ay, Too
 serve hym bothe nyght and dey, Bothe
 blythelyche and with gud wyll Hys
 commandementys to fullfyllen, And
 lovyd ay God in hor lyfe here And to
 Hym ever obeydyand were, And putte
 hom with clene conscyons Undur the
 rewle of obeedyons,
 And to chast lyfe hom toke
 And all hor fleschely wyll forsoken.
 Thei hylton sylens withowtton jangelyng
 And best lovyd God over all thyng." "Syr,"
 seyde Tundale, "Y pray thee
 Lett hus goo nerre, that Y may see
 The swete semland and feyr chere
 Of the mury songus so schyll and clere."
 Then seyde the angell so feyr and bright,
 "Hereof thou schalt have a syght
 Of hem, as thou hast mee besoghtte,
 Butte entred to hom getust thou nocht. The
 syght," he seyde, "of the Trinyté Schall
 not be schewyd unto thee.
 But this Y wolle thee schewe, that Y have hight.
 Thou schalt be unknowyn of that syght.
 For all they in worlde here,
 That have bee borne and children were,
 That throw Godus grace have ben gud in levyng, Ar
 now ordeynynd suche lykyng
 That here they schulle dwell ever for sothe
 With all halows and with angells bothe; That
 in hor lyffe ay chast have bene
 And levyd wyll, as vergynes clene,

Thei schall ever thus joyfull bee,
For they seen ever God in Hys see."

V Gaudium

They went then forthe and fordurmore By
a fayr way that they in wore.
Full greyt plenté then saw thay
Of men and wemmen by that way
That semyd all as angells bryght;
Soo feyr they semyd to hor syght.
Ther was soo swete savour and smyll, That
noo hart myght thenke, ne tong telle, And
swete voyse and melody
Was among that company
That made Tundale forgette clene
All odur joyes that he had seyn.
For all maner instrumentys seer Of
musyk that wer swete and clere Gaffe
ther sown and wer ryngand
Withhowttyn towchyng of monnus hand.
And the vocys of spyrytus thare
Passyd all joyes that ther ware
And made joy and wer gladde
And non of hom travell hadde
Hor lyppus wer not mevand,
Ne made no contynanse with hand. The
instrumentys rong ther full schryll, And
noo travaylle was don thertyll.
All maner of sownd was therin, That
hart myght thynke or ymagyn.
Fro tho fyrmament above hor hedde Com
mony bryght beymus into that sted,
Fro the wyche hyng chynus of dyvers fold
Schynand full bryght of fyn gold.
They hongyd full thicke on ylke a party
And annamelyd wondur rychely.
All wer they joynyd and fastenyd ryght In
yardys of selver full gayly dyght, That
hongud up full hye in the eyre.
Ther was noo eyrthely lyght never soo feyre.
Among them hong greyt plenté
Of ryche jowellys and of greyt beawtté,
Fyollys and cowpus of greytt prysse,
Symbals of sylver and flowre delyce With
bellys of gold that mery rong, And
angellys flewyn ay among
With whyngus of gold schynand bryght. Noo
eyrthely mon saw ever seche syght As the
angels that flewyn in the eyre Among the
beymus that wer soo feyre. Ther was suche
joy melody and ryngyng, And suche murthe
and such syngyng

And suche a syghtt of rychesse,
 That all this world might hit not gesse,
 Nor all the wyttus that ever wer sey
 Cowthe hyt never halfe dyscry.
 Tundale ever grett delyte had
 Of that myrthe and joye that was soo glad,
 That he wold never have gon away,
 But ther have ydwellyd forever and ay.
 Then spake the angell with myld mod
 Unto Tundale ther he stode.
 "Cum now," he seyde, "hedur to mee."
 Anon he come and saw a tree,
 That wonderly mykyll was and hye.
 Suche on saw he never with yye. Grett
 and hye that tre was,
 And brod and round all of compas,
 Chargytt on yche a syde full evon
 With all kyn frytte that mon myght nemon,
 That full delycyous was to fele,
 With all kyn flowres that savoryd wele,
 Of dyverse kynd and seer hew:
 Sum wyte, sum reede, sum yolow, sum blew.
 And all maner erbys of vartu
 And of every spyce of valew,
 That feyr was and swette smylland,
 Growyd ther and wer floryschand.
 Mony fowlys of dyverse colowrys Seyt
 among tho fruyt and the flowrys On the
 branchus syngant so meryly And madon
 dyverse melody,
 Ylkeon of hom on hys best manere.
 That song was joyfull for to here.
 Tundale lystenyd fast and logh
 And thocht that was joy ynoghe.
 He saw undur that ylke tree,
 Wonand in cellys, gret plenté
 Of men and wemen schynand bryght As
 gold, with all ryches dyght.
 They loved God with gret talent
 Of the gyftus that He had hem sent.
 Ychon had on hys hed a crowne
 Off gold that was of semyly faschyon,
 All sett abowtte on seyrwyse
 With precyous stonus of full gret prise,
 And septurus in ther hand they had.
 With gold they wer full rychely clad,
 With bryght clothus of ryche hew, As
 they wer kyngys crownyd new. So
 rychely as they wer dyght
 Was never eyrthely mon of myght.
 Than spake the angell as swythe

To Tundale, that was bothe glad and blythe,
And seyde, "Thys tree, that thu myght see, To all
Holy Chyrche may lykkynd bee.
And tho folke, that thu seyste here dwelle
Undur tho tree in her scelle,
Tho ar men that throw devocyon
Made howssus of relygyon
And susteynyd well Goddus servyse And
fowndyd chyrchys and chantryse And
mayntened the state of clargy And feffud
Holy Chyrche rychely, Bothe in londys
and in rentys,
With feyr and worchepfull honowrmentys
As they that the world forsok
And to clene relygyon hom toke;
Therfor they ar, as thu myght see,
All reynyng in won fraternyté
And ay schull have rest and pes.
And joy and blys that never schall ses."

VII Gaudium

Noo lengur ther they stooode, But
furdurmore yett thei yood. They
saw anodur feyr wall stand
Of greyt heyght, full bryght schynand. Passe
that todur wer feyr ther they had ben, But non
so feyr as that was seen.
Tundale beehyld hyt and abadde
And avysud hym wharof hyt was made.
Hee saw this wall, as hym thoght,
All of precyous stonus wroght. Hit
semyd that the stonus brand,
So wer they of red-gold schynand. The
stonus wer full whyte and clere; What
stonus they wor ye schall here: Crystall
that was white and clere, Berell,
cresolyte, and saphere,
Emeraudus, dyamondus that men desyres,
Iacyntus, smaragdynes, and rubyes, Emastyce
and charbokull allsoo,
Omacles and tapaces and odur moo.
Strong stonus of dyverse hew, Suche
saw he never, ne knew.
Then spake the angell so feyr and free,
"Tundale," he seyde, "cum up and see."
They clombon bothe up on that wall And
lokyd don and seyyn over all.
The greyt joy that they saw thare
Semyd a thowsand fold mare Then
all the joy that they had seyyn

Ther, as they befour had beyn.
 For noo wytte myght tell of monnus mowthe,
 Passe he all the wytte of the world cowthe, Ne
 hart myght thynke, ne eyr yhere,
 Ne ee see wer hee never soo clere, The joy
 that ther was and the blysse, That God had
 ordeynyd for all Hysse. They saw ther, as
 the story doghthe tell, The nyne ordyrs of
 angell.
 They schon as bryght as the sonne, And
 holy spyrytus among hom wonne. Prevey
 wordys they hard than,
 That fallyth to be schewyd to no man.
 Then seyde the angell on this manere,
 "Tundale, opon thyn eyrus and here,
 And that thu herust, thu not foryete, For
 in thi mynd loke thu hyt sett: God, that
 ys withowttyn ende,
 Wolle turne to thee and be thi frend.
 Now see that here ys joy and blys,
 That they that here aron schull never mysse."
 Over that yett sew they moore
 Among the angelles that ther wore.
 They seen the Holy Trynyté,
 God syttyng in Hys majesté. They
 beheld fast His swette face,
 That schon so bryght over all that place. All
 the angelles that ther were
 Renne to behold Hys face so clere, For
 the bryghtnes and the bewté, That they in
 Hys face myght see, Was seyvon sythus
 bryghttur to syght
 Then ever schon sonne, that was soo lyght; The
 whyche syght is foode to angelles
 And lyffe to spyrytus that ther dwelles. In
 the styd wher they stode,
 They saw all, bothe evyll and gud, All
 the joy and the peyn beneythen That
 they had beforon yseyyene. They saw
 allsoo all the world brad
 And all the creaturys that God had mad.
 Ther saw they the ordur, here as wee wonne, In a
 bryght bem of the sonne.
 Ther may nothyng in this world bee
 Soo sotyll, nor so prevé,
 But that he may see a party That
 hathe seyn God allmyghtty. Tho
 eene that have seen Hym
 Mow never be made blynd nor dym. Bot
 they had suche power and myght, Ther
 they stodon on the walle bryght,

That they myght see at a syght clere All
 thyng that was bothe far and nere. Alle
 that was behynd hom at that tyde, Byfor
 hom and on ylke a syde,
 All at onus, in that bryght place Was
 schewyd ther befor her face.
 Of thyngys that Tundale had knowyng thare
 Hyt was myster to have noo mare.
 He knew wat thyng that he wold
 Withowttyn any boke to be told.
 As Tundale stod, he saw com thanne
 Won that hyght Renodan
 That made joy and glad chere And
 grett hym on fayr manere And toke
 hym in hys armus lovely
 And schewyd hym love and curtesy.
 And seyde as they stod togedur, "Son,
 blessyd be thi comyng hydr.
 Fro this tyme forward thu may have lykyng In
 the world to have gud endyng.
 Y was sumtyme thy patron free
 Too whom thu schuldust boxum bee.
 Thu art holdyn, as thu wost welle, Too
 me namly on kneus to knele."
 And when he had seyde thes wordys thare, Hee
 lafft hys speche and spake noo mare. Tundale
 loked with blythe chere
 On ylke a syde, bothe farre and nere. He
 saw Seynt Patryk of Yrland Commyng
 in a bryght tyre schynand And mony a
 byschop nobely dyghth, Then had he
 grett joy of that syght.
 They wer full of joy and lykyng
 Withowttyn dele or any sykyng.
 Among that blessydfull company
 He saw ther fowre byschopus namly That
 he knew be syght of semland, Whan he was
 in tho world dwelland. They wer gud men
 and lyved with ryght, And won of hom
 Celestyen hyght,
 That was archebyschop of Armake
 And mucche gud dedde for Goddus sake.
 And anodur hyght Malachye,
 That come aftur hym full gracyouslye,
 That Pwope Celestyen of hys grace Mad
 archebyschop of that place.
 In hys lyfe he gaffe with hart glad
 Too pore men all that he had.
 He mad colagys and chyrchys mony, That
 nomburd wer to fowre and fowrty,
 Namely for men of relygyon

Too sarve God with devocyon.
 He feffyd hem and ynoogh hem gaffe
 All that was nedfull hom to hafe, Save
 that aght to hymselfe only,
 Hee laft hym noght to lyve by.
 The thrydde of hom that he knew than
 Hyght Crystyne, that was an holy man,
 That was sumtyme byschop of Lyons And
 lord of mony possessyons,
 But hee was ay meke in hert,
 Symplyst of wyll and povert.
 He was Malachynus owne brodur;
 Aydur of hom loved well oodur.
 The fowrte of hom, that he ther knew,
 Hyght Neomon, that was full trew
 And ryghtwyse whyle he levyd bodyly,
 That sumtyme was byschop of Clemy
 And passud all the todur thre
 Of wytte and wysdam in his degré.
 Tundale saw besyde hom stand
 A sege, that was full bryght schynand,
 But hyt was voyde wen he saw hyt, For
 he saw non therin sytte.
 He beheld fast that sege soo bryght And
 askyd for whom hyt was ydyght. Then
 spak Malachye and seyde "Thys sege is
 ordeynud and purveyd For won of owre
 bredur dere,
 Wen he commthe schall sytton here, The
 whyche is yette in the world levand. Ay tyll
 he com hyt schall voyde stand." Tundale
 had delyte greytt
 Of the syght of that fayr seytt, And
 as he stod joyfull and blythe
 Then com the angell to hym full swythe And
 spake to hym with blythe chere, "Tundale," he
 seyde, "how lykuth thee here? Thu hast mony a
 feyre syght seyn.
 In dyverse places ther thu hast beyn." "That
 have Y lord," he seyde, "and loogh, Y have
 seyn joy ynoogh.
 Dere lord, Y pray thee of thy grace
 Leyt me not owt of thys place.
 For Y wold never owt of this place wende,
 But dwell here withowttyn ende."
 "Thu spekyst," quod the angell, "all in veyn.
 Thu schalt turne to the body ageyn.
 That thu hast seyyn, hold in thy thocht; And
 thatt thu hast hard, foryete hyt noght." When
 he had seyde on thys manere,
 Then wept Tundale and made sory chere

And seyde, "Lord, what have Y done
That Y schall turne ageyn so sone To
my body full of wrechydnes
And leyve all this joy, that here is?"
The angell onswerd on thys manere
And seyde that, "Ther may non dwelle here,
But holy vyrgyns that have bene
Chast and kept hor bodys clene, And
for the love of God allmyghty Have
forsake the world all holely, And to
God ar gevyn fro all ylle
With all her thoghttus and all her wyll.
But suche a thoghtte and wyll was no in thee
When thu wast in thi nowne posté.
To God wold thu not the bowe,
Ne my conseyle wold thu not know.
To dwelle here art thu not worthy. But
turne agayn to thy body,
And of fylthe make thee clene,
And fro syn henforward thu thee absteyne. My
helpe thu schalt have and my consell, So that
thu schalt not of Hevyn fayll." When the
angell had seyde thys,
Tundale turnyd from all that blysse.

