

ÑEMITÿRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación



ISSN: 2707-1642 (en línea)

ISSN: 2707-1634 (impreso)

ÑE'Ë
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

Revista Multilingüe
de Lengua, Sociedad
y Educación

Volumen 4 - Número 2 - Agosto 2022

ÑE'Ë
LENGUA
LANGUAGE
LÍNGUA
LANGUE
SPRACHE

ÑEMITŶRĂ

Revista Multilingüe de
Lengua, Sociedad y Educación

ISSN (en línea): 2707-1642

ISSN (impreso): 2707-1634



ÑEMITÝRÃ

Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación

Volumen 4 – Número 2 – Agosto 2022

Asunción, Paraguay

Edición: Instituto Superior de Lenguas, UNA, Py

AUTORIDADES:

Dra. Zully Concepción Vera

Rectora

Universidad Nacional de Asunción

Dr. Ricardo Pavetti

Decano

Facultad de Filosofía, UNA

EDITORIA:

Valentina Canese, PhD

Instituto Superior de Lenguas, UNA

Teléfono: +595 21 207599

Avenida España 1009, Asunción, Paraguay

SOBRE LA REVISTA:

ÑEMITÝRÃ, Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación se publica semestralmente en formato impreso y digital desde el Instituto Superior de Lenguas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción, en Paraguay.

ÑEMITÝRÃ es una revista arbitrada que publica trabajos de investigación inéditos, notas y reseñas sobre temas de investigación en educación, cultura o sociedad en su interrelación con la lengua, ya sea inglés, alemán, portugués, francés, guaraní o español; con el objetivo de difundir y debatir avances e innovaciones. El contenido está dirigido a especialistas, investigadores, docentes y estudiantes del nivel superior

ÑEMITÝRÃ está editada por el Instituto Superior de Lenguas en conjunto con la Dirección de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción.

Esta publicación tiene una licencia Creative Commons Atribución
No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)



EDITORA EN JEFE

Valentina Canese Caballero, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

EDITOR ASISTENTE

Carlos Anibal Peris, PhD
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

CONSEJO EDITORIAL

Resolución del Consejo Directivo N° 024-40-2018

Lic. Feliciano Acosta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Ma. Eva Mansfeld,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Tadeo Zarratea,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Dr. Carlos Paulino Ferreira,
Academia de la Lengua Guaraní
Paraguay

Mag. Rocio Mazzoleni,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Magdalena Rivarola,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dra. Clarissa Menezes Jordão,
Universidade Federal de Paraná
Brasil

Dra. Katherine Mortimer,
University of Texas, San Antonio
USA

Dra. Susan Spezzini,
University of Alabama, Birmingham
USA

Mg. Valeria Vázquez Cubilla,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Luis Eduardo Wexell Machado,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Erwin Warkentin,
Memorial University
Canada

Dr. Friedhelm Guttandin,
Universidad Católica Nuestra Señora de la
Asunción, Paraguay

Dr. Paulo Astor Soethe,
Universidad de Paraná
Brasil

Dra. Gloria Medina,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Mg. Gabriela Rojas Caballero,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. Guillaume Candela,
Universidad de Paris Sorbonne
Francia

Mg. Pablo Debuchy,
Instituto de Empresas de Madrid
España

Dra. Estela Mary Peralta,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José María Rodríguez,
Instituto Superior de Lenguas, UNA
Paraguay

Dr. José Antonio Alonso Navarro,
Universidad del Norte
Paraguay

Dra. Debora Racy Soares
Universidade Federal de Lavras
Brasil

CONTENIDO**EDITORIAL**

Post-pandemia, lengua e hibridación en los espacios de aprendizaje

Valentina Canese Caballero

7

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

O uso de vídeo interativo para o ensino da etapa do planejamento de textos

Katyane Rocha Façanha Moreno

Nukácia Meyre Silva Araújo

9

Análise do processo de curadoria do repositório MEC-RED à luz da linguística aplicada

Tályson Marques da Silva

Nukácia Meyre Silva Araújo

20

Overcoming Psychological Barriers: Online Teaching as a Black Swan of Education

Oleksandra Halchenko

31

APP Guarani Ayvu. Ojehekovejera

Carlos Ferreira Quiñónez

45

Neoliberalism and ELT Policy in México: Analysis and Implications from a Political Economy Stance

Yonatan Puón Castro

Jorge Luis Mendoza Valladares

49

El aspecto socio-cultural en la formación de la sociedad paraguaya

Igor Protsenko

José Antonio Alonso Navarro

64

CONTENIDO

Linguistic Manipulative Means in British Tourist Discourse <i>Anqi Li</i>	73
El capitalismo del cansancio <i>Sergio Alejandro Reina Gutiérrez</i>	80

EDITORIAL

Post-pandemia, lengua e hibridación en los espacios de aprendizaje

Valentina Canese Caballero
Universidad Nacional de Asuncion, Paraguay
Facultad de Filosofía, Instituto Superior de Lenguas
<https://orcid.org/0000-0002-1584-7322>

e-mail: vcanese@fil.una.py

Luego de dos años de pandemia, los espacios socioculturales y educativos están volviendo a lo que algunos denominan “la nueva normalidad”. Incluso antes de la pandemia del Covid-19, los espacios de interacción y comunicación se estaban volviendo cada vez más híbridos en una amalgama de medios textuales-audiovisuales que incorporan múltiples modos de transmitir mensajes y significados. A partir de un confinamiento forzado, en el que las personas e instituciones se vieron obligadas a interactuar mayormente a través de medios digitales como la videoconferencia, la mensajería instantánea y las redes sociales, nos encontramos en esta nueva normalidad que implica nuevos desafíos y oportunidades tanto para educadores como para estudiosos de la lengua y la comunicación. Así, esta normalidad nos trae nuevos retos para entender de qué manera podemos interactuar y aprender en una sociedad cada vez más plurilingüe y multimodal.

Los autores de este número no son ajenos a estos desafíos y nos presentan propuestas interesantes para analizar estas cuestiones relacionadas a la lengua y la sociedad desde múltiples perspectivas que nos permitan tener un panorama más amplio de las complejidades que nos presenta la sociedad actual. En este sentido, Façanha Moreno y Silva Araújo nos presentan un análisis sobre el uso de videos interactivos para la enseñanza de la planificación de textos con el fin de familiarizar y mejorar el proceso de lectoescritura en estudiantes del segundo ciclo de la educación básica. Por su parte, Marques da Silva y Silva Araújo nos traen un análisis del proceso de curaduría del repositorio de recursos educativos abiertos del Ministerio de Educación y Ciencias del Brasil con relación a la lingüística aplicada concluyendo que el mismo cumple su objetivo como repositorio pero colocando en segundo lugar los aspectos didáctico-pedagógicos de estos recursos.

En tercer lugar, Halchenko plantea la cuestión de cómo apoyar mejor a los estudiantes universitarios del programa de preparación de inglés de manera que puedan sacar el máximo provecho del aprendizaje en línea explorando los patrones que pueden ayudar a superar las barreras psicológicas relacionadas con la falta de comunicación interpersonal y de apoyo individual en la enseñanza en línea. A continuación, Ferreira Quiñónez presenta a la APP Guarani Ayvu como un instrumento para la revalorización de la lengua guaraní ya que este traductor trilingüe, guaraní-castellano-inglés, se constituye como una herramienta de consulta lingüística para la sociedad nacional e internacional, a través de la cual se posibilita la comprensión, el aprendizaje y el acercamiento del bilingüismo oficial del Paraguay (guaraní-castellano) a la lengua universal, el inglés.

Por otra parte, Puón Castro y Mendoza Valladares nos presentan un análisis sobre el neoliberalismo y políticas de enseñanza del inglés en México como parte de un estudio más amplio que examina la orientación de las políticas lingüísticas en México identificando el rol que han tenido las organizaciones internacionales en la conformación de la política educativa nacional y las para la política económica. Protsenko y Alonso Navarro parten de la necesidad de llevar a cabo un análisis de la situación lingüística para el desarrollo de una sociedad multinacional y multicultural que posibilite el entendimiento recíproco entre los hablantes y regule su vida social. Destacan la situación metalingüística que se ha formado sobre la base de la coexistencia de varias culturas – indígenas y europeas – a lo largo de la historia hasta hoy.

Con respecto al texto de Anqi Li, en el mismo se indaga sobre turismo y el discurso turístico que podría ser visto como una herramienta fundamental para hacer propaganda. Así, el lenguaje usado en los discursos turísticos, con la intención de promocionar el consumo, está diseñado deliberadamente para crear una imagen positiva y ejercer un impacto inconsciente en el público objetivo. Finalmente, Reina Gutiérrez presenta una crítica teórica desde el marxismo a la noción de libertad de explotación del sujeto de rendimiento y a la orientación teórica del cansancio, la depresión, el TDAH, el TLP, y el SDO, como enfermedades mentales legitimadas por el sistema de hiperproducción moderno, proponiendo una lectura sociológica teniendo en cuenta la mercantilización de la salud mental del trabajador.

O uso de vídeo interativo para o ensino da etapa do planejamento de textos

The Use of Interactive Video for Teaching the Text Planning Stage

Katyane Rocha Façanha Moreno

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9384-2298>

e-mail: katyane_rocha@yahoo.com.br

Nukácia Meyre Silva Araújo

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>

e-mail: nukacia.araujo@uece.br

Recibido: 18/10/2021
Aprobado: 13/03/2022

RESUMO

O presente artigo foi resultado de uma dissertação de Mestrado Profissional em Letras, cujo o título é “Ensinando o planejamento de textos através de objetos de aprendizagem em vídeo interativo”, a qual tem como objetivo relatar a produção de um objeto de aprendizagem (OA) sobre a etapa do planejamento de textos, a fim de familiarizar e melhorar a escrita de discentes do Fundamental II. Esse trabalho baseou-se na visão da escrita como um processo, a qual encara a atividade de produzir textos como uma habilidade, que pode ser dividida em etapas não-lineares e recursivas. Para embasar essa pesquisa, foram utilizados teóricos que se dedicaram ao estudo da escrita como processo e da compreensão da linguagem como fruto de uma interação entre os seres do discurso, quais sejam: Flower; Hayes (1981), Kato (1986), Serafini (1998), Passareli (1999), Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), dentre outros pesquisadores. Em relação à fundamentação sobre OA e VILO, foram usadas as pesquisas de Moran (1995), Wiley (2000), Wolynech (2008) e outros.

Palavras-chave: escrita; processo; planejamento; VILO.

ABSTRACT

This article was the result of a Professional Master's thesis in Letters, entitled "Teaching text planning through learning objects in interactive video", which aims to report the production of a learning object (LO) about the stage of text planning, in order to familiarize and improve the writing of students in Elementary II. This work was based on the view of writing as a process, which sees the activity of producing texts as a skill, which can be divided into non-linear and recursive steps. To support this research, theorists who dedicated themselves to the study of writing as a process and the comprehension of language as the result of an interaction between discourse beings were used, namely: Flower; Hayes (1981), Kato (1986), Serafini (1998), Passareli (1999), Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), among other researchers. Regarding the basis on OA and VILO, research by Moran (1995), Wiley (2000), Wolynech (2008) and others were used.

Keywords: writing; process; planning; VILO.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi fruto de uma dissertação de Mestrado Profissional em Letras, cujo título é “Ensinando o planejamento de textos através de objetos de aprendizagem em vídeo interativo”, e está dividido em quatro tópicos, quais sejam: “O ensino de Língua”, “A escrita como um processo”, “A etapa de planejamento ensinada através de vídeo interativo” e “considerações finais”.

Na primeira seção, destacamos o ensino de língua/linguagem¹, qual a importância de ensiná-la, bem como, em que concepção de língua pautamos nossa pesquisa. Vale ressaltar que nós apoiamos, principalmente nas perspectivas do Círculo de linguagem bakhtiniano, as quais consideram a língua como fruto de interações sociodiscursivas.

Depois disso, afunilamos nosso estudo, delimitando o ensino de língua, pautado na produção de textos escritos, destacando o uso da escrita como um processo. Construímos esta seção, embasados nas pesquisas de Hayes; Flower (1981), Serafini (1998), Camps (1990), dentre outros teóricos que se destinam à pesquisa da escrita como um processo.

Na terceira seção, estabelecemos os critérios usados na produção do Objeto de Aprendizagem (OA) em forma de vídeo interativo, destacamos aqui a importância dos multiletramentos tão bem fundamentados na BNCC (2018). Além disso, destacamos a aplicabilidade deste OA para o Ensino de Língua Portuguesa em salas de aula do Fundamental II.

Para finalizar, fizemos considerações finais acerca da importância deste artigo e futuras contribuições, que possam ser acrescidas por outros professores-pesquisadores. Ressaltamos a importância de efetivarmos um ensino de língua empírico e mais próximo da realidade dos alunos.

O ENSINO DE LÍNGUA

Há muito tempo, a língua vem sendo objeto de pesquisas. Desde a Grécia Antiga, filósofos já se preocupavam em tecer um estudo que explicasse como a linguagem poderia ser definida. Segundo Ribeiro (2013), podemos definir a língua sob três âmbitos, como *énnoia* (pensamento), como *onomasía* (designação), e como *trópos* (uso individual). (Ribeiro, 2013, p. 18).

Sendo assim, deparamo-nos com a linguagem sendo definida a luz de três concepções: a primeira, considera-a como transmissão do pensamento; a segunda, trata-a como um código; e a terceira, concebe a linguagem como fonte de interação, em que os seres do discurso mantêm uma (inter)relação na/para a linguagem, segundo com Koch (2015).

Para a produção deste artigo, levou-se em consideração a terceira concepção de linguagem, haja vista a língua é encarada como produto de uma interação, em que os discursos que constroem essa linguagem são mediados por aspectos sociodiscursivos. Salientamos que essa é a concepção de linguagem adotada pelos documentos oficiais, os quais norteiam o ensino de língua no Brasil e no Ceará, quais sejam BNCC (2018), a qual, por sua vez, interage com os PCN (1998) e DCRC (2019).

Ressaltamos que, nesta concepção, a linguagem é resultante de uma situação concreta de comunicação, na qual seres humanos socialmente organizados mantêm uma interação verbal (Volochinov, 2018). Para o linguista, a língua é a maneira mais pura de se estabelecer relações e poder estabelecer vínculos de sentidos constituídos na/pela palavra.

¹ Optamos por usar, como sinônimos, os vocábulos língua e linguagem.

Dessa forma, os discursos são mediados pelas relações sociais e é na/pela linguagem que eles são criados pelos sujeitos da comunicação e pela situação comunicativa em que são produzidos. A depender do objetivo comunicativo, do contexto de produção e dos interlocutores, o discurso muda, por isso é tão fundamental pensar no que, como e para quem dizer.

Ademais, é importante salientar que, quando se fala ou se escreve, faz-se isso em função de um outro, da ação ou da reação que se quer promover nele e das respostas que ele pode nos dar em relação ao que foi dito/escrito. Para Bakthin (2011), a responsividade é um caráter intrínseco à linguagem.

É pela linguagem que:

se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (Brasil, 1998, p. 20).

Preparar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade é um dos fundamentos exigidos pela BNCC (Brasil, 2018); e esse deve, pelo menos deveria ser, um dos maiores objetivos da escola. Esse papel ativo na sociedade só é conseguido quando o falante consegue se comunicar de forma clara, coerente e objetiva.

Entende-se que “a língua é uma atividade social, ela é parte integrante (e constitutiva) da vida em sociedade” (Bagnó, 2007, p. 168) Além disso, é lugar comum saber que o aluno, ao chegar à escola, em especial ao Ensino Fundamental II, já tem consciência de que só consegue interagir com o outro através da linguagem, que, por sua vez, vai ser realizada através de textos, orais ou escritos. A escola constitui o lugar em que os conhecimentos linguísticos desses falantes são sistematizados, isto é, os discentes aprendem a usar a linguagem nos mais variados contextos de comunicação.

É importante salientar, também, que os alunos, como qualquer usuário da língua, já têm internalizado (muitas vezes, sem ter consciência disso) que, quando alguém se comunica, espera uma atitude responsiva do outro, a fim de se manter o caráter interativo da linguagem. Dessa forma, o modelo de ensino, baseado na concepção da língua como interação, deve estar imbricado à visão de que locutor e locutário são, ao mesmo tempo, construídos pela e construtores da linguagem, bem como os discursos produzidos por esses são mediados pela situação de comunicação em que a interação é produzida. (Rocha, 2015, pag. 22)

Orientados por esse caráter dialógico, retira-se a importância de se trabalhar textos em uso, que simulem situações diversas e propósitos vários, a fim de que os discentes sejam preparados para a vida, afinal “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (Bakthin, 2011, p. 128).

Sobre esta concepção de língua, Garcez (1998) afirma que:

não se trata mais de entender a língua como um objeto aceito a priori, um acervo imutável depositado na memória coletiva, uma herança ou um mecanismo inato ao cérebro do falante, mas trata-se de concebê-la como forma de ação, um modo de vida social, no qual a situação da enunciação e as condições discursivas são determinantes de sua função e, logo, de seu significado e sua interpretação. (Garcez, 1998, p. 47).

Sendo assim, à escola não caberá o papel de ensinar a língu(gem) aos discentes, mas, sim, de fazer com que eles sejam capazes de interagir socialmente por meio dessa linguagem, modificando a si mesmos e à sua realidade. E mais: além de sistematizar os conhecimentos

linguísticos, ela deve ser o lugar em que os alunos se prepararão, pelo menos é o que se espera, para efetivamente escreverem textos escritos e aperfeiçoarem o estudo de textos orais, os quais são fundamentalmente necessários. Neste artigo, contudo, dá-se ênfase ao ensino de linguagem através do ensino de escrita, mais especificamente do ensino de escrita como um processo, o qual envolve o texto, o leitor e o autor, e é constituído por etapas, sendo a primeira delas o planejamento.

De acordo com Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), a escrita de textos envolve diferentes etapas: planejamento, escritura, leitura do texto produzido (feita pelo seu próprio escritor), e modificações, realizadas a partir do que foi lido. Sendo assim, a escrita de um texto deve ser compreendida como um processo, não como um ato único, pronto e acabado.

Desta maneira, considerando-se a escrita como um ato social, em que escrever é, na verdade, uma habilidade que pode ser desenvolvida, por exemplo, durante a vida escolar. Nessa perspectiva, produzir textos não é difícil quando se encara a atividade de produção como um processo. A seguir, dar-se-á ênfase ao ensino de escrita, visto de forma processual.

A ESCRITA COMO UM PROCESSO

No início dos anos 1960, várias pesquisas surgiram para tentar melhorar a habilidade escrita dos alunos em período de escolarização. Segundo Camps (1990), um dos modelos que mais revolucionaram as práticas pedagógicas de ensino de escrita na época foi o modelo de Rohman; Wlecke (1994) (Camps, 1990, p. 4). Vale ressaltar que o modelo de escrita, seguido nas escolas naquele período, era o método tradicional, o qual dava foco ao produto: o texto final.

Segundo a pesquisadora, Rohman; Wlecke (1964) propunha que a escrita de um texto era produzida através de três processos: pré-escrita, escrita e reescrita. A pré-escrita está relacionada à fase de geração de ideias, em que o aprendiz pensa sobre o tema; a segunda fase, a escrita, refere-se à escrita do texto propriamente dita; e, a terceira e última fase proposta pelos escritores americanos diz respeito à revisão. (Rohman; Wlecke, 1964 apud Camps, 1990).

Depois do modelo de Rohman; Wlecker (1964), vários outros pesquisadores se interessaram em pensar sobre o processo de escrita, dentre eles destacamos Hayes; Flower (1981) e Serafini (1998). Camps (1990) afirma que, para os pesquisadores que veem a escrita como um processo, “parece, de fato, implícita uma certa concepção do processo de sequenciamento linear, embora a aplicação seja diferente de um escritor para outro” (Camps, 1990, p. 7, tradução nossa).

Ressalteemos que os problemas envolvidos durante o trabalho da escrita, como pensar sobre o texto, sobre a intencionalidade, bem como sobre a audiência, fazem parte do processo de produção, mais especificamente da etapa de planejamento.

Em relação ao planejamento, podemos afirmar que essa etapa se refere a um tipo de operação mental (Flower; Hayes, 1981), a qual será dividida em mais três subetapas: a primeira seria a geração de ideias; a segunda, a maneira como o produtor do texto organizam os aspectos interacionais e linguísticos do texto; e, a terceira, refere-se ao estabelecimento de propósitos textuais.

Faz-se necessário salientar que o ato de escrever está relacionado a “uma técnica que se desenvolve aos poucos” (Serafini, 1998, p. 22) e que “para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações.” (Serafini, 1998, p. 22).

Na concepção de Serafini (1998):

Saber escrever não significa necessariamente escrever como um artista, mas também conseguir dizer por escrito o que se deve ou quer dizer, mesmo que se trate de resumir uma notícia, redigir um boletim de informações ou uma correspondência comercial. (Serafini, 1998, p. 17)

Para a pesquisadora, sua proposta para o ensino da escrita é uma metodologia didática, que “tem um caráter prático: todos os conselhos propostos são imediatamente utilizáveis na vida escolar” (Serafini, 1998, p. 14).

Ressaltamos que dar um tratamento adequado à aprendizagem do texto escrito é fundamental para o sucesso do trabalho com a linguagem, vista como um processo discursivo-interativo, em sala de aula. De acordo com a BNCC (2018, pág. 67), o ensino de escrita deve ser pautado no uso de diversas mídias e semioses.

Serafini (1998) trata a escrita como um processo “operativo” (Serafini, 1998, p. 13) e, ao contrário do método tradicional, define a escrita como uma atividade a ser desenvolvida por etapas. Para a pesquisadora italiana, escrever é um trabalho. E para realizar qualquer trabalho é preciso conhecer as regras do jogo” (Serafini, 1998, p. 17).

No que tange às etapas da visão processual de escrita de Serafini (1998), normalmente, encontramos seis etapas:

1. Seleção de ideias, as quais envolvem o tema da produção;
2. Planejamento, em que se procura responder às questões: “O quê?”, “Para quem?”, “Para quê?” e “Como?”, ou seja, respectivamente, o assunto; a audiência; o propósito; gênero discursivo, tom, grau de formalidade ou informalidade linguística e qual suporte mais adequado para a publicação da produção dos discentes.
3. Reescrita do texto, em que se fazem esboços – quantos forem necessários - para o melhoramento do texto.
4. Revisão ou revisões do texto, feita(s) pelo próprio autor, antes da etapa de editoração;
5. Editoração, fase em que o aluno irá transpor para o papel a última reescrita revisada do texto produzido e, por fim,
6. Texto, que é o produto final. (Rocha, 2015, págs.41-42)

É imprescindível aos docentes estarem atentos ao modo como trabalham as etapas recursivas da escrita, haja vista que “exercitem separados habilidades de escrita não dispensa a redação de textos completos.” (Vieira, 2005, p. 86). Além disso, é importante que o professor reforce, ao aluno, a ideia de que para aprender a escrever é preciso uma frequência (Vieira, 2005). Afinal, literalmente, “aprende-se a escrever, escrevendo” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 67).

Vale salientar que:

Vieira (2005) acredita que em pelo menos quatro aspectos bons e maus redatores se diferenciam: “no planejamento, na releitura (ou retomada do texto), na revisão e na consciência da audiência” (Vieira, 2005, p. 90). Segundo a autora, enquanto maus redatores ignoram algumas etapas do processo, ou as executam de forma inadequada, bons redatores planejam mais; releem diversas vezes o que escrevem, a fim ter noção do seu texto como um todo; revisam mais, principalmente em relação aos aspectos macroestruturais; e têm uma maior consciência de que seu texto está sendo escrito para o outro. (Rocha, 2015, págs.45)

Considerando-se que escrevemos para o outro (pelo menos esse deveria ser o objetivo de todos na hora de produzir um texto), é necessário discutirmos um pouco sobre a visão social da escrita na escola. Pinto (2004) afirma que “se forem criadas situações para que o aluno

escreva o mais próximo possível da vida real, seguramente o aluno sentirá que a escrita tem funções diversificadas”. (Pinto, 2004, p. 108). Também isto vai ao encontro do que a BNCC (2018) sugere para um ensino eficaz de linguagem.

É preciso fazer com que o aluno perceba que “escrever é um ato que se aprende através de técnicas, e que o texto é produzido a partir de uma série de operações, portanto todos podem escrever” (Pinto, 2004, p. 108). No entanto, ao chegar à escola, para muitos jovens, escrever é uma tarefa complexa, mesmo que saibamos que o uso da escrita por eles é algo comum e corriqueiro, devido ao avanço da tecnologia, em especial da expansão do uso de redes sociais. Para a BNCC (2018), a escola deve considerar as diferentes mídias e semioses na preparação de suas aulas, tendo em vista que os discentes estão inseridos dentro deste mundo tecnologizado. Além disso, a Base afirma que:

Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. (Brasil, 2018, pág. 68)

Sendo assim, é fundamental fazer com que o aprendiz compreenda que cada texto tem a sua funcionalidade, mediante a cada situação sociodiscursiva. Koch; Elias (2014) entendem que o sentido da escrita em produções, baseadas na interação, é construído, não é determinado somente pela intenção do autor, nem somente baseado nas regras gramaticais. As pesquisadoras consideram que a escrita se baseia no conhecimento compartilhado entre os interlocutores do discurso escrito, escritor e leitor; ambos têm de conhecer os aspectos internacionais que compõem o texto, por exemplo, o propósito comunicativo, o tipo de linguagem, etc.

Outro fator a que se deve dar ênfase é que a escrita social é embasada por atos comunicativos diversificados (Pinto, 2004), portanto, textos como o bilhete trocado no meio da aula, o comentário inserido em uma foto postada no *Instagram*, o resumo pedido pela professora de história, ou a notícia a ser publicada no jornal da escola podem servir de base para o ensino de escrita na escola.

Schneuwly; Dolz (2004) acreditam que o aluno, ao se deparar com a tarefa de escrever um texto, depare-se com situações específicas, as quais tornam a produção escrita como algo “complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 88). Isso implica dizer que escrever um texto é uma atividade que deve ser trabalhada de forma processual, levando-se em consideração os aspectos sociointerativos da linguagem, principalmente da escrita.

Nesse caso, a escrita escolar pode deixar de ser menos complexa, para tanto é necessário darmos ênfase às etapas dessa tarefa de encarar a escrita como um processo, constituído de etapas não-lineares e recursivas, mas:

infelizmente, por desconhecimento do processo de escrita ou por escassez de tempo para as aulas de produção (normalmente uma por semana), os professores desconsideram algumas etapas, principalmente as de planejamento e de revisão, ficando, assim, a prática escolar restrita a esboço e editoração. (Pinto, 2004, p. 109).

Sendo assim, optamos por dar ênfase ao planejamento e suas implicações para o melhoramento da tarefa de escrever, pois consideramos que planejar adequadamente um texto faz com que sejam evitados muitos problemas textuais, como desorganização de ideias, falta de progressão textual, desarticulação do texto ao gênero, etc. Além disso, consideramos que a etapa do planejamento permeia todo o processo, não só o início do exercício da escrita.

A ETAPA DO PLANEJAMENTO ENSINADA ATRAVÉS DE VÍDEO INTERATIVO

O planejamento consiste no “procedimento por meio do qual se elaboram os objetivos que respondem à demanda pelo texto.” (Fortunato, 2011, p. 11). Acreditamos que o planejamento perpassa por todo o processo da produção de um texto. Flower; Hayes (1981) afirmam que a etapa do planejamento é composta por três subprocessos: a geração de ideias, a organização e o estabelecimento de objetivos/metast. Para esses autores, a escrita é um processo constituído por etapas não-lineares e recursivas.

Para Serafini (1998), a escrita é uma técnica que pode ser dividida em etapas que possuem procedimentos específicos. O planejamento, fase pouco conhecida e utilizada pelos alunos, segundo a autora, serve para economia de tempo, pois “é nesse momento que fica claro quais são as características do tema e o que exatamente o professor quer” (Serafini, 1998, p. 23), assim poupando o tempo que se gastaria ao buscar inspiração para a escrita. A autora considera que o planejamento deve ser feito antes da fase reconhecida como pré-escritura, que seria a seleção e a organização das ideias. Acreditamos, no entanto, que o planejamento não ocorre, apenas, anterior à escrita propriamente dita, mas perpassa toda a produção textual, servindo de base ao escritor para que a escritura atenda aos propostos comunicativos exigidos por qualquer texto.

Para Flower e Hayes (1981), o planejamento é uma das formas de fazer uma espécie de representação interna do conhecimento recuperado pela memória de longo prazo do escritor em relação ao tema da proposta de produção textual (Flower; HAYES, 1981). Essa representação não necessariamente estaria relacionada a um roteiro escrito, pode estar relacionada muito mais a uma organização feita na mente do autor do texto. Além disso, para os autores, essa fase da produção escrita seria realizada através de três sub-etapas, as quais de algum modo se relacionariam às outras etapas do processo de escrita.

Um exemplo do que acabamos de citar é o fato de o subprocesso de geração de ideias estar ligado à “recuperação de informações relevantes a partir da memória de longo prazo” (Flower; Hayes, 1981, p. 372, tradução nossa). Os pesquisadores acreditam que às vezes as ideias recuperadas pela memória do escritor estão tão bem organizadas que este não terá muita dificuldade ao escrever seu texto, no entanto, muitas vezes, o produtor precisará da intervenção de outra sub-etapa, a organização, a qual, de acordo com os estudiosos, desempenharia um papel fundamental para o pensamento criativo, pois “é [seria] capaz de agrupar ideias e formar novos conceitos” (Flower; Hayes, 1981, p. 372, tradução nossa).

Os dois linguistas americanos também acreditam que:

todas as decisões retóricas e os planos para atingir o público afetam o processo de organização de ideias em todos os níveis, porque muitas vezes é guiado por grandes metas estabelecidas durante o poderoso processo de definição de metas. (Flower; Hayes, 1981, p. 372, tradução nossa)

O terceiro subprocesso que define planejamento, na concepção de Flower; Hayes (1981), é o estabelecimento de metas. Para eles, estabelecer metas é uma das principais e mais importantes fases do planejamento, uma vez que os objetivos seriam criados pelo próprio autor do texto e serviriam para gerar e organizar novas ideias, as quais podem integrar-se ao conteúdo e à finalidade do texto a ser produzido. Segundo os pesquisadores, é o

estabelecimento de metas que mantém o caráter criativo que envolve o escritor em relação à sua produção, bem como serve para diferenciar o bom produtor do mau produtor de textos.

Ressalte-se que, numa perspectiva mais atual, numa visão sócio- cognitiva-interacional do processo de escrita, o conjunto de fatores interacionais (interlocutores, situação em que circulará o texto, propósito comunicativo) e os fatores cognitivos (representação que o autor tem da própria situação de circulação ou do assunto, por exemplo) estariam imbricados e não se submeteriam necessariamente a uma subdivisão, embora para fins de descrição, como a feita por Flower; Hayes (1981), ela seja necessária.

Flower; Hayes (1981), segundo Fortunato (2011), chegaram à conclusão de que escritores mais experientes “estabelecem objetivos para todos os aspectos do problema retórico e durante o processo voltam-se para eles e reformulam ou criam novos objetivos” (Flower; Hayes, 1981 *apud* Fortunato, 2011, p. 12).

A partir dessa informação, é possível resumir a perspectiva dos autores, em relação a como se dá o estabelecimento de metas para o sucesso do planejamento, da seguinte forma:

(...) os escritores frequentemente ativam seu conhecimento anterior para trabalhar com representações e objetivos disponíveis em sua memória, a partir das quais, durante o processo de produção de textos, podem criar novos conhecimentos ou reformular os antigos. Objetivos mais gerais são hierarquicamente superiores aos mais específicos. Assim, o procedimento de planejamento requer do escritor competência para a organização dessas representações, para identificar categorias, buscar ideias subordinadas para desenvolver o tópico ou ideias mais amplas que englobem o tópico em desenvolvimento, identificar os tópicos iniciais ou finais, estabelecer sequências e distinguir os procedimentos típicos de composição do gênero de texto em construção. (Flower; Hayes, 1981 *apud* Fortunato, 2011, p. 12)

Nessa perspectiva, os pesquisadores ressaltam que “o planejamento não se limita à pré-escrita, um dos estágios no processo de composição, mas está intimamente ligado com o curso, momento a momento do processo de composição” (Flower; Hayes, 1981, p. 373, tradução nossa). Em outras palavras, o planejamento estaria presente em todo o processo da produção de um texto escrito: da fase de pré-escrita até o momento em que o texto passa por sua editoração final.

Para Kato (1986), o modelo de Flower; Hayes (1981), mesmo apresentando-se confuso em alguns momentos, parece ser um bom ponto de partida para o aprofundamento dos problemas que a escrita envolve (Kato, 1986, p. 89). Para a pesquisadora, um dos aspectos que mais torna a teoria dos escritores americanos confusa, seria atribuir o termo planejamento para “as operações de geração, organização e estabelecimento de metas”. A linguista crê na idéia de que o planejamento é uma etapa que está muito mais relacionada ao monitor, do que simplesmente concatenada ao nível das ideias.

Tendo em vista que a etapa de planejamento é uma das etapas mais importantes e necessárias para a produção do texto, no entanto, muitas vezes esquecida e não executada, elaboramos um vídeo interativo de aprendizagem, doravante VILO, em formato de “Draw my life”², a fim de ilustrar o ensino da etapa de planejamento, bem como fazer uso da tecnologia digital a serviço da educação.

² A grosso modo, a tradução “Draw my life” significa “minha vida em desenhos”, é um tipo de vídeo muito utilizado por comediantes, a fim de mostrar de maneira lúdica a história de vida do autor. Adaptamos o nosso vídeo a esse formato, a fim de tornarmos visualmente e tecnologicamente atrativo o ensino da etapa de planejamento de textos.

É válido ressaltar que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, doravante TDIC, assume uma perspectiva enunciativa de Linguagem, pautada no uso de diferentes tipos de textos, inseridos nas mais diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BNCC, 2018), isto quer dizer que o ensino de língua deve levar o estudante a ter experiências empíricas sobre a linguagem mais próximas à sua realidade e, tendo em vista, que a maior parte de nossos alunos são nascidos nessa era digital (Palfrey e Gasser, 2011 *apud* Rocha, 2015), faz-se necessário utilizarmos a tecnologia a serviço do processo ensino-aprendizagem.

Em se tratando, especialmente, do ensino da etapa de Planejamento, optamos por fazer uso de um objeto de aprendizagem³ em formato de vídeo, a fim de mostrarmos com mais ludicidade e clareza aspectos ao que tange o ensino desta etapa. Ressaltamos que o uso de vídeo em sala de aula não deve estar associado à ideia de passatempo ou descanso (muito embora, seja uma fonte prazerosa de aprendizado) mas, sim, estar relacionado a um planejamento didático com intuito educativo de seriedade e de qualidade. Além disso, o uso desse formato de textos, permite “uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações” (Moran, 1995, p.27), as quais ajudam os alunos a compreender melhor o conteúdo e inovam a prática docente.

O conteúdo do VILO, proposto por nós, é embasado nas perguntas que norteiam o planejamento de qualquer texto, sendo elas

1. “O quê?” Sobre qual assunto o autor vai escrever;
2. “Para quê?” Qual o propósito da escrita do texto;
3. “Para quem?” Qual a audiência
4. “Como?” A operacionalização da escrita do texto. Aqui se pode pensar em gênero de texto e tipos de sequências, bem como pensar nas questões que envolvem tom e grau de formalidade do registro linguístico; e
5. “Onde?” Em qual suporte o texto produzido será publicado.

O VILO⁴ que propusemos foi testado de modo experimental em duas turmas de uma escola pública do Município de Fortaleza, uma turma de experimento e outra de controle. Na primeira, aplicamos o vídeo sobre planejamento de textos e, na segunda, esboçamos o mesmo conteúdo de forma tradicional, sem o uso da tecnologia.

Vale ressaltar que um dos principais objetivos desta pesquisa, para além de testar o uso de vídeos a fins educativos, era ensinar de maneira tecnológica e interativa a etapa de planejamento de textos, com o intuito de promover diálogos que reforçassem a importância de se planejar um texto e como se executa esta tarefa.

Outro fator importante sobre o vídeo da etapa de planejamentos foi a sua produção. Contamos com a ajuda de dois ex-alunos do Ensino Fundamental II, os quais fizeram os desenhos filmados, os quais estavam descritos em um roteiro, em que se apresentavam separados, quadro a quadro, os desenhos e os textos a serem escritos na tela.

³ São diversas as definições de Objetos de Aprendizagem (OA), mas tendo em vista a extensão deste artigo não trataremos desses variados conceitos, consideraremos OA como um recurso digital que pode ser usado na/para o processo ensino-aprendizagem. Caso haja interesse, em saber mais sobre a motivação de escolhermos essa definição, vide *ensinando o planejamento de textos através de objetos de Aprendizagem em vídeo interativo* (ROCHA, 2015).

⁴ Este recurso tecnológico foi usado, inicialmente, em aulas de enfermagem, na School of Health Sciences do Ivy Tech Community College, (WOLYNEC, 2008), a fim de que os alunos, antes de seus testes práticos, assistissem ao vídeo sobre conteúdos, relacionados às competências e habilidades que os alunos de enfermagem deveriam estar atentos. O resultado dessa pesquisa foi bastante satisfatório, haja vista que os discentes melhoraram suas notas e houve uma redução do gasto com material de laboratório.

A partir do roteiro, os desenhos e os textos foram feitos pelos alunos-desenhistas em um quadro branco, disposto em uma mesa, com um auxílio de um pincel do tipo pilot de cor preta. Todo o processo de criação artística foi filmado por um profissional de vídeo, o qual utilizou uma câmera Canon T2i, com lente Tamron 17- 50 mm, qualidade Full HD. (Rocha, 2015, pág. 80)

Foram filmadas 23 cenas, as quais tiveram suas imagens aceleradas por um programador, que se utilizou de um programa chamado Sony Vegas. Junto às imagens aceleradas foi acrescida uma gravação de voz, a qual seguiu o mesmo roteiro dado aos alunos-desenhistas, “de modo que tanto a linguagem verbal como a não-verbal falem sobre o mesmo assunto, no caso, sobre a etapa do planejamento.” (ROCHA, 2015, pág. 80)

Paralelamente à gravação de voz do roteiro, foi usada uma música de fundo, que não atrapalhava o áudio, mas dava um caráter dinâmico, caráter importante para um vídeo. Vale ressaltar que tivemos o cuidado de que “o som estivesse adequado ao conteúdo do VILO e promovesse um equilíbrio entre o que se via e o que se ouvia no objeto de aprendizagem sobre planejamento de textos.” (ROCHA, 2015, pág. 80). O vídeo tem duração de pouco mais de 5 minutos e vem acompanhado de um guia para o docente e de um pequeno questionário para os alunos, o qual serve para mediar o aprendizado dos alunos referente ao conteúdo do vídeo.

Após a produção do VILO, aplicamos o vídeo, em duas primeiras aulas, na turma de experimento, enquanto na turma de controle utilizamos apenas os recursos tradicionais de ensino (lousa, pincel e explicação do professor). A pesquisa foi aplicada no total de 6 aulas, em que propusemos a produção de uma notícia⁵.

A análise dos dados foi baseada em um método quantitativo, em que foram produzidos gráficos, os quais observam, especialmente, os aspectos “sociodiscursivos pertencentes à etapa de planejamento e que são fundamentais para a qualidade do texto” (ROCHA, 2015, pág. 85).

Vale salientar que não nos baseamos nos conceitos de “certo” ou “errado”, e, sim, utilizamos uma escala de conceitos que mediam a aplicabilidade do conteúdo em “adequado”, para textos que atingiram o que foi proposto na atividade de produção textual; “intermediário”, para aqueles que não estavam no nível mais baixo, tampouco no nível mais adequado; e “inadequado”, para textos em que não se enquadraram ao que foi proposto na atividade de escrita. Lembramos que estes critérios foram utilizados nas duas turmas.

Ao final da pesquisa, pudemos observar que o uso do VILO sobre planejamento foi eficaz, pois conseguimos perceber claramente que o uso do vídeo facilitou a escrita dos discentes, bem como a tornou mais adequada às questões sugeridas na proposta de escrita da notícia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salientamos, por fim, que trabalhar novos multiletramentos na escola não serve apenas para tornar o aluno capaz de analisar e criticar práticas de uso efetivo de linguagem, mas também que ele possa produzir, recriar e dar formato a essas práticas, não só como usuário, mas também como autor (BNCC, 2018).

Além disso,

a capacidade de comunicar está concatenada à ideia de que os seres do discurso interagem entre si, a partir de uma necessidade responsiva de se relacionar com o outro, aprender a escrever significa ter a compreensão de que um texto é o produto de

⁵ Devido a extensão deste artigo, não nos deteremos nas explicações sobre a escolha do gênero, bem como a definição deste.

relações interlocutivas, baseadas na/para a linguagem. Assim, podemos pensar que a habilidade de escrever não implica apenas saber usar regras gramaticais ou ortográficas, mas, sim, desenvolver textos coesos e coerentes que atendam às necessidades dos seres do discurso entre si. (Rocha, 2015, p.123)

Planejar essa escrita, então, torna-se fundamental, a fim de obtermos êxito na produção de textos escritos, os quais melhor se adequam à tarefa de produzir textos. Faz-se necessário acrescentar que ter um objeto de aprendizagem que facilite o processo de ensino-aprendizagem desta etapa é algo que beneficia não só o aluno-escritor, mas também o docente.

Esperamos que esta pesquisa sugira novas e múltiplas ideias sobre a escrita como processo, bem como sobre a utilização pertinente de vídeos interativos de aprendizagem. Consideramos que a tarefa de escrever textos pode ser bem mais simples do que pensávamos, se acionarmos critérios de escrita para este fim.

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2007). Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.
- Araújo, N.M.S. (2010). Objetos de aprendizagem e ensino de língua portuguesa. In: Araújo, J.C; Lima, S. C.; Dieb, M. Línguas na web: entre ensino e aprendizagem. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (2019) A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: Araújo, J.
- A.; Ramos, E. (Orgs.). Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada. Campinas: Pontes, p. 211- 239
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais- terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. In: Infancia y aprendizaje. v. 13, Nº 49, P. 13-19.
- Flower, L.; Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. In: College composition and communication, p. 365-387.
- Fortunato, M.V. (2011). Procedimentos de autoria na produção de textos escritos. In: Veras, v.1, n.1, p 4-21.
- Garcez, L. (1998). A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Kato, M. (1986). A. No Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 4. ed. São Paulo: Ática.
- Koch, I.V.G. (2002). Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.
- _____. (2012). Ingedore V. G. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.
- _____. (2014). Ler e escrever: estratégias da produção textual. São Paulo: Contexto.
- _____. (2015). A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto.
- Moran, J.M. (1995). O vídeo na sala de aula. In: Comunicação & educação, São Paulo, ECA – Ed. Moderna, v. 2, p. 27-35.
- Ribeiro, F.R. (2013). Jogos educacionais digitais para ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Rocha, K. (2015). Ensinando o planejamento de textos através de objetos de aprendizagem em vídeo interativo. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Schneuwly, B; e Dolz, J. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Serafini, M.T. (2004). Como escrever textos. 12. ed. São Paulo: Globo.
- Vieira, I.L. (2005). Escrita, pra que te quero? Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE.
- Wolynec, E. (2008). Objetos de aprendizagem vídeo interativos. Techne. In: Journal of educational technology. v. 3, p. 1-2, Setembro.

Análise do processo de curadoria do repositório MEC-RED à luz da linguística aplicada

Analysis of the Curation Process of the MEC-RED Repository in Light of Applied Linguistics

Tályson Marques da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6875-3189>

e-mail: talysonmarquesdasilva@gmail.com

Nukácia Meyre Silva Araújo

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>

e-mail: nukacia.araujo@uece.br

Recibido: 15/11/2021
Aprobado: 14/05/2022

RESUMO

Em Linguística Aplicada, a curadoria de Recursos Educacionais Digitais (RED) é um processo constituído de movimentos e ações pelos quais os RED são avaliados quanto às suas potencialidades didático-pedagógicas. No entanto, a curadoria de RED em repositórios parece não ser rigorosa quanto a esses aspectos. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar o processo curatorial realizado no MEC-RED, a fim de identificar quais são os critérios didático-pedagógicos utilizados pelos curadores. Metodologicamente, esta pesquisa foi realizada em três etapas: 1) análise dos indícios de curadoria, a partir dos instrumentos de coleta de dados (abas informativas, metadados, RED de Língua Portuguesa); 2) aplicação de entrevista semiestruturada com os responsáveis pelo MEC-RED e 3) descrição do processo curatorial do repositório. Os resultados apontam que a curadoria consistiu nos movimentos: seleção, avaliação, contextualização do conteúdo, descrição dos metadados, oferta, busca e reavaliação. O processo curatorial teve por foco prioritário os dois primeiros movimentos, os quais foram realizados por dois grupos distintos: Ministério da Educação (MEC) e Grupos parceiros. A etapa “seleção” foi constituída pelas ações: a) buscar RED armazenados em repositórios do MEC e b) reunir RED de plataformas parceiras. Já a etapa “avaliação” teve como ações: a) verificar metadados dos RED de repositórios do MEC e b) verificar a qualidade dos RED das plataformas parceiras. Para o movimento “seleção”, não houve critérios explícitos. No movimento “avaliação”, os RED não foram submetidos a critérios didático-pedagógicos, apenas a critérios técnicos e a uma “curadoria de confiança”. Concluímos que a importância de se rever aspectos didático-pedagógicos dos RED que estavam curados e armazenados em outros repositórios e plataformas do MEC foi desconsiderada no processo curatorial. Portanto, o MEC-RED cumpre seu objetivo de ser um grande repositório (em termos quantitativos), mas parece colocar em segundo plano os aspectos didático-pedagógicos dos RED.

Palavras-chave: processo curatorial; recursos educacionais digitais; repositórios educacionais digitais; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

In Applied Linguistics, curatorship of Digital Educational Resources (RED) is a process consisting of movements and actions by which RED are evaluated in terms of their didactic-pedagogical potential. However, RED curation in repositories appears not to be rigorous in this aspect. In this sense, the objective of this paper is to analyze the curatorial process carried out in the MEC-RED in order to identify the didactic-pedagogical criteria used by the curators. Methodologically, this study followed three steps: 1) analysis of curation signs, based on data collection instruments (informative tabs, metadata, Portuguese Language RED); 2) conduction of a semi-structured interview with the people responsible for MEC-RED; and 3) description of the repository's curatorial process. The results show that the curatorship consisted of the following movements: selection, evaluation, contextualization of content, description of metadata, offer, search and re-evaluation. The curatorial process focused mainly on the first two movements, which were performed by two distinct groups: Ministry of Education (MEC) and partner groups. The "selection" step consisted of these actions: a) search RED stored in MEC repositories and b) bring together RED from partner platforms. The "evaluation" step had the following actions: a) check RED metadata of MEC repository and b) check the quality of RED of the partner platforms. For the "selection" movement, there were no explicit criteria. In the "evaluation" movement, REDs were not submitted to didactic-pedagogical criteria, only to technical criteria and to a "reliable curatorship". We conclude that the importance of reviewing didactic-pedagogical aspects of RED that were cured and stored in other MEC repositories and platforms was ignored in the curatorial process. Therefore, MEC-RED fulfills their objective of being a large repository (in quantitative terms), but it seems to put aside the didactic-pedagogical aspects of RED.

Keywords: curatorial process; digital educational resources; digital educational repositories; portuguese language teaching.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da Linguística Aplicada (LA), temos concebido a curadoria de Recursos Educacionais Digitais (RED)¹ como um processo constituído de *movimentos* e de *ações* pelos quais são selecionados e avaliados RED com potencialidades didático-pedagógicas para o ensino e aprendizagem do componente de Língua Portuguesa (Silva, 2019). Neste caso, o foco da curadoria em LA são os Repositórios Educacionais Digitais (RE), ambientes virtuais que funcionam como bibliotecas digitais para armazenar RED (Araújo, 2013).

A necessidade de se investigar como é realizada a curadoria de RED em repositórios se deve a resultados de pesquisas já realizadas pelo grupo Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT)². Com resultados empreendidos em análises de RED de Língua Portuguesa, em estudos como os de Araújo (2013), Ribeiro (2013) e Garcia (2014), temos constatado que parece não haver, dentro do processo curatorial dos RE, um consenso na avaliação da qualidade didático-pedagógica dos recursos. Por exemplo, nas pesquisas citadas, os pesquisadores identificaram RED que disseminavam o preconceito linguístico e que tinham subjacente à sua proposta pedagógica concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, sem ao menos uma nota explicativa que alertasse e/ou orientasse o professor.

¹ São ferramentas digitais em formatos diversos (imagens, vídeos, jogos, textos, entre outros) que podem ser utilizadas como materiais didático-pedagógicos complementares (Brito *et al.*, 2016). Segundo Araújo (2019, p. 08), eles "podem ser usados de diversas formas em sala de aula (como introdução de conteúdo, como exemplificação, como uma das formas de exercitar determinados conteúdos, como base para reflexão), por exemplo, a depender do objetivo de ensino planejado pelo professor [ou pelo curador] e do contexto didático em que vai ser usado".

² Grupo de pesquisa ligado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e ao Laboratório de Jogos e Ferramentas Digitais da UECE, coordenado pela Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo. Os trabalhos desenvolvidos pelo LENT englobam linguagem e tecnologia, análise e produção de material didático impresso e digital. Disponível em: <<https://grupolent.weebly.com/>>. Acesso em: 08 set. 2021.

Diante dessa problemática, o objetivo deste artigo é analisar o processo de curadoria realizado no MEC-RED, repositório desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com maior abrangência nacional. Guiados por esse objetivo, descrevemos e analisamos neste artigo o modelo de curadoria do repositório, a fim de apontarmos os critérios didático-pedagógicos utilizados pelos curadores para dar *status* de qualidade aos RED de Língua Portuguesa.

Em termos metodológicos, esta pesquisa³ tem abordagem qualitativa e natureza aplicada e realizamo-la em três etapas. Na primeira, fizemos a análise dos indícios de curadoria que foram coletados a partir de alguns instrumentos de coletas de dados, tais como abas informativas⁴, metadados⁵ e RED de Língua Portuguesa. Na segunda etapa, realizamos uma entrevista semiestruturada com dois coordenadores do MEC-RED. Na terceira, fizemos a descrição do processo curatorial, de modo que compreendêssemos em que consistia o processo como um todo e quais foram os critérios didático-pedagógicos utilizados pelos curadores para avaliar a qualidade dos RED de Língua Portuguesa.

Teoricamente, embasamo-nos nos recentes estudos de curadoria de RED realizados por Araújo (2017; 2019), no âmbito da Linguística Aplicada; e Cechinel (2014; 2017), no contexto da Educação. Além disso, consideramos também as dimensões de avaliação sistematizadas por Hylén (2006).

Para efeito de organização deste artigo, organizamo-lo em duas partes principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, *Curadoria digital de recursos educacionais digitais*, conceituamos o que é curadoria de RED e distinguimos *movimentos e ação*, dentro do processo curatorial. Além disso, destacamos quais os principais aspectos teórico-metodológicos que devem ser considerados na curadoria dos RED de Língua Portuguesa de forma geral, bem como qual deve ser o perfil ideal dos curadores. Na segunda parte, *Descrição e análise do processo curatorial do MEC-RED*, descrevemos os movimentos e as ações curatoriais do repositório, destacando quais foram os critérios utilizados na avaliação dos RED de Língua Portuguesa.

CURADORIA DIGITAL DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

A curadoria digital em Repositórios Educacionais Digitais (RE) está relacionada à capacidade de selecionar, entre a vasta abundância de RED disponíveis, aqueles que têm relevância e qualidade para serem utilizados em contextos educacionais específicos, tanto no que tange aos seus aspectos técnicos quanto aos seus aspectos didático-pedagógicos (Cechinel, 2017). Concordamos com o pesquisador quando afirma que, além da seleção, outros movimentos são imprescindíveis no processo curatorial, tais como avaliar, organizar, administrar e comparar os conteúdos e funcionalidades dos recursos.

No âmbito da Linguística Aplicada (LA), Araújo (2013) foi a pioneira nessa discussão em função da necessidade de investigar como acontece a curadoria de RED de Língua Portuguesa. Segundo Araújo (2019), em LA, a curadoria digital é uma prática social emergente

³ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo parecer de nº 2.810.141 com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 84984118.7.0000.5534.

⁴ Espaços dos repositórios em que normalmente são textualizados informações e conteúdos variados. Nessas abas, normalmente, há explicações sobre a origem do repositório, quais são seus objetivos, como ocorre a busca por RED etc. Buscamos também nestes espaços informações que nos ajudassem a entender como ocorre o processo de curadoria dos repositórios, quem são as pessoas que fazem parte desse processo, quais são os critérios utilizados para avaliar a qualidade dos RED, se há documento curricular que eles utilizam como parâmetro de avaliação etc.

⁵ Informações descritivas de natureza técnica e pedagógica sobre os RED, as quais são catalogadas pelos curadores dos repositórios. De acordo com Araújo (2013), essas informações facilitarão a busca dos recursos pelo público-alvo do repositório.

na cultura digital, na qual os principais movimentos do processo curatorial são selecionar (observando a qualidade e a relevância), editar (contextualizando conteúdo), arranjar/formatar (classificando e hierarquizando o conteúdo) e compartilhar.

De acordo com a pesquisadora, a perspectiva de curadoria em LA é de natureza humana [e não matemática, como na Ciência da Informação], na qual a figura do curador é de suma importância, uma vez que é ele quem assume o papel de “mediador cultural”. Dessa forma, o curador de RED de Língua Portuguesa precisa ser um especialista, um profissional com formação em Letras. Entendemos que o seu ofício não se limita a etiquetar metadados de RED, pois o seu trabalho é algo mais complexo, que exige dele uma curadoria pautada em critérios didático-pedagógicos a partir de seu olhar crítico. Sobre essa perspectiva crítica da curadoria de RED, Araújo (2019, p. 19) explica:

A curadoria digital em LA é considerada crítica quando o curador acrescenta comentários a respeito do RED em relação, por exemplo, à teoria de base, à(s) perspectiva(s) de ensino, a contextos em que os recursos podem ser melhor aproveitados, entre outros. Esse tipo de curadoria acrescenta valor ao RED (Araújo, 2019, p. 19).

Nesse sentido, os critérios didático-pedagógicos dos RED são aspectos relevantes para a curadoria na perspectiva da LA. Compreendemos que eles só poderão ser definidos a depender do contexto [se para o ensino fundamental ou médio, por exemplo], dos objetivos de avaliação, do público-alvo e de outros fatores para os quais recursos serão curados (Araújo, 2019). Considerando que nosso foco é a curadoria de RED de Língua Portuguesa, concordamos com Araújo (2019, p. 10) quando afirma que:

na avaliação de RED, cujo objetivo é ensinar língua portuguesa, é importante considerar a concepção de linguagem subjacente ao recurso, uma vez que a concepção de linguagem subjacente, em boa medida, orienta o tipo de ensino de língua materna que se adota (Araújo, 2019, p. 10).

Dessa forma, um dos critérios didático-pedagógicos que devem ser considerados na curadoria dos RED de Língua Portuguesa, independentemente dos fatores citados acima, é a perspectiva de linguagem⁶ subjacente ao RED, pois “não é possível tratar de ensino de língua portuguesa sem admitir que o trabalho docente é guiado por visões de linguagem (tendo o professor consciência disso ou não)” (Araújo, 2019, p. 11).

Destacamos que a concepção de *linguagem como processo de interação*, de acordo com os estudos linguísticos, é a mais atualizada, pois considera que o indivíduo faz uso da linguagem não apenas para exteriorizar o seu pensamento, tampouco para apenas transmitir informações a outras pessoas, mas sim para agir, atuar e realizar ações diversas. Tal concepção é claramente assumida em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Portanto, a visão de linguagem como interação deve [ou deveria] estar subjacente a toda e qualquer ação e produção de material didático-pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa, inclusive na curadoria de Recursos Educacionais Digitais.

No processo de curadoria, caso o curador conclua que o recurso avaliado não explore a língua numa perspectiva interacionista, cabe a ele dar algum parecer na descrição dos metadados do RED, de modo a orientar o trabalho pedagógico do professor. Inclusive, com essa prática de inserir comentários ao recurso, será realizada a curadoria crítica que comentamos anteriormente.

Em Silva (2019), conceituamos curadoria de RED, no contexto específico dos repositórios, como um processo constituído de *movimentos* e de *ações* que são realizados para avaliar a qualidade técnica e didático-pedagógica dos RED de Língua Portuguesa, atribuindo-

⁶ Sobre as três concepções de linguagem, conferir as discussões propostas por Travaglia (2009).

lhes valor. Denominamos movimento de curadoria cada etapa do processo curatorial, a qual é constituída por uma ou mais ações. Os principais movimentos curatoriais de um repositório são *seleção, avaliação, contextualização do conteúdo, descrição dos metadados, oferta, busca e reavaliação*. Já o termo ação de curadoria, utilizamos para se referir à(s) atividade(s) específica(s) que é(são) realizada(s) em cada movimento curatorial.

A fim de melhor distinguir movimento e ação de curadoria, tomemos como exemplo a etapa da *avaliação* de RED, que é uma etapa comum em repositórios. Compreendemos que a avaliação é algo abrangente, pois embora saibamos que o ato de avaliar pressupõe pontos de vista teóricos, não sabemos quais critérios e parâmetros serão utilizados pelos repositórios. No entanto, nessa etapa, é possível que o curador seja incumbido de *analisar a qualidade didático-pedagógica dos recursos* (no que tange a concepções, conceitos etc.), *indicar a série para a qual o RED será recomendado, contextualizar o tema e/ou assunto para o RED selecionado* etc. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro 1: Movimento de avaliação e suas ações curatoriais

MOVIMENTO CURATORIAL: AVALIAÇÃO	AÇÕES CURATORIAIS
	<i>Analisar a qualidade didático-pedagógica do RED.</i>
	<i>Indicar a série para a qual o RED será recomendado.</i>
	<i>Contextualizar o tema e/ou assunto para o RED.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste caso, *analisar, indicar e contextualizar* são ações específicas, que estão atreladas ao movimento curatorial da *avaliação*, constituindo assim parte do processo curatorial do repositório. Destacamos que, a partir das ações de curadoria, podemos subentender parâmetros, critérios e políticas do repositório. No caso das ações exemplificadas no quadro acima, inferimos que os critérios que o norteia são “qualidade didático-pedagógica”, “séries” e “tema e/ou assunto”.

É importante pontuar que, enquanto linguistas aplicados, não compreendemos “séries” e “tema e/ou assunto” como meras categorizações dos RED, conforme sugere o conceito de repositório como uma grande biblioteca. Entendemos que tais informações são critérios didático-pedagógicos de suma importância para o processo curatorial, uma vez que servirão para o planejamento pedagógico de boa parte dos usuários que realizam buscas em repositórios.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO PROCESSO CURATORIAL DO MEC-RED

O repositório Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais (MEC-RED), lançado oficialmente em novembro de 2017, é um projeto de responsabilidade do Programa de Inovação Educação Conectada do Ministério da Educação (MEC). A sua principal proposta é integrar, em um único espaço da rede, os milhares de Recursos Educacionais Digitais (RED) que estavam disponibilizados em outros repositórios e em outras plataformas do Ministério, tais como Portal Domínio Público (criado em 2004), Portal do Professor (criado em 2008) e o Banco Internacional de Objetos Educacionais (criado em 2008), bem como recursos de plataformas parcerias, a exemplo da TV Escola, Fundação Lemman e Rede Escola Digital.

Para isso, o projeto MEC-RED estava sendo executado em três fases distintas, conforme informado em entrevista. A primeira delas, concluída em 30/10/2017, consistiu na publicação de 30 mil RED de portais do MEC e de grupos parceiros no acervo do novo repositório, os quais, segundo entrevistados, já estavam curados. Na segunda fase, concluída em 30/07/2018, permitiu-se que professores cadastrados no censo escolar pudessem fazer *upload* de suas

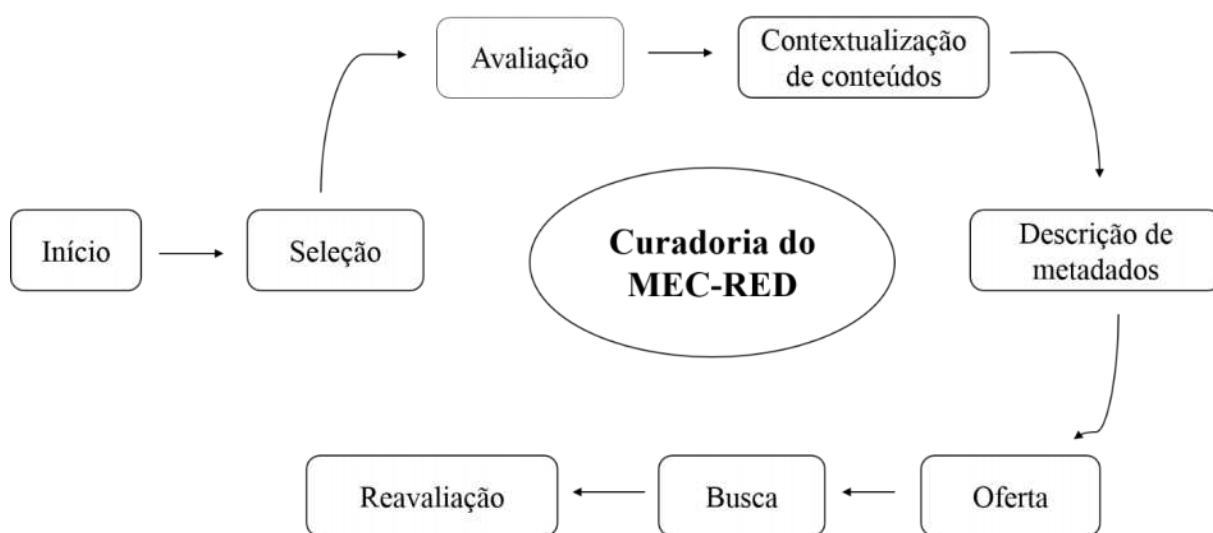
produções, contando com triagem feita pelo próprio sistema. Na terceira fase⁷, o *upload* de RED seria aberto ao público com “curadoria descentralizada”. Neste caso, o MEC criaria e formaria um banco de avaliadores descentralizados, constituídos por professores das redes públicas, que realizariam a curadoria dos RED. Segundo os entrevistados, com essa nova organização curatorial da terceira fase, o MEC seria informado pelo sistema de que havia novos recursos curados e qualificados para publicação.

A partir dessas informações, chamamos atenção para o que os entrevistados nomearam de “curadoria descentralizada”. Embora não tenham nos explicado em que isso consistia, estabelecemos convergência teórica entre esse termo com uma das abordagens de curadoria apresentada por Hylén (2006). O pesquisador explica que a abordagem descentralizada de curadoria é quando a avaliação dos RED é feita com maior contribuição da comunidade de usuários, e não por especialistas dos repositórios, o que coincide com a proposta do projeto para a terceira fase.

Sobre as três fases do projeto, os entrevistados afirmaram que a curadoria do repositório só ocorreria na terceira fase, quando o banco de colaboradores do MEC-RED seria composto, de modo que os professores (curadores) avaliariam os recursos que seriam submetidos. No entanto, consideramos que o ato de publicar RED de outros repositórios e de outras plataformas no MEC-RED também consiste em curadoria, haja vista que os recursos, antes de serem postados no novo repositório, passaram pelos movimentos de seleção e avaliação, de acordo com os entrevistados.

Dessa forma, o processo curatorial descrito e analisado neste artigo se deteve aos movimentos executados na 1º fase do projeto MEC-RED. A partir dos instrumentos de coleta de dados mobilizados para esta pesquisa, os movimentos identificados foram: *seleção*, *avaliação*, *oferta*, *busca* e *reavaliação*. Vejamos, a seguir, a sistematização do processo de curadoria na figura abaixo.

Figura 1: Curadoria do MEC-RED



Fonte: Elaborado pelos autores.

⁷ No ano de desenvolvimento desta pesquisa, em 2019, o projeto iniciaria esta fase. À época, os entrevistados informaram que seria estruturado um edital de convocação dos profissionais que integrariam o banco de avaliadores, e posteriormente, seriam estabelecidos os critérios de curadoria para a seleção e avaliação dos RED.

A primeira curadoria do MEC-RED teve como principal foco os movimentos de seleção e avaliação. Sinteticamente, o movimento de *seleção* consiste na etapa em que o curador busca ou recebe novos RED, observando a sua qualidade e relevância (Araújo, 2019). Já *avaliação* é o movimento curatorial em que os curadores analisam se o RED tem qualidade do ponto de vista teórico e conceitual, considerando o parâmetro de curadoria do repositório (Silva, 2019).

Para compreendermos melhor como esses movimentos ocorreram na curadoria do MEC-RED, vejamos na tabela abaixo quais foram as ações e os critérios utilizados, bem como quem foram seus curadores.

Quadro 2: Movimentos de seleção e avaliação, ações, critérios e curadores do MEC-RED

MOVIMENTOS	AÇÕES	CRITÉRIOS	CURADORES
Seleção	Buscar RED armazenados no Portal Domínio Público, Portal do Professor e no Banco Internacional de Objetos Educacionais	Sem critério explícito	Ministério da Educação
	Reunir RED das plataformas parceiras: TV Escola, Fundação Lemman e Rede Escola Digital	Sem critério explícito	Grupos parceiros
Avaliação	Verificar os metadados dos RED do Portal Domínio Público, Portal do Professor e do Banco Internacional de Objetos Educacionais	Qualidade dos metadados dos RED	Ministério da Educação
	Verificar a qualidade dos RED das plataformas parceiras	Curadoria de confiança	Grupos parceiros

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os movimentos de seleção e avaliação foram realizados por dois grupos de curadores diferentes: pelo MEC e por seus grupos parceiros. Ou seja, enquanto o Ministério da Educação buscava RED que estavam armazenados em seus outros repositórios, os grupos parceiros reuniam os RED de suas plataformas. De acordo com os entrevistados, ao todo, 50 mil recursos foram selecionados nessa 1º fase do projeto.

O resultado da avaliação de ambos os grupos implicou na aprovação de 30 mil recursos que foram julgados aptos a integrar o novo repositório. Na avaliação realizada pelo Ministério, os curadores se atentaram em verificar se os RED selecionados “tinham uma qualidade melhor de metadados”, conforme dito por um dos entrevistados. Quanto à avaliação realizada pelos grupos parceiros, não sabemos quais foram os critérios utilizados por eles, pois não tivemos conhecimento sob qual parâmetro essa curadoria foi realizada.

Dessa forma, podemos afirmar que alguns RED que hoje compõem o acervo do MEC-RED foram submetidos a uma *curadoria de confiança*, em que sua qualidade foi garantida pela avaliação de grupos parceiros, embora não se saiba quais foram os critérios de avaliação utilizados. Sobre isso, questionamo-nos: até que ponto se pode confiar na curadoria realizada por grupos/repositórios que não explicitam seus critérios de análise quando o que está em jogo é a qualidade didático-pedagógica de materiais que serão ofertados a professores e alunos de todo o Brasil?

Comumente, logo após os movimentos de seleção e avaliação, os RED são submetidos aos movimentos de **contextualização dos conteúdos**, etapa em que os curadores analisam o contexto de ensino para qual o RED pode ser melhor utilizado; e **descrição de metadados**,

momento em que os curadores reúnem e sistematizam informações técnicas e pedagógicas dos RED (Silva, 2019).

No entanto, na curadoria da 1º fase do projeto MEC-RED, esses movimentos não foram realizados. Segundo o que coletamos, o MEC-RED não os considerou por entender que os RED já tinham sido submetidos a tais movimentos quando curados por outros repositórios e outras plataformas, o que reafirma a curadoria de confiança comentada anteriormente.

No entanto, a fim de que tenhamos um olhar mais abrangente e completo do processo, consideramos tais movimentos em nossa descrição e análise de modo que entendamos quais foram os critérios didático-pedagógicos considerados (ou se foram considerados) em sua curadoria inicial.

Vejamos, no quadro abaixo, o modo como sistematizamos as ações curatoriais que possivelmente integraram o movimento da contextualização dos conteúdos e da descrição de metadados.

Quadro 3: Movimentos contextualização do conteúdo e descrição dos metadados, ações de curadoria e critérios

MOVIMENTOS	AÇÕES DE CURADORIA	CRITÉRIOS
Contextualização do conteúdo e descrição dos metadados	Analisar para qual(is) componente(s) o RED será recomendado	Componente curricular
Contextualização do conteúdo e descrição dos metadados	Analisar para qual(is) série(s) o RED será recomendado	Série
Contextualização do conteúdo e descrição dos metadados	Analisar para qual(is) etapa(s) o RED será recomendado	Etapa de ensino
Descrição dos metadados	Analisar qual é o formato do RED	Formato do RED
Descrição dos metadados	Registrar o nome de quem sugeriu o RED	Nome de quem sugeriu
Descrição dos metadados	Catalogar palavras-chave para o RED	Palavras-chave
Descrição dos metadados	Inserir o link de acesso ao RED	Link de acesso

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao observarmos os tipos de informações disponíveis nos metadados dos RED e dos filtros de buscas do repositório, deduzimos que os curadores contextualizaram a proposta pedagógica dos recursos a partir dos critérios pedagógicos de *componente curricular*, *série* e *etapa de ensino*. No movimento da descrição de metadados, além destes, utilizaram também os critérios técnicos de *formato do RED*, *nome de quem sugeriu*, *palavras-chave* e *link de acesso*.

Entendemos que a ação curatorial de analisar se determinado RED de Língua Portuguesa é mais adequado para o Ensino Fundamental em vez do Ensino Médio, por exemplo, exige que o curador compreenda minimamente dos conteúdos curriculares previstos para cada etapa e/ou série da Educação Básica. Além disso, o curador precisa decidir, a partir de seus conhecimentos e de sua experiência, se o RED curado é adequado ou não para o público de cada série e etapa de ensino que o repositório abrange. São por esses motivos que reiteramos a necessidade de o curador de RED de Língua Portuguesa ser um especialista na área.

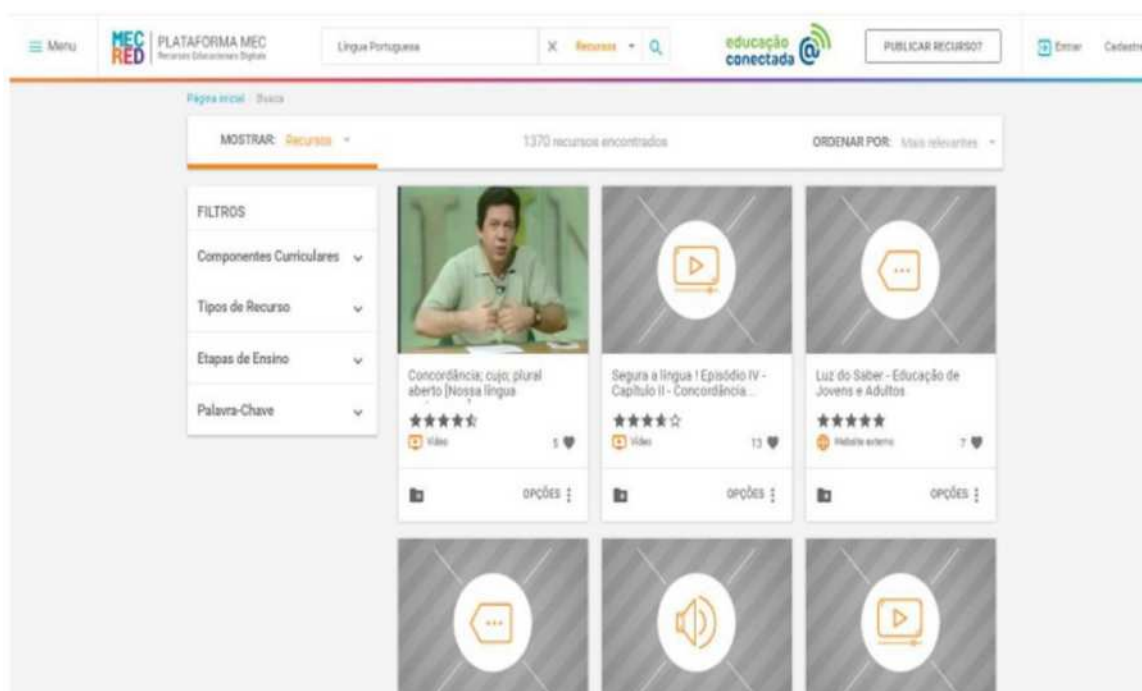
Na curadoria realizada na 1º fase do projeto MEC-RED, depois de passar pelo crivo do MEC ou pela “curadoria de confiança” dos grupos parceiros do Ministério, os RED foram armazenados no repositório, configurando assim o movimento curatorial de *oferta*. No caso, os RED desse repositório são gratuitos e podem ser acessados por todos aqueles que “se interessam pela relação entre a escola e a Cultura Digital”, tais como professores, alunos, gestores e comunidade escolar, consoante informações da aba “Sobre” do repositório. O MEC-RED curou recursos que contemplaram todos os componentes curriculares da Educação

Básica, assim como todas as etapas de ensino. Em seu acervo, os formatos dos RED variam em animações/simulações, áudios, imagens, mapas, softwares educacionais, textos e vídeos.

Os RED são ofertados ao público-alvo do repositório de duas formas: ou acessando-os no próprio repositório ou acessando o *link* que direciona o usuário para a página em que eles estão originalmente armazenados. Teoricamente, há uma distinção entre repositórios e referatórios. Em linhas gerais, os repositórios têm por característica principal o armazenamento dos RED, a sua oferta, pois, se dará de forma direta (Araújo, 2013). Nos referatórios, o que são armazenados são os metadados e os links de acesso aos recursos, enquanto os recursos estão armazenados em outros ambientes da rede. Os referatórios, portanto, são uma espécie de catálogos que indicam recursos (Rodrigues; Bez; Konrath, 2014). No caso do MEC-RED, ele é declaradamente repositório (pois armazena RED) e referatório (porque indica e organiza links externos), conforme informações da aba “Termos de uso”.

Em seguida, no movimento curatorial da *busca*, os usuários do MEC-RED podem pesquisar recursos utilizando os filtros: *Componente curricular*, *Tipos de Recursos*, *Etapas de ensino* e *palavras-chave*. Veja, a seguir, como é a interface do repositório com os seus filtros de busca.

Figura 2: Recorte de tela dos filtros do MEC-RED



Fonte: Plataforma MEC-RED (2018).

Consideramos que os mecanismos de buscas são importantes para os repositórios, pois contribuem para a dinâmica de organização dos RED. Por meio deles, os professores têm acesso a RED curados e catalogados de forma sistemática e organizada, otimizando assim o seu tempo de procura por recursos que estejam, por exemplo, alinhados ao objetivo de ensino, à série e ao ano escolar.

Quanto aos canais de comunicação do repositório, os usuários têm a oportunidade de notificar à equipe responsável quando perceberem algum problema de ordem técnica e/ou pedagógica dos RED ou até mesmo problemas de navegação no repositório. Além disso, o usuário cadastrado na Plataforma MEC-RED pode deixar comentários de sua experiência com os recursos. O comentário fica visível para o público de forma geral e para a equipe do repositório. Caso o usuário deseje, é possível que ele sugira à comissão do MEC-RED recursos

de outros sites ou repositórios que ele tenha acesso, basta clicar no menu “Sugerir Recursos Educacionais Digitais”.

Entendemos que disponibilizar ferramentas como essas, oportunizam aos usuários opinar a respeito da qualidade didático-pedagógica dos RED, de forma que outras pessoas, ao acessá-lo, poderão ter uma visão de sua qualidade. Pressupomos que a equipe do repositório levará em consideração os comentários avaliativos dos usuários. Nesse sentido, temos aqui um indício da última etapa curatorial do MEC-RED, o movimento de **reavaliação**, que inicialmente é realizado pelos usuários e que deverá ser considerado pela equipe do repositório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos o conceito de curadoria de Recursos Educacionais Digitais (RED) à luz da Linguística Aplicada. Para isso, recorremos à discussão teórica interdisciplinar empreendida por Cechinel (2017) e ao discurso pioneiro de Araújo (2017; 2019) em Linguística Aplicada. Conceituamos curadoria em LA como uma prática social emergente na cultura digital (Araújo, 2019) e como um processo constituído de movimentos e de ações (Silva, 2019).

Além disso, destacamos a figura do curador como sendo de suma importância dentro do processo curatorial, apontando-o para a imprescindibilidade de ser formado em Letras, uma vez que somente ele terá condições de realizar uma “curadoria crítica”. Reiteramos ainda a necessidade de os curadores contextualizarem os RED apresentando nos metadados a teoria de base que lhe sustenta ou para a qual serão curados.

Guiados pelo objetivo de analisar o processo de curadoria do repositório MEC-RED, descrevemos os seus movimentos e as suas ações curatoriais. Constatamos que, na primeira curadoria do MEC-RED, focou-se prioritariamente nos movimentos de seleção e avaliação. Para esses dois movimentos, os critérios de curadoria utilizados ficaram restritos a aspectos puramente técnicos dos RED e a uma “curadoria de confiança”. Dessa forma, a importância de se rever aspectos didático-pedagógicos dos mais de cinquenta mil RED que estavam curados e armazenados em outros repositórios e plataformas do Ministério foi desconsiderada na primeira curadoria do MEC-RED. Portanto, o novo repositório do Ministério da Educação cumpre seu objetivo de ser um grande repositório [em termos quantitativos], mas parece colocar em segundo plano os aspectos didático-pedagógicos dos RED.

Constatamos que o modelo de curadoria do MEC-RED está em transição, de uma *abordagem fechada e centralizada* para uma *abordagem aberta e descentralizada* (Hylén, 2006). Identificamos que a curadoria da 1º fase do MEC-RED esteve centrada numa *abordagem fechada e centralizada*, uma vez que eles foram curados por equipes internas que não contavam com especialistas de cada componente curricular que o repositório abrange.

No entanto, a expectativa é que, a partir da 3º fase do projeto, a curadoria dos recursos seja guiada pela *abordagem aberta e descentralizada*, na qual a avaliação será realizada pelos próprios usuários cadastrados no sistema do repositório que terão à sua disposição os critérios de curadoria que ainda serão estabelecidos.

Percebemos que no MEC-RED há uma tendência para a realização de uma *curadoria colaborativa*, em que os usuários participam do processo deixando comentários sobre sua experiência com os RED em sala de aula.

Por fim, acreditamos que esta discussão é relevante para o desenvolvimento de pesquisas futuras, a fim de aprimorar possíveis lacunas deixadas neste estudo. Pretendemos, por exemplo, contemplar sugestões de como o MEC-RED pode melhorar sua curadoria no que tange aos aspectos didático-pedagógicos dos RED, propondo-lhe critérios mais específicos para o bom uso do público-alvo.

REFERÊNCIAS

- Araújo, N. M. S. (2013). A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: Araújo, J.; Araújo, N. M. (Orgs.) *Ead em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. p. 1-16. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2017). Curadoria em Linguística Aplicada: análise de um repositório de recursos didáticos digitais (RDD). In: *18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada: Inovações e desafios epistemológicos na Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro.
- _____. (2019). Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais. In: Finardi, K. R.; Tílio, R.; Borges, V.; Dellagnelo, A.; Filho, E. R. (Orgs.). *Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes.
- Brasil. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. 106 p. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- _____. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 472 p. Brasília: MEC.
- Cechinel, C. (2014). Repositórios de Objetos de Aprendizagem. In: Braga, J. C. (Org.). *Objetos de Aprendizagem: Introdução e fundamentos*. p. 65-72. Santo André, SP: UFABC.
- _____. (2017). Modelos de curadoria de Recursos Educacionais Digitais. EDITOR: Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB. Disponível em <http://www.cieb.net.br/cieb-estudos-5-modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionaisdigitais>.
- Costa, V. M.; Ávila, B. G.; Bez, M. R.; Santos, E. F. (Org.). (2018). *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. p. 102-138. Porto Alegre: Evangraf.
- Garcia, S. (2014). Análise de Objetos de Aprendizagem: a perspectiva de lingua(gem) e de ensino em vídeos educacionais de Língua Portuguesa. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Nukácia, A. (Coord.). (2017). Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA). Universidade Estadual do Ceará (UECE). Disponível em <https://grupolent.weebly.com>
- Hylén, J. (2006). Open educational resources: opportunities and challenges. *Centre for Educational Research and Innovation*, Paris: França, Disponível em <http://www.oecd.org/education/ceri/37351085.pdf>
- Ribeiro, F. R. (2013). Jogos educacionais digitais para ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Rodrigues, A. P.; Bez, M. R.; Konrath, M. L. P. (2014). Repositório de objetos de aprendizagem. In: Tarouco, L. M. R.; Costa, V. M.; Ávila, B. G.; Bez, M. R.; Santos, E. F. (Org.). *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. p. 102-138. Porto Alegre: Evangraf.
- Silva, T. M. (2019). Curadoria de Recursos Educacionais Digitais para o ensino de língua portuguesa: uma análise descritiva do processo curatorial dos repositórios Ambiente Athena, Currículo+ e MEC-RED à luz da Linguística Aplicada. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Travaglia, Luiz Carlos. (2009). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez.

Overcoming Psychological Barriers: Online Teaching as a Black Swan of Education

Superar las barreras psicológicas: la enseñanza en línea bajo la lógica del cisne negro en la educación

Oleksandra Halchenko

Universidad de Estambul, Turquía
<https://orcid.org/0000-0002-0369-8518>

e-mail: alexandra.halchenko@gmail.com

Recibido: 12/12/2021
Aprobado: 16/06/2022

ABSTRACT

The black swan event in education systems of the whole world has generated a surge in the demand for web based teaching and learning. Starting as inevitability, online education turned into an emergence of numerous educational platforms, tools and methods. The saying presuming that black swans did not exist-has become reinterpreted to rare events that are beyond the realm of normal. The general understanding that online education as a whole does not exist —has become reinterpreted to the most up-to-date and commonly used way of teaching. Getting used to an absolutely digital way of delivery is a long process, which requires supporting our learners throughout this journey of digitalization. This paper explores which lesson conducting patterns, such as various activities and games, can help overcome psychological barriers related to the lack of interpersonal communication and one-on-one support in online teaching. It also addresses how university students can benefit from the online delivery of ESL courses and examines the strategies that make the students more successful in a new normal. This paper raises questions how to best support English preparatory program university students in a way that they can take the most out of e-learning. This study was designed to analyze the psychological determinants of the learners' behavior relevant to online learning. The number of psychological challenges that the students are facing in online medium of communication, and how these issues can be addressed. This study, based on the students being surveyed, focused on English Preparatory Program university students, who are currently combining faculty courses and English language course. The research study was conducted through the questionnaire and sent to the students via Google Forms. The students got open ended and Yes/No questions pertaining to the online environment, and structure of the course in terms of benefits, pitfalls and suggestions to take into consideration, when learning in a new reality. All the questions were answered anonymously.

Keywords: psycholinguistics; black swan event; e-learning; gamification; lyrics training.

RESUMEN

El acontecimiento del cisne negro en los sistemas educativos de todo el mundo ha generado un aumento de la demanda de enseñanza y aprendizaje basados en la web. La educación en línea, que comenzó como algo inevitable, se convirtió en la aparición de numerosas plataformas, herramientas y métodos educativos. El dicho que presumía que los cisnes negros no existían se ha reinterpretado como eventos raros que están más allá de lo normal. La idea generalizada de que la educación en línea en su conjunto no existe -se ha reinterpretado como la forma de enseñar más actual y comúnmente utilizada. Acostumbrarse a una forma de impartir clases absolutamente digital es un proceso largo, que requiere apoyar a nuestros alumnos a lo largo de este viaje de digitalización. Este artículo explora qué patrones de conducción de las lecciones, como diversas actividades y juegos, pueden ayudar a superar las barreras psicológicas relacionadas con la falta de comunicación interpersonal y de apoyo individual en la enseñanza en línea. También aborda cómo los estudiantes universitarios pueden beneficiarse de la impartición de cursos de inglés en línea y examina las estrategias que hacen que los estudiantes

tengan más éxito en una nueva normalidad. Este trabajo plantea la cuestión de cómo apoyar mejor a los estudiantes universitarios del programa de preparación de inglés de manera que puedan sacar el máximo provecho del aprendizaje en línea. Este estudio fue diseñado para analizar los determinantes psicológicos del comportamiento de los alumnos relevantes para el aprendizaje en línea. El número de desafíos psicológicos a los que se enfrentan los estudiantes en el medio de comunicación en línea, y cómo se pueden abordar estas cuestiones. Este estudio, basado en los estudiantes encuestados, se centró en los estudiantes universitarios del Programa Preparatorio de Inglés, que actualmente combinan los cursos de la facultad y el curso de inglés. El estudio de investigación se realizó a través del cuestionario y se envió a los estudiantes a través de Google Forms. Los estudiantes recibieron preguntas abiertas y de tipo Sí/No, relativas al entorno online, y a la estructura del curso en términos de beneficios, escollos y sugerencias a tener en cuenta, a la hora de aprender en una nueva realidad. Todas las preguntas se respondieron de forma anónima.

Palabras clave: psicolingüística; evento del cisne negro; e-learning; gamificación; formación de letras.

INTRODUCTION

I begin by posing the following question: Is the demand for online teaching and learning during COVID-19 pandemic the so-called black swan event or a kind of challenge we now will face all the time - a new normal. My answer is in the poem that I wrote to illustrate my point of view:

*The Black Swan is gliding down the river.
Whatever was there – already not here.
What catches your eye at the end of the day.
Is made for a change.
It is meant for a stay.*

The Black Swan Theory was postulated by Nassim Nicholas Taleb and is used to describe the impact of the events that come as a surprise in societal aspects. (Nassim Nicholas Taleb, 2008) The event is unprecedented and generally has a major effect or is shocking in nature. The history of the Black Swan Theory or the Theory of Black Swan Events dates back to a Latin expression of the 2nd-century by Roman poet Juvenal, when he would characterize something as: “Rara avis in terris nigroque simillima cygno”. This Latin expression translates to “a rare bird in the lands and very much like a black swan”.

Originally when this phrase was first used, it was thought that black swans did not exist. A worldwide transfer to online teaching, because of Covid-19 pandemic, can be considered a black swan of education. A compulsory shift to online classrooms spurs interest from affected educators and stakeholders to make changes to the current practices in order to avoid stagnation in the education system. Online setting language acquisition differs from face-to-face classroom, as a result, the factors affecting online language learning can be added to the general factors affecting language learning.

An in-depth analysis of the psychological determinants of the learners’ conduct patterns relevant to online learning. Continuing efforts were made to investigate how overcoming the psychological barriers during an online course can lead to the ultimate success of English language acquisition. In this brief paper, an attempt will be made to elaborate on some of the positive practices of second language acquisition in an online setting and investigate, namely the psycholinguistic approach. To this end, the lesson activities that help the students feel less stressed and get the most out of online learning experience — are in the focus of attention.

The above objectives yielded three research questions: 1) What are the positive practices of online ESL courses? 2) Which of these practices, in the opinion of the participants, define a “powerful” online learning environment? 3) How to boost the students’ motivation and keep their attention for longer?

In addition to the literature study and empirical exploration, I conducted a survey containing 14 open ended questions and 2 Yes/No questions pertaining to the online environment, the structure of the course in terms of benefits, pitfalls and suggestions to take into consideration, when learning in a new reality. The screening was conducted among English Preparatory Program students combining their ESL course with faculty courses. The questionnaire was sent via Google Forms and all the collected data was described in a pie chart. A total number of respondents — 10; with 50 % of males and the other 50% of females, respectively. Their ages vary from 20 to 30 years old.

PSYCHOLINGUISTIC PERSPECTIVE OR HOW DO WE TEACH IT NOW?

Psycholinguistics or psychology of language is the study of the interrelation between linguistic factors and psychological aspects (Maftoon and Shakouri, 2012). The use of language and speech as a window to the nature and structure of the human mind is called psycholinguistics. (Scovel, 2002) Psycholinguistics approach views learning as a cognitive individual process happening within the individual and then moves to the social dimension. Theories of cognition account for its representation, processing and acquisition. Online language acquisition requires some other factors to be taken into consideration. Producing and comprehending in the target language becomes even more challenging with all the possible distractors, such as electricity cut off or poor connection.

According to the 50% of the survey respondents, internet disconnection was one of the biggest pitfalls of an online course. Figure 1 Sore eyes syndrome may result in poor attention span — it explains why 25 % of the students consider online lessons to be less memorable Figure 1. Factors affecting language learning, such as intelligence, aptitude, learning style, personality, motivation (intrinsic and extrinsic) are largely beyond the control of the learner. The factors affecting online language learning are also out of the learner's control. However, it is possible to benefit tremendously from online language learning. Making lemonade out of lemons is a vital 21st century skill that we all have to master.

The needs of the students with different learning styles can be addressed. When visual learners' needs are satisfied equally in online and face-to-face settings, auditory learners can even benefit more. There is no classroom noise distracting them since the noise- cancelling headphones do the job. On the contrary, kinesthetic learners, where a physical action is required, such as role-play or miming might lag behind. Trying to engage all types of learners is required. Asking students to create videos can help encourage kinesthetic learners. Since video shooting is a physical action, the information will be memorized better.

One more famous psycholinguistic approach to Second Language Acquisition (SLA) is Socio-cultural approach. The studies of SLA from the socio-cultural perspective are gleaned from the work of Vigotsky (Vigotsky, 1978). The three main themes are: mediation, social learning and genetic analysis. Mediation depicts how tools and signs affect human action and influence the way people perceive the world. Social learning is made intelligible by the Zone of Proximal Development (ZPD) metaphor. The ZPD is determined as “the distance between the actual developmental level, as defined by independent problem solving, and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers” (Lantolf and Thorne, 2006).

Figure 1
Figure 1

Educational platform Zoom has a feature of Breakout Rooms, which allows breaking into groups for smaller, focused discussions, and creating so-called ‘Mastermind Groups’.

Mastermind groups are peer-to-peer mentoring groups used to help class members solve their problems with input and get advice from the other class members. According to the survey, 33% of respondents consider breakout rooms to be a useful tool for input clarification and collaboration with more capable peers. Additionally, the same amount of respondents reckon it to be partly helpful. Figure 11 Since the lack of communication and interaction is considered to be the biggest disadvantage of online language learning, Breakout Rooms are a big part of positive practices. Language development resulting from the interaction of expert-novice (also known as the scaffolding metaphor) has also been an interest of research in socio-cultural theory. An assistance provided by a more capable learner is called scaffolding. It enables the learner to do activities he would not have been able to do without such assistance (Lantolf and Thorne, 2006).

Speaking practice in Breakout Rooms engaged the students and provided an opportunity to ask questions from peers and instructors. Some students are reluctant to ask questions in plenary; Breakout Rooms create a more relaxed atmosphere for the students to do so. Figure 4 Creating WhatsApp groups for the students in order to keep them up to date and answer their questions in the post-lesson phase worked very well. Figure 10 The feeling that the student can always keep in touch with his peers and instructor reduced stress and improves overall performance.

GAMIFICATION, LYRICSTRAINING AND SUGGESTOPEDIA AS EXTRINSIC MOTIVATION BOOSTERS

One of the main psychological factors of major influence on the learning outcomes is motivation. A haft of respondents mentioned motivation as one of the parts of conventional setting that has been lost in online learning. Figure 6 Gamification not only uses game elements and game design techniques in non-game contexts (Werbach & Hunter, 2012), but also empowers and engages the learner with motivational skills towards a learning approach and sustaining a relaxed atmosphere. Motivation is a fundamental factor in the teaching and learning of L2. Integration of technology in an online setting helps to keep the students’ attention and bring an element of entertainment, which results in better outcomes. Gamification is used as a part of stimuli in the teaching and learning process. It gives the opportunity for real time feedback and can be accessed online or downloaded as an application. Educational games like Kahoot, Quizzes, Quizlet are considered beneficial by the students. Figure 12 Kahoot and similar games improve classroom dynamics, creating a safer, more positive learning environment. Numerous studies reported that classes using Kahoot — had increased attendance, engagement and motivation. I personally allocate some time for it at the end of the class. Surprisingly, the students stay till the end.

Figure 11

Figure 4

Figure 10

Figure 6

Figure 12

The concept of Gamification is basically new, and according to Werbach and Hunter (2012), is the use of game elements and game design techniques in non-game contexts. It is based in the success of the gaming industry, social media, and decades of research in human psychology.

Basically, any task, assignment, process, or theoretical context can be gamified. Gamification not only uses game elements and game design techniques in non-game contexts (Werbach & Hunter, 2012), but also empowers and engages the learner with motivational skills towards a learning approach and sustaining a relax atmosphere. This personality factor as Brown (1994) addresses is fundamental in the teaching and learning of L2. This article covers aspects regarding language, second language learning methodology and approaches, an overview of the integration of technology towards L2 instruction, Gamification as a concept, motivational theory, educational implications for integrating the strategy effectively, and current applications used. It also calls for a necessity of empirical evidence and research in regard to the strategy.

One of the main factors that helps to release stress in an online setting and keep the students motivated is the environment. According to the respondents, an ability to create a friendly environment is one of the features of a successful online teacher. Figure 5 Suggestopedia method, developed by Georgy Lazanov — a psychiatrist in Bulgaria in 1975, enables the students to learn a foreign language at an accelerated pace by tapping mental powers and overcoming psychological barriers. According to this method, humans can be directed to do something by giving them a relaxed atmosphere and an open and peaceful mind. These will stimulate nerves to easily respond and store the information for longer.

The classroom is the place that should be associated with comfort and joy. An online classroom is no different and bringing a relaxed atmosphere to an online setting is even more important. Based on my observations and experience, being lenient in case of the students' poor connection and repeating yourself if needed — are the usual practices of a new normal.

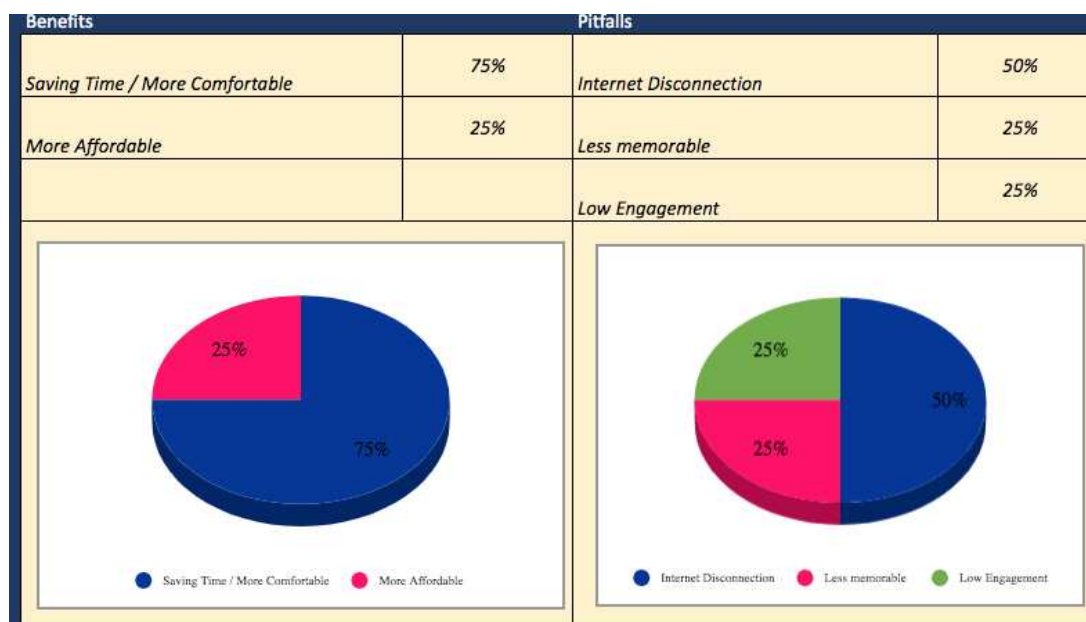
As educators, we have to bear in mind that our goal is to reduce the students' stress at any cost. Error correction is better to be done in Breakout Rooms. If students make some mistakes, the teacher corrects it carefully to keep a positive atmosphere. It is required from the students to keep their cameras on at all times, but there might be some days when for some reason the student has two options: either not attending the class or turning on the camera. And I would prefer the second one.

LyricsTraining is one more way to bring motivation to online classrooms. It promotes interactive listening comprehension through pop culture and exposes users to phonological and dialectal variation in an implicit manner (Fiori, 2021). Captions assist explicitly with grapheme-sound associations while singing along implicitly reinforces prosodic features of the language being studied (Fiori, 2021). By singing along language learners are compelled to match the linguistic patterns inherent to the language. Furthermore, music can enrich students' lexis, their syntax (contextualized usage of grammatical structures), and exposes learners to dialectal variation and English-Speaking cultures.

LyricsTraining application is very user-friendly and offers all possible music genres to satisfy different tastes. My recommendation — ask the learners to choose the songs since tastes differ, and to be really engaged the students should be familiar with the song and love it.

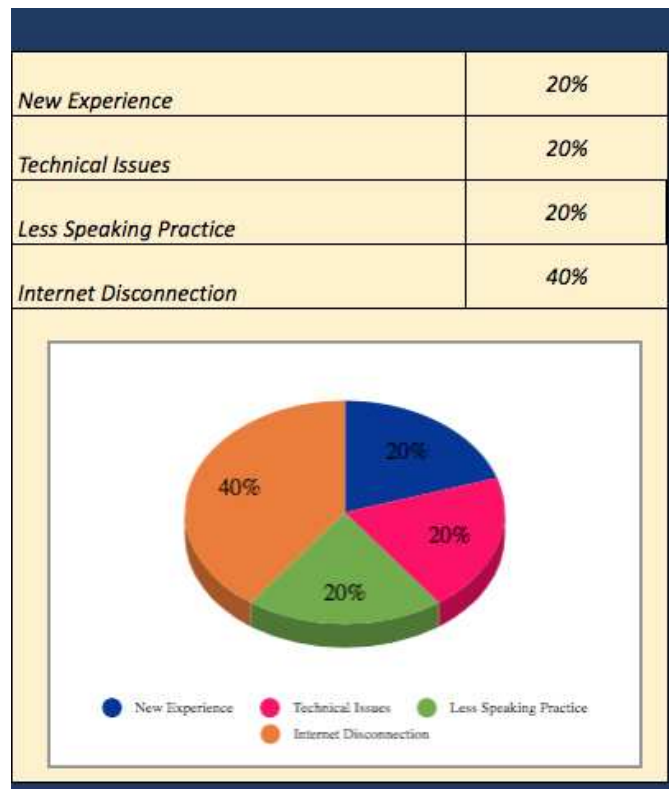
SURVEY RESULTS

Figure 1: What were the benefits and pitfalls of an online class?



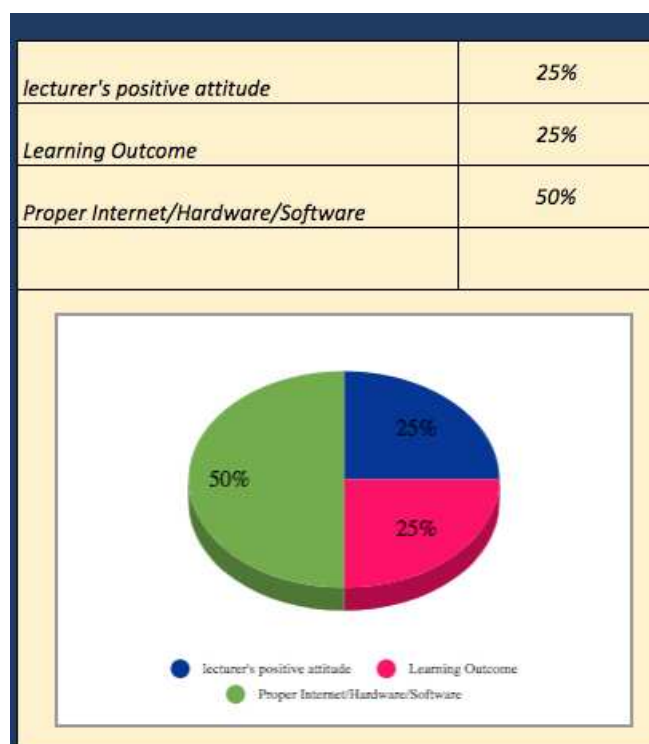
Own elaboration

Figure 2: What obstacles have you encountered during online courses?



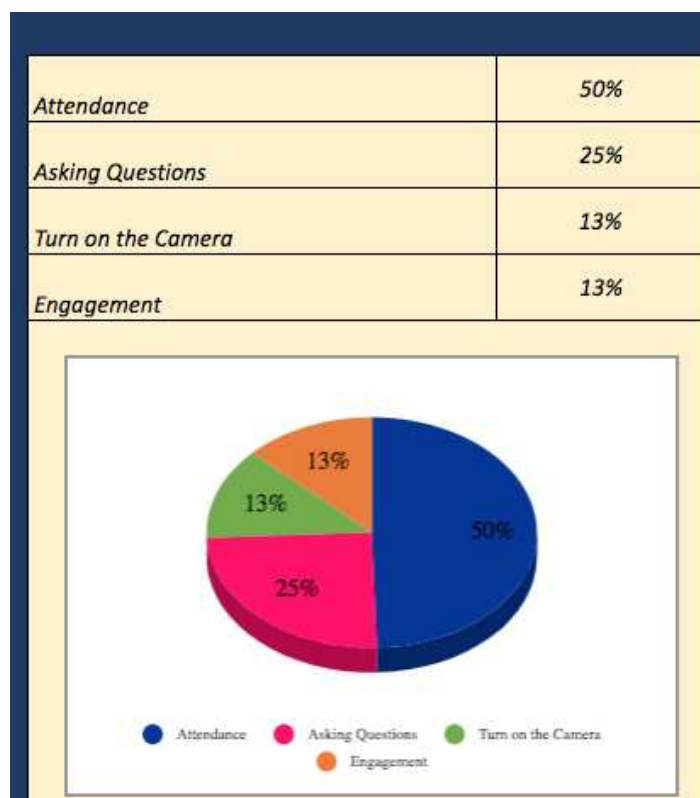
Own elaboration

Figure 3: What helped you to overcome the obstacles?



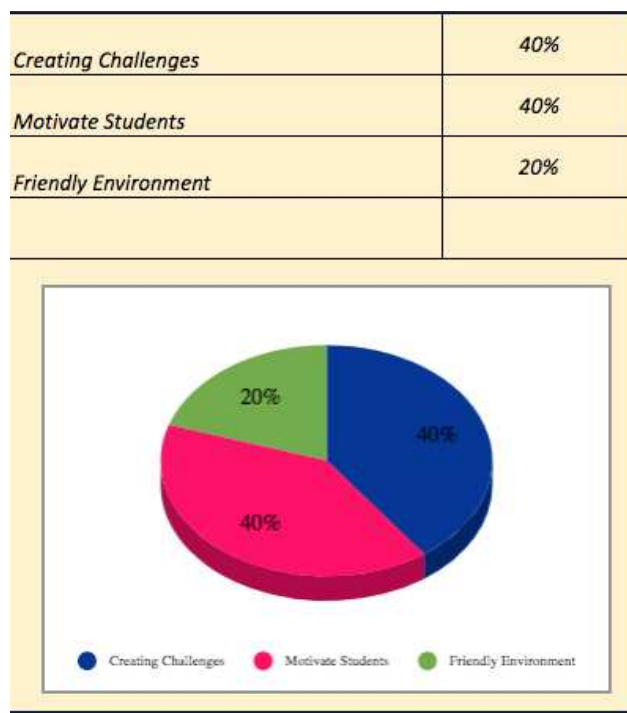
Own elaboration

Figure 4: What are the features of a successful online student?



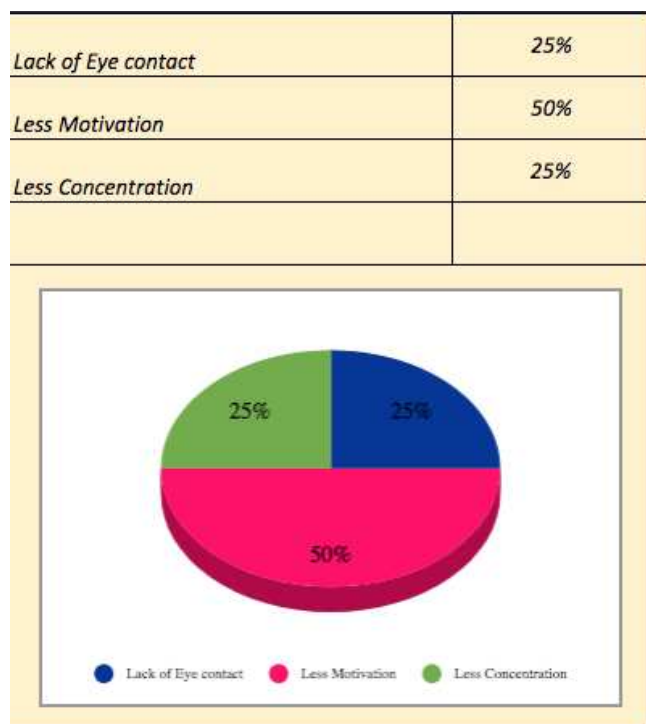
Own elaboration

Figure 5: What are the features of a successful online teacher?



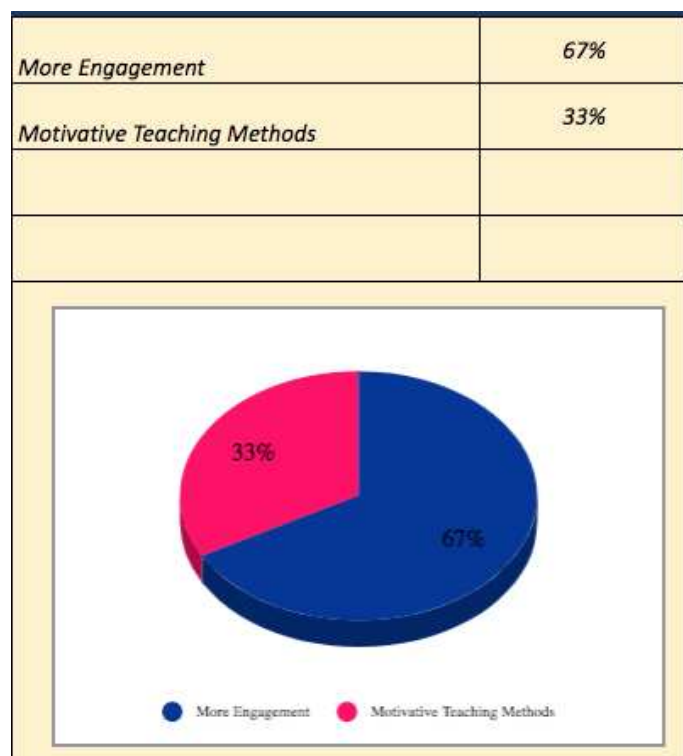
Own elaboration

Figure 6: What are the pieces of conventional classroom settings that are lost in an online one?



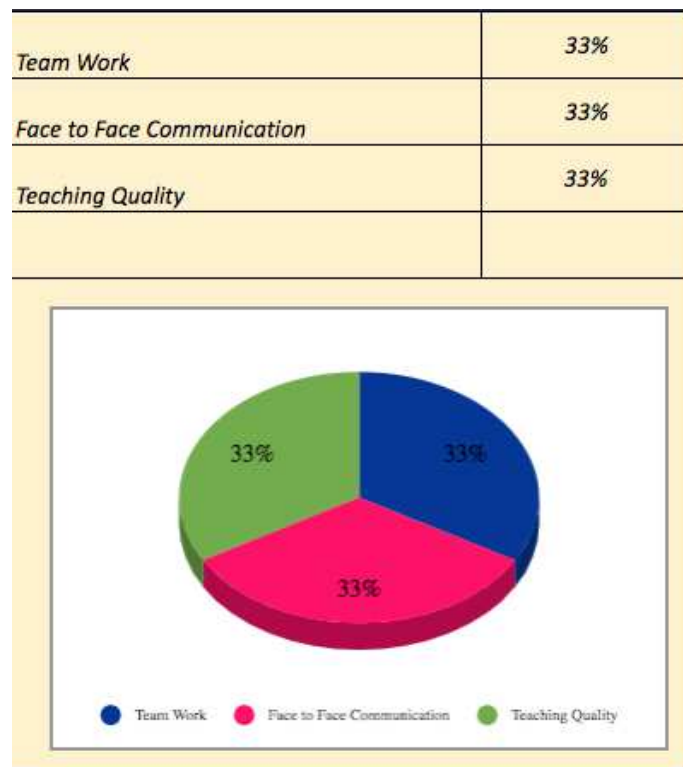
Own elaboration

Figure 7: What recommendation would you give to an online lecturer?



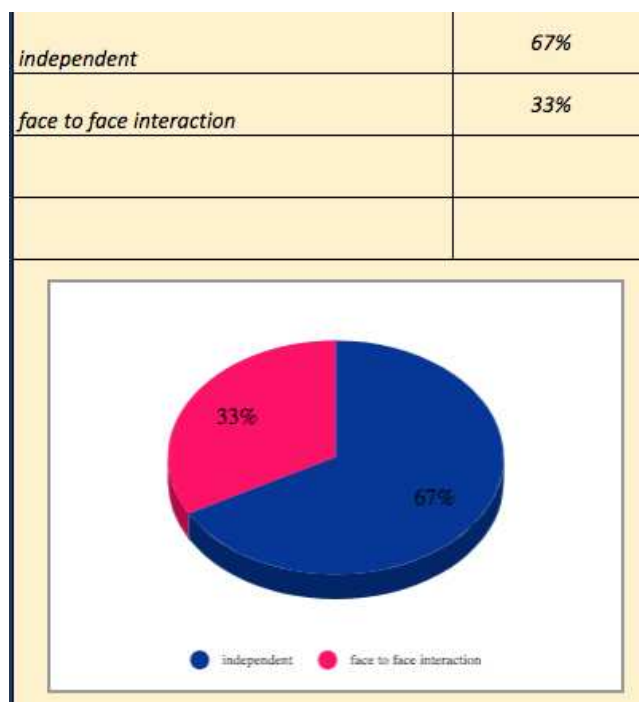
Own elaboration

Figure 8: What helped you feel that you belong to the group during an online course?



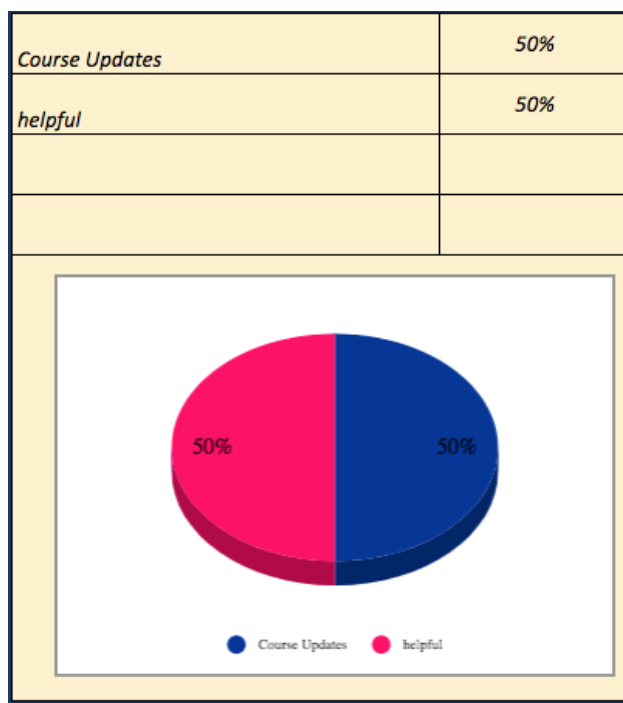
Own elaboration

Figure 9: Do you need face to face interaction with your peers and instructor to succeed or are you someone who can thrive in an independent study environment?



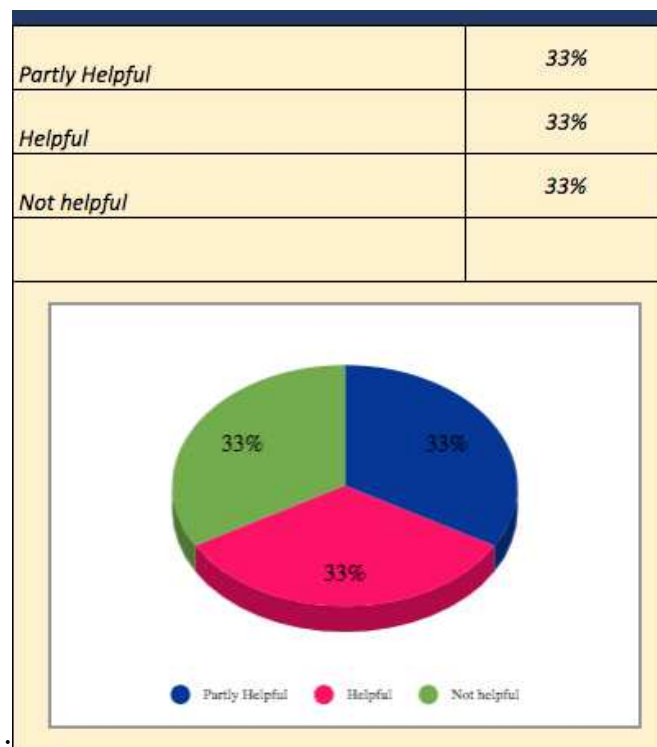
Own elaboration

Figure 10: How did being a member of a WhatsApp group helped you feel that you belong to the community of your peers?



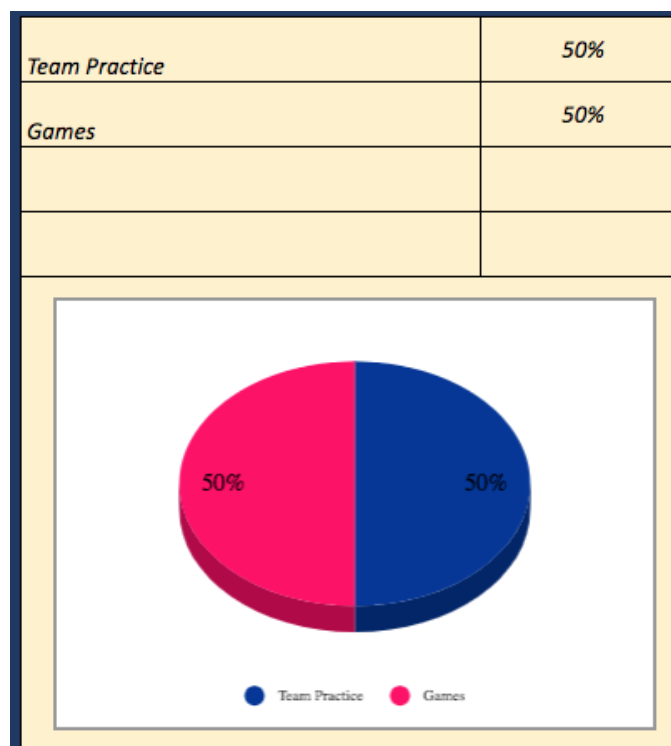
Own elaboration

Figure 11: Do you consider Breakout Rooms a peer-to-peer mentoring which can solve your problems with the session input and get advice from the other group members?



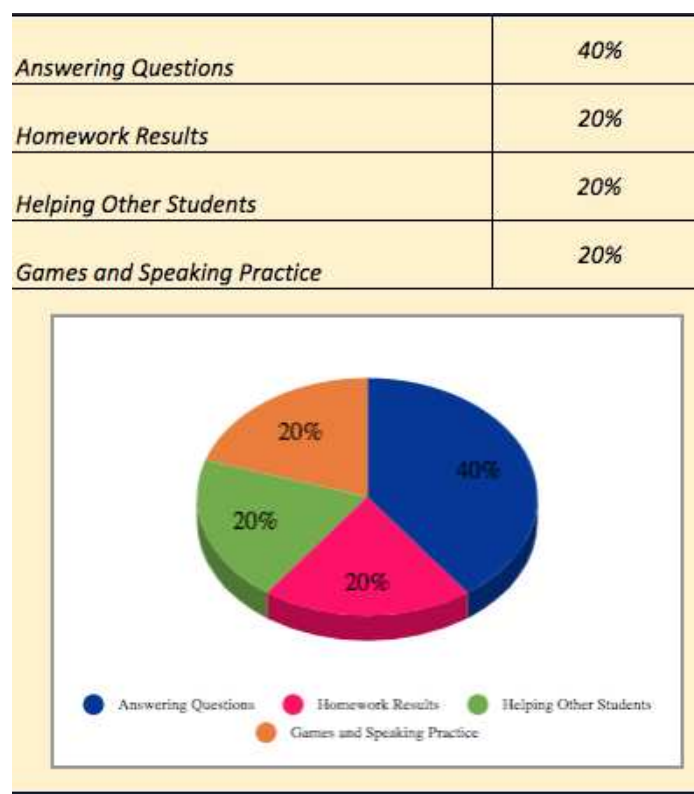
Own elaboration

Figure 12: Which in-class activities make you feel that you are learning?



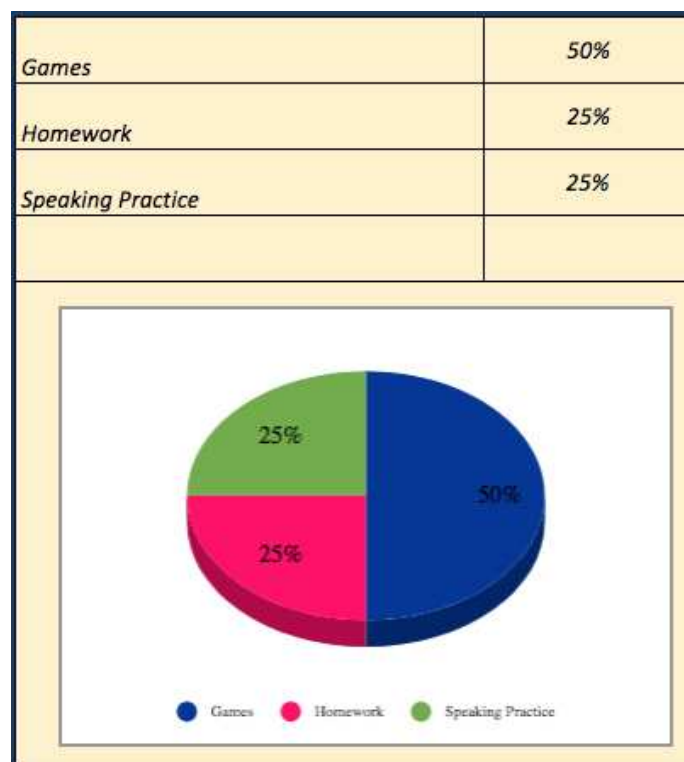
Own elaboration

Figure 13: Which in-class activities give you a sense of achievement?



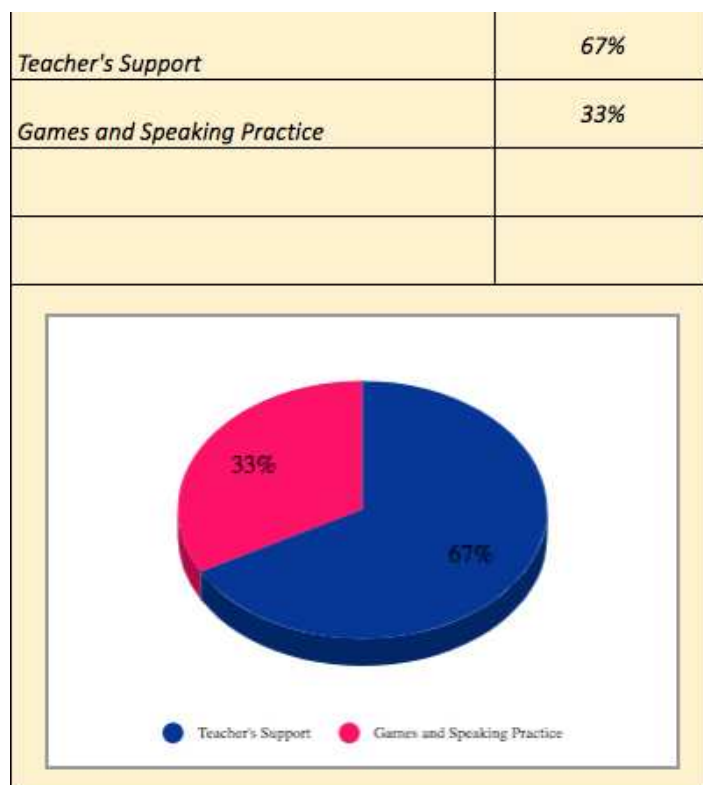
Own elaboration

Figure 14: Which in-class activities make you feel engaged?



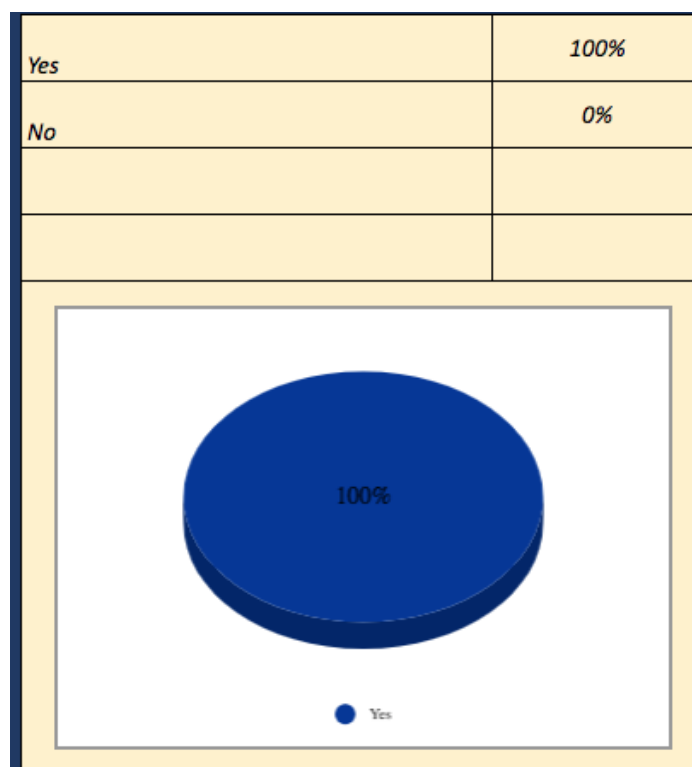
Own elaboration

Figure 15: Which in-class or post-class activities can help you tolerate lack of one-on-one support?



Own elaboration

Figure 16: Would you take an online course in the future? Why or why not?



Own elaboration

DISCUSSION

Clean economy is replacing fossil fuels with renewable sources. What about ‘clean education’? The questions have been raised: Do we need to demolish the old education models and teaching methods? Should we start looking in the direction of a Hybrid classroom? (Which means face-to-face and online teaching combined).

CONCLUSION

As a real black swan event, a shift to online teaching offered surprisingly excellent ways for students to broaden their educational opportunities and achieve more in every demanding realm of education. The students have learnt to be self-motivated, independent, responsible learners.

To conclude, a black swan even in education requires to do things differently. Similar to the economic model, which is based on pursuing efficiency, education models have to be reviewed and challenged. The key principles of resilience in nature should be taken into consideration. We have two kidneys for a reason. Online teaching should be considered a black swan of education that will only strengthen its position. Interaction and communication are the key factors in the success of an online course. We have to use educational platforms features actively and correctly — in order to promote the best practices for our learners’ effective language acquisition.

A complete shift of language learning to online setting is as a black swan event reckoned to be improbable before and is normalized after the fact. As a real black swan event, it offered surprisingly excellent ways for students to broaden their educational opportunities and achieve more in the ever -demanding realm of education. All of the respondents answered that they would like to take an online course in the future. Figure 16 Students embarking on the path of education through online learning have learned to be self-motivated, independent, and responsible learners. Figure 9 They got more awareness of their learning styles and realized that learning is an ongoing process and cannot be limited by the walls of the classroom.

REFERENCES

- Fiori, M. (2021). Language Learning with Lyricstraining. <https://fltmag.com/lyricstraining>.
- Lantolf, J. P. (2000). Introducing sociocultural theory. *Sociocultural theory and second language learning*, 1-26.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*: Oxford University Press.
- Maftoon, P., & Shakouri, N. (2012). Psycholinguistic Approach to Second Language Acquisition. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*. Vol 1 (1); 1-9 ISSN: 5389-2100.
- Scovel, T. (2002). “Psycholinguistics”, in *Teaching English to Speakers of other Languages* (Ed. By Carter, Ronald and Nunan, David. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taleb, N.N. (2008). “The Black Swan: The Impact of The Highly Improbable”: Penguin.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development (pp. 79-91). In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Werbach, K. and Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.

Figure 16

Figure 9

APP Guarani Ayvu. Ojehekovejera APP Guarani Ayvu. Revalorizando la lengua

Carlos Ferreira Quiñónez
Universidad Nacional de Asunción,
Instituto Superior de Lenguas, Paraguay
<https://orcid.org/0000-0001-7114-3269>

e-mail: isl-pferreira@fil.una.py

Recibido: 28/11/2021
Aprobado: 19/05/2022

ÑE'ÊMOMBYKY

Ñe'ëryru mbohapy ñe'ëme ojeguerojera (guarani-español ha inglés). GUARANI AYVU ñembohéra apopyrã guasu ojoajúva omoañete haña: Instituto Superior de Lenguas de la FF-UNA, Guarani Ñe'ë Rerekuapavẽ, Paraguái Ñe'ënguéra Sãmbyhyha, Estados Unidos guive PopulisTech ha ONG Grupo de Grabaciones en Guarani.

Mba'ekuaáre ñe'ëne'ëva: APP Guarani Ayvu; ñe'ëndy mbohapy ñe'ëme; ñe'ëtekuaa; tesãira; ayvu ryapu.

RESUMEN

Guaraní Ayvu es un traductor trilingüe, guaraní-castellano-inglés, con el objetivo de ofrecer una herramienta de consulta lingüística a la sociedad nacional e internacional y a través de la misma, posibilitar la comprensión, el aprendizaje y el acercamiento al bilingüismo oficial del Paraguay (guaraní-castellano) y a la lengua universal, el inglés. Guarani Ayvu es una aplicación de consulta gratuita, con 3.200 entradas. En este texto, se complejiza sobre la misma.

Palabras clave: aplicación Guarani Ayvu; traductor trilingüe; gramática; salud; audio.

ÑEPYRÛ

Estados Unidos guive PopulisTech, Mark Lobin ha Ingeniero computación-pegua, John Caulfield, omba'eporandu pe 11 jasypoapy 2020, ikatukuaánepa Instituto Superior de Lenguas -UNA, oñemoañete “Aplicación Móvil Diccionario Guaraní-español ha inglés”. Graciela Aquino, omongu'e mba'ejerure ha omoirũma katu Guaraní Ñe'ẽ Rerekuapavẽ, Paraguái Ñe'ẽnguéra Sãmbyhyha, ha ONG Grupo de Grabaciones Guaraní.

Ojehechakuaa oñeikotevẽha oñemboguapy kuatia rupi umi tembiapo ikatukuaáva oñemotenonde, upévore Guaraní Ñe'ẽ Rerekuapavẽ (GÑR) ha Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía (ISL, FFF.UNA) ombokuatia hembiapo pe 09 jasypoapy, 2020 ha 17 jasyrundy 2020, oñemboguapýkuri Ñoñe'ẽme'ẽ GÑR ha POPULIS TECH ndive, ha oje'e upépe mba'épa ha mba'éichapa ojegueroquatáta oñondive. Pe 29 jaspoteĩ, 2016, oñemoirũma hembiapopýpe opaichagua omopyendáva guaraní mongakuaarã.

Oñembojaujupa rire kuatiáre GÑR, PÑS, ISL ha Populis Tech ojeguerojera ñomongeta ha mba'e'apo oñemoañetévo “aplicación celular ha tabletas Android” guaraníme, ojehupytyvo yvypóra poruhetavévo, ohepyme'e'ỹre.

HETEPY

Jasyrundy ha jasya 2020-pe mbohapyvéva moĩmbyre, Paraguaygua, omboheko ñepyrũ ayvu jeroike Guaraní Ayvuráramo. Ojehupyty 3.200 ayvu guaraní, upéi oñembohasa castellano ha PopulisTech ombohasa inglés-pe, Google rupi ha upéi omopotĩ Python rembiporu. Pe 29 jasya 2020 osẽ ñepyrũ tembiapo peteĩha Guaraní Ayvu ha iñapysẽtee pe Apopyrã 29 jasya, 2020-pe.

Upéi oñemboguata ñe'ẽpeteĩme, mba'épa ikatukuaa omoirũ App Guaraní Ayvúpe, oje'e oñemoinge haɣua ñe'etekuua, ñe'ẽndy tesãi, Léi 4251/10, “Ñe'ẽnguéra rehe” ha “Léi guasu”, 1992, guaraní jehaipyréva. Avei omoirũ ko tembiapo “Grupo de Grabaciones en Guaraní” oipytyvõ haɣua ayvu ryapu achegety, ñe'etekuua, Léi “Ñe'ẽnguéra ha Léi guasu” rehe. Ojeporavo mavaitépe ijeroike tembiapo ñepyrũrã umi ayvu ryapu apyta haɣuáicha. PopulisTech katu ombosako'i umi tembiapo oñembohasáva aty rupi ha oipyso umi ambue jeroikerã.

PopulisTech oiporu tembiporu Microsoft Azure omopyendakuaáva guaraní ñe'etekuáva ryapu ha omopotĩ, ani upéi ipohýi oñembyatyvove umi celular poruhára, péicha rupi oguejy ipohyikue 90 Megabytes. Poruhára ikyre'ỹ ha ohechakuaáta ndaipohyiha ijeporupy ha ipya'eha. Adicionalmente, PopulisTech oguerojera apopyrã hasy'ỹva ha ojeporupaite haɣuáicha umi caché celular rehegua, ani upéi umi marandu ipohýi ojeporu ha ani ohasa pe marandu reta ha ipu'aka haɣuáicha pe marandu ñengatupy.

Pe 22 jaspoteĩ 2021 ramo oñemyasãi tembiporu “beta”, ha'ékuri tenondete osẽpyréva app hetejorã oguejykua Play Store rupi. Iñepyrũrã oñemba'apókuri 10.000 peve ikatuha oñemboguejy hagua ko tembiporu rupi, 24 aravo mboyve ohupytyma pe oñembosako'iva'ekue, oiko rire jehechajey Crash Rate, Play Store rupi (1%-gui sa'ivéva) ha pe banda ancha oguerekóva oñeñongatuhápe umi marandu (80% rasa) ojeipe'a pe ikatávakuri ojehupyty (10.000 ñemboguejy) ojepyso 25.000 ñemboguejy hagua, oje'e ikatuha péva ojehupyty oñemyasai jave 25 jasypoapy, 2021 ramo.

Oɣuahẽ mboyve poruhárape tembiporu “Guaraní Ayvu”, jasypoapýpe 21, oñemyatyrõjey oñemyasãiva'ekue, 22 jaspoteĩme 21 ramo, ha oñemoirũ tembiapópe

GÑR, ISL ha PÑS, 3.200 ñe'endy oñemoingéva app-pe, ose porãve hağua tembiapopy. Upeicha avei, PopulisTech omba'apo omoingove guarani interfaz, poruhárape ġuarã, ombojoapývo app ykére tembiporu quick scroll ha hetave ombopy'aevétava ko Guarani ayvu. Pe jasypoapy, 25 2021 ramo, oñemoañete app "Guarani Ayvu" ojepotaháicha ha hekope porã, ogehupytyse 50.000 poruhárape, opakuévoma 2021 ramo. Ohupyty jepe 4.9 mbyja'i (5-gui) hetavéva ogehupytyva ãichagua rembiapo guaraníre.

Guarani Ayvu: Ñe'əsaha Mbohapyñe'eme, guarani-castellano-inglés, oipytyvõ tetãnguára ha tapicha ambue tetãmeguávape oikũmby, oikuaa ha oñemoağuive hağua Paraguái Ñe'ėkõi rehe (guarani-castellano) ha upéichante avei *inglés*, ha'e rupi ñe'ė ojepysovéva arapyre.

Guarani Ayvu ha'ehína tembiporu *celular* ha *tablet*-pe ġuarã, oúva Sistema *Android* rehe, oguereko 3.200 ñe'endy oñemone'ė ayvúva peteĩteĩ guarani ñe'eme. Oguereko avei heta marandu, guarani ñe'ė rehegua, taha'e Léi 4251/10 Ñe'ėnguéra rehegua, achegety, guarani ñe'ėtekuaa ha haingatu, upéichante avei ambue mbo'epy ojeikuaa ha oñembopypukuve hağua guarani ñe'ė, oguereko avei ambue moñe'ėmbyrã ñe'ė rehegua oñemomba'éva kuaapy pyahurã.

Ko app oñemboguejýma 30.000 rasáma, ojepyso péicha: 24.864 Paraguay; 2.261 Argentina; 941 Brasil; 733 Bolivia; 448 España; 181 EEUU; 153 Alemania. Pytyvõ ojeguerekova'ekue Paraguái Ñe'ėnguéra Sãmbyhyhágui: Celia Godoy, Arnaldo Casco, Rossana Arias, Cristian Ojeda; Guarani Ñe'ė Rerekuapavėgui: Zulma Trinidad, Mauro Lugo, Carlos Ferreira ha Lilian Aliente; Instituto Superior de Lenguas-gui: Graciela Aquino, Juana Dávalos, Aníbal Doncel ha, Héctor Alcaraz. Ko atýgui oñemoañete ojeguerojera hağua ko tembiapopy.

Ko tembiporupyahu ombojeréva ñe'ė mbohapy ñe'eme (guarani-castellano-inglés) oñeguenohẽ ramoiteva'ekue péina 30.000 rasáma oñemboguejy ojeporu hağua ha ko'ė rei rehe okakuaave ohóvo. Ko app oguereko 3.200 rasa ñe'ė ha ikatu oñehẽndupaiti umi guaraníme oĩva; upéichante avei, heta ambueve mba'e oguereko ojeporukuaáva ojekuaave hağua guarani ñe'ė.

GUARANI JEPORU JEPYSÓRE

Ko ñe'ė oguereko ipehẽnguekuérava 50 arimi, oñe'ėvahína peteĩteĩ ñande ypykuéra atyha rupi ha oñembohérava avei, umi tapicha atýicha. Umíva apytépe 6 tapicha ypykuéra guaraníva, oñe'ėva, tetã Paraguái retãpyre. Umíva: Ache térã Guajaki, Ava Guarani térã Chiripa, Guarani Ñandéva térã Tapiete, Guarani Occidental, Guarayo térã Chiriguano, Mbya térã Mbya Apytere térã Ka'aguygua, Paĩ Tavyterã. Ha oĩve ko'áva rehegua Brasil, Bolivia ha, Argentina-pe.

Opaite ko'ã apytépe, ko Paraguaipegua pe oñe'ė'ėvevahína, oĩ porãvéva Léi renondépe ha ipokatuvéva tapicha aty oñe'ėva apytépe Paraguái, censo 2002-pe he'iháicha (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos). Ko tetãme oñe'ė'ė guarani, sa'i térã hetave, opaite henda rupi, tetãpy tuichakue javeve, Paraguáype ha okaháre, ha opaichagua tapicha atýpe.

Opavavete tapicha tetãmegua guarani ñe'ė oiporúva pópe, oĩha upe pokatupavẽ. Omboheko añetete guarani ñe'ė, mba'ekuaa ogehupytyva jeporeka pypuku rupive, kuatiápe oĩva ha tapichakuéra ñe'ė reko rehe, ha avei omombarete guarani ñe'ė jeporu katu.

Ojegueroike jey mayma ñe'ė'yma ha opaite ñe'e ko'áğa oiporúva tapicha tetãmegua ha omongakuaa iñe'ėndy, taha'e ñe'ė jeporu térã ñe'ėra'ã rupive ha omotenonde umi tape ombopyahu ha oguerojerakuaátava, omokangy'yre heko tee, iñe'ėpu, ijysaja, iñe'ėjoaju reko ha iñe'ėsyry.

Oipysyrõ, ohejauka hendápe ha oikuaauka guarani ñe'ẽjoaju reko tee.
 Defender, preservar y divulgar el ordenamiento sintáctico propio del idioma guaraní.
 Ombohekojora guarani ñe'ẽ tapicha tetãmegua oiporúva ha omongu'e ijejapo.
 Oñeñangarekova'erã tojejapo Tetã Léi Guasu he'íva iñakytã 77-me:
 “Oñehekombo'eva'erã mitã iñe'ẽ ypykuépe”; ha avei Léi 4251 /10: “Ñe'ẽnguéra reheguáva”
 imoakãha 4- pe, iñakytanguéra reheguáva 26, 27, 28, 29 ha 30-pe, ha osêva'erã tapépe oĩ jave
 joavy téra oñemboykéramo léi he'íva.
 Oñemoañeteva'erã guarani ñe'ẽ ñeporombo'ére. Oñembo'e hağua iporupyrãicha, opaite
 mbo'esryr ñane retame oĩvape, ha oike avei pévapee aranduovusúpe ojejapóva.

GUARANI ÑE'Ë REKOTEE KO'AĞAGUA REHE

Guarani ombohekókuri ijachegety 09/12/15 ha imbojojaha 10/08/19.
 Ñe'etekuua omobe'uva mba'éicha oñemboguata'arã pe ñe'ẽ hetepýpe ha oje'eporã ha
 oje'evaíva. Ñe'etekuua oñemoneĩkuri 22/06/18. Ñe'ẽ jeporu joa ha hekoteéva umi poruhára
 rupi ha ndikatúiva oñemoinge peteĩ hendápe ańonte. Ko'ápe ningo ñamba'apovéva'erã guarani
 ñe'ẽjoajukatu retepý ańetévare.
 Ñe'eryru omopeteíva ijeoporupy umi ñe'ẽndy ha ijehaipy, oñemoneĩháicha ijachegety ha
 imbojojahápe. Osẽkuri 11/11/2020.

MOHU'Ā

Instituto Superior de Lenguas de la FF-UNA, Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ, Paraguái
 Ñe'ẽnguéra Sãmbyhyha, PopulisTech ha ONG Grupo de Grabaciones en Guarani ñoñe'ẽ
 rembiapo peteĩ rupi, oñomoirũ omongakuaa hağua Guarani reko ha iñemyasãi, oiporuhápe
 tembiporu pyahu oipysóva, ndaha'úi Paraguay retame ańonte, jahechakuaáicha “Guarani
 Ayvu” rupi, yvórare oñemoherakuã.

Péicha ojehechauka pe guarani imba'ekuaa heta, jepéramo, tekotevẽ ojehyvykoive,
 ijeipyguara ha ñambojoja japoruhápe tembiporu jepivegua'ỹ ojeporúva. Heta gueteri
 oñeikotevẽ ojehapo'ove hağua guarani jeporu, áğa ojehechaukama ojeipysovekuaa “Guarani
 Ayvu” ha opytaha ambue rembiapo ha'éva “Ayu ryrũ ñongatupy” (Banco de datos
 terminológicos) ha hendive “Ñe'ẽ'asa apopyrã” (Memoria de traducción).

OÑEGUENOHEHA

Ñe'ẽjovái:

- Mbo'ehára Graciela Aquino. ISL.FF-UNA.
- Mark Lobin ha John Caulfield. PopulisTech.
- Celia Godoy. Paraguay Ñe'ẽnguéra Sãmbyhyha.
- Guarani Ñe'ẽ Rerekuapavẽ. Ñoñe'ẽme'ẽ Populis Tech, PÑS, ISL.FF-UNA-gui.
Internet-gui.

ÑE'ËKUATIAITA JEPOREKAHA

ABC Color, D. (2021). Aliados tecnológicos para la difusión del guaraní. Edición del 25 de agosto. Asunción:
 AZETA S.A.

_____. (2021). Traductor “Guarani Ayvu” ya superó las 30.000 descargas. Edición del 13 de
 septiembre. Asunción: AZETA S.A.

Academia de la Lengua Guaraní. 2020. “Guarani Ñe'etekuua”. Edición Agosto. Asunción_ ALG.

Secretaría de Políticas Lingüísticas. (2021). 30.000 rasáma oñemboguejy app Guarani Ayvu. Asunción:
 República del Paraguay.

Neoliberalism and ELT Policy in México: Analysis and Implications from a Political Economy Stance

Neoliberalismo y políticas de enseñanza del inglés en México:
Análisis e implicaciones desde la política económica

Yonatan Puón Castro

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
<https://orcid.org/0000-0002-1842-4093>

e-mail: yonatan.puon@correo.buap.mx

Jorge Luis Mendoza Valladares

Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México
<https://orcid.org/0000-0001-9899-1006>

e-mail: jorge.mendoza@uiep.edu.mx

Recibido: 21/11/2021
Aprobado: 06/06/2022

ABSTRACT

The influence of Neoliberalism on domestic policies has been well documented in the literature. Broadly speaking, there is evidence that many countries have adapted their policies to neoliberal principles which, among other aspects, require governments to promote ‘the privatization of public services, the capitalization and commodification of humanity’ (Kumar and Hill, 2009p. 1). In terms of language learning and teaching, ‘there is little doubt that language is now treated as a skill that, in effect, can be bought and sold in job markets’ (Block, 2018 p. 14). Under this scope, Block, Gray and Holborow (2014 p.1) suggest “one blind spot in the interdisciplinarity of applied linguistics has been political economy and in particular a detailed critique of neoliberalism as the ideology driving the practice of economics by governments and international organizations today. This article derives from a broader study which aims at analyzing a) the orientations, enactment and social/institutional practices of the ELT policies in Mexico under the light of neoliberal ideologies. Here, the analysis -and results- focus on the identification of the relationship of neoliberal ideology and Mexico’s ELT policy. For the purposes of this delivery, the analysis consisted on the identification of the role that macro international organizations have played in shaping Mexico’s domestic education policy over the past three decades. Developing from this, an identification and description of the specific public policies which have emanated from the macro-organizations’ suggestions is also part of the analysis. Results confirm that there is a direct relationship between international recommendations and local policies. These results are discussed under the light of the political economy strand of research in linguistics.

Keywords: political economy; English language teaching; neoliberalism; ELT policy.

RESUMEN

La influencia del Neoliberalismo sobre las políticas locales ha sido documentada en la literatura. De manera general, existe evidencia de que múltiples países han adaptado sus políticas a los principios neoliberales que, entre otras consideraciones, requieren que los gobiernos promuevan la privatización de los servicios públicos y la capitalización y mercantilización de la humanidad (Kumar and Hill, 2009p. 1). En relación a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas no hay duda de que las lenguas se consideran una habilidad que puede comprarse y venderse en el Mercado (Block, 2018). Desde esta mirada, Block, Gray and Holborow (2014) sugieren que un punto ciego en la interdisciplinariedad de la lingüística aplicada ha sido la economía política. En particular desde una mirada crítica hacia la ideología neoliberal que dirige las prácticas económicas de los gobiernos y las organizaciones internacionales. Este artículo se desprende de un estudio más amplio que analiza la orientación de las políticas lingüistas en México así como la forma en la que se materializan y se manifiestan en prácticas sociales e institucionales. En este artículo, el análisis y resultados se centran en la identificación de la relación entre la ideología neoliberal y la política de la enseñanza del inglés en México. Para esta entrega, el análisis consistió en identificar el rol que las organizaciones internacionales han tenido en la conformación de la política educativa nacional en las tres últimas décadas. Los resultados confirman que existe una relación directa entre las recomendaciones internacionales y la política local. Los resultados se discuten a la luz de la vertiente de investigación en lingüística y economía política.

Palabras clave: economía política, enseñanza del inglés, neoliberalismo, políticas de enseñanza del inglés.

INTRODUCTION

In 1993, Mexico signed the North America Free Trade Agreement (NAFTA) as the panacea which would drive the country into the first world elite. Through this, Mexico officially opened the doors to neoliberalism regarding the implementation of economic and social policies for the decades to come. One year later, Mexico became an OECD member which, in addition to the commitment to liberalize the economy, accelerated ‘the alignment of public education funds with local or regional corporate needs, especially in technical education, providing justification for the growth of two-year technical colleges’ (Hampton and Silva, 2008).

Broadly speaking, the implications of becoming a member of the ‘global’ economy has on national education systems are manifested at various levels. One of the first attempts towards the alignment of education with a global and neoliberal ideology can be found in NAFTA chapters 12 and 16 which implied the need to implement national regulations in matters of professional certification and in accreditation of degrees’ in order to establish training-oriented model for labor (Barrow, Didou-Aupetit & Mallea 2003).

Despite the fact that some critics have pointed out that pushing forwards to neoliberalism might not be as appropriate for countries like Mexico, during the last three decades, neoliberal orientations have continued to be steadily promoted. As Hampton and Silva note (2008), ‘motivated by the neoliberal impetus of the 1980s, the Mexican government initiated several reforms in its economic and social sectors, which in 1992 reached the education sector’ (p. 37).

This article derives from a broader study which aims at analyzing a) the orientations, enactment and social/institutional practices of the ELT policies in Mexico under the light of neoliberal ideologies. Here, the analysis -and results- focus on the identification of the relationship of neoliberal ideology and Mexico’s ELT policy. For the purposes of this delivery, the analysis consisted on the identification of the role that macro international organizations have played in shaping Mexico’s domestic education policy over the past three decades. Developing from this, an identification and description of the specific public policies which have emanated from the macro-organizations’ suggestions is also part of the analysis. Results confirm that there is a direct relationship between international recommendations and local

policies. These results are discussed under the light of the political economy strand of research in linguistics.

BACKGROUND: NEOLIBERALISM, EDUCATION AND LPP

The influence of Neoliberalism, understood as an economical model, on policies has been well documented in the literature. For example, Kumar and Hill (2009) have stated that the neoliberal agenda overtly requires governments to promote ‘The privatization of public services, the capitalization and commodification of humanity’ (p. 1). This view has been backed up by supranational financial agencies, which exercise pressure on governments for the liberalization and privatization of public services, like housing, education, and water, traditionally provided by governments (Rikowski, 2002). As a result, many countries including Mexico have now opened ‘Public services such as health care, childcare, public assistance, education, and transportation ... to the rules of the market’ (p. 31).

The basic premise, according to the neoliberal stance, is that the participation of the private capital in public services is the necessary condition for a healthy economy. Following this perspective, the neoliberal model has been successful in subordinating education to international market goals (Mulderigg 2002; Levidow 2002). The central argument is that “problems of education are mainly due to poor management, dilapidation of resources, lack of freedom of choice, out-dated curricula, and ill-prepared teachers’ (Domenech and Mora-Ninci, 2009, p.151). Under these adverse circumstances, governments have, frequently with no alternative, opted to instrument neoliberal strategies in education such as:

privatization schemes, massive dismissals of teachers, lowering of real incomes, decentralizing of services, changes in the curriculum towards more accountability, and higher standards in the direction of unreachable student achievements, accompanied by the sordid involvement of banks and private enterprises in the public affairs of education. (ibid)

The role of the OECD and the World Bank (WB) has been decisive to implement the neoliberal agenda in education particularly in developing countries. In Zajda’s words, (2015, p.121) “the policies of the Organization for Economic and Cooperative Development (OECD), UNESCO, the World Trade Organization (WTO) and the General Agreement on Trade and Services (GATS) operate as powerful forces, which, as supranational organization, shape and influence education and policy around the world.”

In the case of Latin America, the Washington Consensus (WC) represents one of the earliest applications of the neoliberal agenda after two decades (70’s and 80’s) of economic crisis in the region. As Castellani points out (2002), Latin American countries were required to implement “guidelines for the adjustment and stabilization of programs as the only solution for tackling the economic problems of the region, noting that its points of view should not be questioned because they were regarded as optimal” (p. 91).

The relevance of the education sector both to train a skilled workforce to satisfy the needs of the market and to open a new ‘educational’ market did not remain unnoticed. For example, the WC included a section, specifically dedicated to education, arguing that “in order to overcome the current educational crisis the markets must be strong while the state sector should weaken. Therefore, decentralization and privatization of services are promoted as fundamental policy measures for the education sector” (Domenech & Mora-Ninci, 2009, p. 153).

Under this viewpoint, Zajda, (2015, p. 120) has claimed that the major goal of education is to enhance the individual’s social and economic prospects which can only be achieved by providing quality education for all. At the core of the ‘quality education for all’ model is the

ideological neoliberal principle which defines education as ‘...a good or commodity, and when all consumers can choose, the quality of the goods and services improves’ (Holger, p. 41). This reconceptualization of education implies that the ‘Marketisation of the field of education can, in this view, be partial – the ownership and delivery are private, but the owners or their customers receive public funds’ (Ibid).

Following this logic, the private capital seeks to make a profit out of education, but the ideological and economic reproduction of neoliberalism seems to be a much more elaborated aim to achieve. Thus, education becomes not only a means to get profit out of but an indoctrinating system which pursues ‘to make schooling and higher education subordinate to the personality, ideological, and economic requirements of capital, and to make sure schools produce compliant, ideologically indoctrinated, pro capitalist, effective workers’ (Kumar & Hill, 2009, p. 21). In the light of this, supranational financial bodies have also urged governments for the instrumentation of education systems which a) respond to the need of a global market workforce and b) train those workers with the basic competences, or skills, necessary to adapt to the demands of the market.

The OECD overtly stressed the necessity for a competence-based model of education which addresses the demands of the ‘working world’, and it seems to lay the foundations for the neoliberal the concept of human capital. The privatization of education systems has been promoted since the early 90’s, first by international economic organizations and accompanied by its member governments. Although this move towards a neoliberal education system started almost three decades ago, the macroeconomic agencies interest in education has not ceased. As Domenech and Mora-Ninci (2009) explained ‘in the field of education, specifically, the World Bank (WB) shows a renewed willingness to continue with those reforms initiated during the 1990s, forcing the implementation of a new political agenda in the current decade’ (p. 151). Since the 90’s, Mexican governments, regardless of political ideology, have attempted to liberalize and privatize the energy, health, and labor sectors, but it was only during the Peña Nieto administration (2012-2018) that a major step forward toward their privatization of education has been taken: the education reform. In Becker’s view, individuals are free agents who weigh the cost of the education and training as they seek to make themselves more competitive on the job market. The self is seen as a bundle of skills in which individuals invest in a rational and calculating way (cited in Block & Gray 2016, p. 483).

According to Ager (2001, p.5) language policy refers to ‘official planning, carried out by those in political authority, and has clear similarities with any other form of public policy’. Broadly speaking, there exist three main models for LPP: Status planning, Acquisition Planning and corpus planning. The first focuses on the uses of language; for example, nationalization and standardization. The second centers on the users of language and the language’s formal role in society and the latter copes with processes of standardization of code (Hornberger, 2009).

The impact of neoliberalism on LPP is observable in status, corpus, and acquisition planning. Its effects range from language choice, language loss, to foreign language planning. In the latter case, Ricento (2015) points out that ‘English is often promoted by its advocates as a social ‘good’ with unquestioned instrumental value’ (p. 1). This widespread assumption is supported “in many non-English dominant countries that by using English as a medium of instruction, or as a core subject in the curriculum, individuals and societies will reap benefits, be they material, psychological, strategic, symbolic, or all of the above” (Ricento 2015, p. 3)

Overall, it is possible to state that there has been an increase in Primary English Language Teaching programs. Contemporary PELT programs of countries such as China, Malaysia, Taiwan, Chile, Bangladesh, and Vietnam illustrate that the ‘...discourse of PELT policies is clearly framed in neoliberal terms’ (Sayer, 2015a, p. 49). This expansion represents a shift from elite bilingualism to macroacquisition which, from a neoliberal ideological perspective,

enhances the notion that English is a key skill for an individual's social mobility and economic development of a nation (ibid). One of the associated strategies of neoliberal education reforms is what Enever and Moon (cited in Johnstone, 2010) called the 'global revolution' of PELT in Asia, Eastern Europe, and Africa.

In the case of Latin American countries, several have adopted a neoliberal-driven political economy since the 1990's favoring tax, energy and, of course, education reforms (Walton, 2004; Gwynne, 1997). Thus, it is not surprising the increasing number of Latin American governments which have implemented massive PELT programs as a mechanism, at least ideally, to promote economic growth. For instance, Correa and Gonzalez (2016) explained that "the Colombian government has been promoting the teaching of English from primary school in the hope that this will ensure high levels of English by the end of secondary school, and make Colombian citizens more competitive in the global market" (p. 18).

In Chile, English language teaching also became compulsory in public schools in 1996, but it was until 2004 that the government issued a decree for the creation of a massive ELT program: English Opens Doors (EOD). The rationale which sustains the implementation of the EOD states that higher English levels will contribute to access to better jobs, scholarships, and mobility and, in the context of international commercial agreements, social and economic development (Education act 81, 2004). In 2012, the government expanded the EOD program by implementing the English language instruction from the 1st grade of elementary school instead of the prior 5th grade. The social acceptance for the expansion of ELT was backed up by the 'social aspirations of becoming a developed and bilingual country supported by the view of English as a commodity to access economic development' (Barahona, 2016, p.12).

One more example is the move towards the macro acquisition of English reached Argentina in 2007 as a result of the 2006 Education Act which promoted the expansion of compulsory foreign language learning at the elementary level in public schools (Porto, 2016). In the light of this, Porto (ibid) has pointed out the influence of the human capital education model and Progressive Education in Argentina. Additionally, she argues that the motivation embedded in language education 'particularly in English because of its significance as a language of international communication, is seen as empowering and instrumental to development' (p. 8).

Research about the instauration of ideological orientations of neoliberalism on Language Teaching has been carried out in different parts of the world. Babaii and Sheikhi (2018) selected a corpus of American and British textbooks and analyzed the content of ELT textbooks used by thirty private institutions in Iran. One of the arguments that underpins this study is that 'English teaching materials are regularly revised and developed to respond to the (new) needs and interests of the learners – the customers, in fact' (p. 251). This resonates with the market-oriented neoliberal ideology which encapsulates individuals not as people but as customers. Their findings indicate that 'The [ELT] materials are meant to legitimize and advertise neoliberal, market-led lifestyle' (p. 261).

Similarly, Copley (2018) analyzed the ideological position of ELT textbooks in order to understand '... the ELT industry, its strategic role in the political economy of neoliberal globalization, and the practices that it promotes' (p. 47). His conclusions lead to the claim that ELT has not only become an instrument of neoliberalism but '... in many respects is strategically positioned within it' (p. 59). Both studies conclude that neoliberalism not only has influenced ELT textbook production, due to the growing massification of ELT elsewhere, but also has become an efficient medium through which the individualist and market-oriented lifestyle, distinctive features of neoliberal ideology, becomes legitimized and reproduced.

Exploring how marketization, a characteristic feature of neoliberalism, has influenced teacher preparation programs in England, Block and Gray (2016) concluded that what initial teacher education programs, in the field of ELT, actually promote is 'a workforce capable of

delivering a standardized product into the educational marketplace, capable of using basic tools of the trade such as textbooks – but with little...the reasoning skills’ (p. 491). They further explain that ‘language teaching itself– ...[has] become more routine, uniform and predictable. We thus see Taylorist tendencies in initial teacher preparation programs’ (p. 485). A salient implication is that a strategically trained ELT workforce is what the market needs to a) implement massive English language teaching programs, b) consume ELT materials and resources, and c) carry out large-scale teacher and student accreditation strategies elsewhere.

West (2019) analyzed the influence of neoliberalism on white, male, native English speakers (NES) teachers’ moral construction within a neoliberal context of education (Korean hagwons). His aim was to ‘investigate teachers as they construct moral selves in the neoliberal context of private English language institutes’ (p. 1). Drawing from narrative analysis, he discovered that ‘Teachers...took moral stances focused largely on an individual, rather than social, sense of justice, while also failing to fully interrogate privilege and the way it influences their moral stances’ (p. 39). Teachers’ morals seem to be influenced by the commodification, resulting in high marketability, of white NES teachers in Korean private institutions, and other features of individualism inherent to neoliberal ideology.

The private school (eikaiwa) advertising in Japan has been studied by Simpson (2018) from a multimodal analysis approach. Using commodity fetishism as a framework of analysis, he argues that the English is not what advertising sells as a commodity but rather the lesson itself. Thus, it is by the commodification of the lesson that advertising positions the student as the homo oeconomicus. As he explains, ‘within the recontextualization of eikaiwa in advertising, one sees neither labor, nor the lesson-commodity, but rather representations of entrepreneurial selves who have successfully produced their own satisfaction’ (p. 516). Self-satisfaction and individualism are two common features promoted by neoliberal ideology and, as this study shows, are inherently present in the advertising of English language learning private schools in Japan.

Warriner (2016) analyzed the influence of neoliberal ideology on ‘... the policies and practices prevalent’ in an ESL program for refugees in the United States. The feature which makes this study distinctive from the previously presented is that it explores the impact of neoliberal ideology on shaping refugees’ mindset in a native English-speaking country. From a critical perspective, her analysis describes ‘how ideologically laden policies and practices limit the identities and trajectories imagined for and ascribed to adult learners of English’ (p. 496).

While Warriner’s contribution highlights how the policies and practices of an ESL program could promote a misleading notion that learning English is the only way to a successful life, Lee’s (2016) study on the English ideologies of Korean early study-abroad students’ parents in Gangnam describes how English represents a symbolic characteristic inherent to status and prestige. Using CDA as a framework of analysis, he concluded that ‘English was used ... for maintaining the social position and vested interests represented by their address: Gangnam’ (p. 44). A further interpretation of this study might be that English is used as the utmost needed commodity not to reach economic security but to maintain social status and prestige. He also draws attention to further ‘... problematising and undermining the neoliberal ideology that assumes English is equally accessible by all in a more fundamental way’ (p. 47).

METHODOLOGICAL APPROACH

A current topic in the study of language teaching is the role of political economy to account for the implications of the neoliberal ideology. In the light of this, Block (2018) has identified five areas of sociolinguistic inquiry (1) the English divide; (2) language in the workplace; (3) economics of language; (4) language and tourism; and (5) Critical Discourse Studies ([CDS]; Critical Discourse Analysis [CDA]) which adopt the political economy approach.

Broadly speaking, Block (2018) suggests that the English divide research strand accounts for the role of English as the language of the elite and how the learning of it, or, in other cases, the limited access to it, can lead to issues of inequality and social class stratification. The second strand, 'language in the workplace' examines the economic value of language in job markets. The expansion of the notion of language, formerly studied as a means of communication and marker of identity, to a valued job skill has been termed 'language commodification'.

The research strand focuses on the relationship between economics and language is known as Economics of Language (EL). Grin (2003) explains that EL as a research strand is 'located somewhere in a virtual territory bordered not only by economics, but also by policy analysis, the sociology of language, sociolinguistics, and the education

Furthermore, Block (2018) explains that 'EL researchers have explored links between economic variables such as salary, productivity, costs, sales, profit, and market share (and the more global concept of 'economic efficiency'), and language-related variables' (p. 18). An important aspect to consider is that EL research does not exclusively account for the economic value of English but also how linguistic diversity can have an impact on economic activity, language policy and planning and education policy around the world.

Block (2018), notes that language and tourism represent a focus of research which deals with '...how aspects of local and global economies are linked to language policies and practices in the tourism industry' (p. 20). In addition, he identifies two strands of language and tourism research: cultural commodification and mobile elite tourism. Finally, after explaining the all-encompassing outlook of Critical Discourse Studies (CDS), Block (2018) notes that CDS '... has always sought not only to analyze discourse, but also to challenge dominant ideologies and propose changes in power relations in societies' (p. 24).

Another CDS research strand is grounded on Fairclough's 'market metaphor' discourses; in this sense, Park's (2013) and Gunarsson's (2010) studies deal with the 'neoliberal management discourses' in workplaces in Japanese and Sweden companies respectively. By examining the prominence of neoliberal terms in education and society arenas, Holborow (cited in Block 2018) 'shows how these and other constructs become agents of ideology as they help form and shape our ways of understanding the world around us and events in it' (p. 26).

Despite the emerging trend in studies which adopt the previously explained views, there is still a need to continue exploring the implications of the influence of neoliberal policies in language teaching. As Block, Gray and Holborow (2014) suggest "one blind spot in the interdisciplinarity of applied linguistics has been political economy and in particular a detailed critique of neoliberalism as the ideology driving the practice of economics by governments and international organizations today. (p.1)

Following this line of argumentation, the present study aligns with the political economy strand of research. In this particular case, the methodological approach was based on Lo Bianco's (2009) three-dimensional CDA approach to LPP. Briefly, this approach views LPP 'as an ensemble of activities' which include public texts, public discourses and performative action. Lo Bianco describes public texts as 'accommodations (language policies and plans) particular to given settings and times and reflect prevailing political and ideological forces'.

As stated before, this article derives from a broader study which aims at analyzing a) the orientations of the ELT policies in Mexico under the light of neoliberal ideologies; b) the

enactment of neoliberal ideologies in domestic policies; and c) the social/institutional practices that reproduce and legitimize those neoliberal ideologies in the field in México. Here, the analysis -and results- focus on the identification of the relationship of neoliberal ideology and Mexico's ELT policy.

In order to accomplish this, the analysis aimed at identifying evidence to explore how the implementation of contemporary domestic policies in Mexico aligns with the macro-organization guidelines. In this sense, the study explores how Mexico's education reform represents an extension of the neoliberal strategic reforms package, and the way in which contemporary ELT programs have been instrumented as complementary strategies to the neoliberal agenda in Mexico.

For the purposes of this delivery, the analysis consisted on the identification of the role that macro international organizations have played in shaping Mexico's domestic education policy over the past three decades. Developing from this, an identification and description of the specific public policies which have emanated from the macro-organizations' suggestions is also part of the analysis.

The specific international documents used for analysis included the following: Invitation to Mexico to accede to the convention on the organization for economic co-operation and development (1994); Improving schools' strategies for action in Mexico executive summary (2010); OECD Education policy outlook: Mexico (2013); Policy priorities to upgrade the skills and knowledge of Mexicans for greater productivity and innovation (2015); OECD skills strategy diagnostic report: Mexico (2017); Towards a stronger and more inclusive Mexico an assessment of recent policy reforms (2017); OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: MEXICO (2012); and World Bank Country Partnership strategy for the United Mexican States (2013).

In regards to the local documents, the analysis included: the National development programs 2001-2006; 2007-2012; 2013-2018; the National Education Plans 2001-2006; 2007-2012; 2013-2018; the Modelo educativo para la educación obligatoria (2017); the document called, Hacia una Nueva Escuela Mexicana (2019); the ELT secondary program (2006); the ELT reform (2006); the National English Language Program (NEPBE) Curricular Foundations (2009); the NEPBE diagnosis (2015); the National English Program decree (2015); and the National English Strategy (2017).

Although the analysis included different levels and a broad range of documents, it is important to note that the present article is narrow in focus. Therefore, only the most salient instances that respond to the purposes are presented in the results section.

RESULTS

The analysis of the OECD influence on Mexico's education reform and accompanying strategies allows the identification of connection between education and labor market interests over the past years. As can be observed in the following excerpt, in 2010, the OECD addressed the urgent need to promote an education reform and ascribed it as an opportunity in economic and social terms:

Education reform is too important to the future of Mexico to be left to educators alone. The OECD Steering Group therefore urges the creation of a broader "guiding coalition" of top political, corporate, university and civil society leaders that will step forward and take responsibility for championing these reforms in the public arena, advocating for adequate and equitable funding, and holding key education stakeholders accountable for results. Failure to invest in the comprehensive reforms proposed here in teacher policy and school leadership would, in the long run, be much more costly to Mexico's future than the investments recommended now. (OECD, 2010, p. 12)

The orientations of the OECD regarding education reform supported the idea that it was important to improve Mexicans' skills in order to increase productivity and access the labor market. As can be seen, in the following quote, it is noticeable that OECD (2015) conceived the education reform as the mechanism to create a labor market force which, in theory, would increase Mexico's productivity.

Fully unleashing the country's potential and lifting productivity also in the sectors that are lagging behind requires a comprehensive program to improve the skills of all Mexicans, both at school and in the labor market. To this end, the objective of education reform to increase the quality and relevance of education is key, as is motivating students to pursue education.

Domestic policies in México made resonance with those recommendations. One of example of this can be found in the 2001-2006 NDP which explicitly announced an educational reform to foster teacher accountability:

This educational reform strategy is based on the principle that with greater initiative and authority in decision making, and with greater participation of civil society in educational progress, accountability of schools, teachers and institutions will become a common practice and a mechanism to guarantee quality and educational impact, while at the same time constituting a further step in the overall emancipation of Mexico and Mexicans.

On the other hand, intentions to orient the education aims towards training individuals to be able to incorporate into the labor market was included in the 2001-2006 NDP. Similarly, the 2007-2012 NDP established the need to promote a link between middle and higher education goals and the productive system, a subtle way to refer to the labor market:

Objective 5: To offer quality educational services to train people with a high sense of social responsibility and participate productively and competitively in the labor market (NDP, 2001-2006).

There are still considerable lags in the national education system [one of them] is to overcome the disconnection between secondary and higher education and the productive system (NDP, 2007-2012).

The 2013-2018 NDP shows that the recommendations made by the OECD regarding teacher accountability were taken into consideration for the education reform, which had recently been passed:

The education reform is a determined step in developing the human potential of Mexicans with quality education through three axes of fundamental action. First, it is expected that students will be educated by the best teachers. With the New Teaching Professional Service, merit is the only way to enter and ascend the education system of the country (NDP, 2013-2018).

In addition to that, a reaffirmation that this education reform was conceived as the instrument to achieve quality of education by connecting higher education with the labor market demands is evident in the following passage:

This concern is contained in the spirit of the education reform and is an integral part of the action plan of a Mexico with Quality Education. This action plan also responds to the demand of this same group of participants, in relation to the need to link universities and industry, as well as the importance of achieving greater investment in Science, Technology and Innovation (NDP, 2013-2018).

Some of the concrete actions promoted by the government to articulate education and labor market were established in the Programa Sectorial de Educación 2013- 2018:

- a) Strengthen education-enterprise cooperation to promote updating curriculums and programs, employability of young people and innovation.
- b) Periodically carry out studies, diagnoses, and prospects of the labor market to guide the educational offer.

Along with the promulgation of the education reform, the National Institute for the Evaluation of Education (INEE) was created as a mechanism to guarantee quality of education; mainly by promoting teacher evaluation through accreditations. To this regard, the NDP 2013-2018 sated the following:

To this end, INEE was given full autonomy and an evaluation system was created. This will result in greater management autonomy for schools. The evaluation will be an instrument of the utmost importance to guide the task of continuous improvement. It is undeniable that teaching is the most important piece for the educational process. Only with teachers can we carry out the task of improving public education.

It is worth mentioning that by 2017, once the reform package had already been passed and implemented in Mexico, the OECD overtly recognized its participation in the completion of such a task. Such participation included guidance and so-called recommendations but also concrete support for the changes to take place at the legislative and institutional levels. In addition to that, the OECD acknowledged that such reform fully responded to the OECD recommendations:

The OECD has accompanied and supported the Mexican government in the design, development, and implementation of many of these reforms. Since 2013, more than 40 publications on Mexico have been launched, analyzing the country's challenges, and proposing policies to address them. In many cases, these analyses were complemented by hands-on support to implement legislative and institutional changes and make reform happen (OECD, 2017).

Mexico's education reform is well-aligned with previous OECD policy recommendations. They include putting students and schools at the center of the education system, implementing a new curriculum and raising the quality of the teaching profession. (OECD, 2017)

The alignment of the domestic policies with the OECD orientations can be seen in the following extracts in which the OECD acknowledges that Mexican policies have considered teachers' accountability, school autonomy, and evaluation:

Considerable efforts have been made recently to improve the quality of education and provide all students with stronger education foundations for further education in life. Key reforms are now being implemented to improve the equity and quality of the system in areas such as teacher quality and school leadership as well as to strengthen school autonomy, resources and evaluation. Mexico needs to continue its efforts to raise the quality of compulsory education and also make it more relevant to students' needs by strengthening the link with the labor market.

As presented before, human capital development is considered a key aspect from the neoliberal viewpoint. In terms of language as a human capital, the analysis of second language learning policies show second language proficiency is positioned as an activity that enhances productivity and economic growth. One key document that shows this economy-oriented

perspective is the OECD's *Languages in a global world: learning for better cultural understanding*. In this document, the OECD states that languages have become an added value of people's human capital.

Since globalization is the free movement of people, products, money and ideas, the value of languages to individuals and to society has probably changed with such flows. Therefore, the language assets of a country as well as the language components of human capital of individuals could provide comparative advantage in a globalizing world.

Following the previous argumentation, the OECD explains that globalization of economy has caused that second language proficiency is valued as an economic asset or human capital given the economic benefits for those who master one or more foreign languages:

If learning a language responds, among other things, to a rational decision defined by cost-benefit calculations, the returns from language acquisition would have to compensate for the costs, for this decision to be realized. Thus, from an economic perspective, language is a skill that must be treated as human capital due to the fact that: a) it is non-tangible, "embedded capital", non-transferrable b) it has to be created by sacrificing resources – time and financial resources, and c) its manifestation through labor market participation has measurable returns and can also make consumption itself more productive.

Following these ideas, governments are encouraged to consider the allocation of funds in the education system to promote second language learning as a human capital skill with direct benefits in labor market productivity and the economy in general. However, not all the languages are given the same value. To this respect the OECD emphasizes that the language to be learnt must be English:

Labor market demands with regard to linguistic skills have changed appreciably in recent decades, and more especially over the last few years. Outside the English-speaking countries, anybody recruited at or above "a certain level" is now expected to be able to express himself/herself at least in English (assuming it is not his/her mother tongue) or in Globish, and even in one or more other languages – this is often what "makes the difference" between two candidates for the same post, whose respective qualifications are otherwise judged to be equivalent. In other words, the time (up until the 1970-80s) when mastering a non-native language (mainly English) was considered to be a "plus" belongs to the past and has given way to a situation in which not mastering English is seen as a "minus" – a real social and economic shortcoming, in fact – whether or not English is really needed for the job in question.

In alignment with the perspectives stated by the OECD, the gradual but steady construction of English as the privileged foreign language in Mexican public education can be found in the 2001-2006, and 2007-2012 NEPs. Although both NEPs timidly mention English once in each document, there is a direct inclination towards ELT as they both use the same expression "mainly English" when encouraging foreign language learning in higher education:

- Mastery of foreign languages, mainly English.
- Encourage the teaching of at least one second language (mainly English) as part of the curriculum and encourage its inclusion as a requirement for egress from higher education.

More specifically, in 2009 the Ministry of Public Education (SEP) launched the National English Program for Basic Education (NEPBE). The significance of NEPBE is that, for the first time, public preschool and primary students would receive English language instruction. Few years later, in December 2015, by presidential decree NEPBE was administratively

transformed into the National English Program (PRONI). In a broader perspective, NEP actions seem to be a confirmation of international organizations (i.e., OECD reviews of evaluation and assessment in education: Mexico 2012) recommendations regarding education: development of a skill-oriented curriculum and an increasing teacher and students' accreditation strategy. This program was also sheltered by the education reform approved a couple of years before:

In the field of English, within education reform, the Mexican government is committed to raising the standards of English language teaching throughout the country, recognizing the benefits of learning English for its citizens and society. In the education system, this commitment is realized through the National English Program (PRONI), which has mobilized a large number of actions to improve the teaching of English, curriculum, educational materials, and evaluation.

Furthermore, the relationship between the ELT policy actions and the need to respond to the need to form human capital to respond to the global needs is overtly discussed in the PRONI. Similarly, this program made explicit reference to the relationship between English and the labor market as the following extract shows:

PRONI addresses what is envisaged in the PND in its Cross-Cutting Approach (Mexico with Quality Education), Strategy I "Democratizing Productivity", which establishes as one of its lines of action to promote the acquisition of basic capacities, including the management of other languages, to enter a globally competitive labor market. (Rules of Operation of the National English Program for fiscal year 2017, p.5).

Another action taken to promote ELT in Mexico was the National English Strategy (NES) which was officially announced by SEP in 2017. The NES incorporated a strong ELT component for Escuelas Normales (teacher training schools for public education) and was planned to undertake three specific actions: 1) curriculum design and articulation across levels, 2) students' and teachers' language accreditation, and 3) teacher training in ELT. This strategy validates the idea that public investment in English is desirable if human capital development, which will consequently enhance productivity, is to be achieved:

The mastery of a foreign language such as English represents an investment in human and social capital. The resources allocated by the State to finance public education in the inclusion of the teaching of a foreign language in the national plan and programs and their effective implementation in the classroom, add value for the training of students. Authors such as Jiménez point out that a language, in this case English, in addition to being a good or a resource, can be considered as a productive factor that can stimulate growth and therefore be a source of social capital.

CONCLUSIONS

As presented before, the evidence shows a clear connection between international neoliberal oriented policies and domestic policies in México. These results are concomitant with similar studies presented here. To this respect, as neoliberalism is a hegemonic model in the Western hemisphere which has influenced nations' economies, education systems, and structures of society in favor of its ideological-driven interests, studying language and neoliberal ideology is necessary (Block, Gray and Holborow 2014).

The fact that neoliberalism has its roots in economic consensus and interests, mostly supported by the United States and the United Kingdom, has resulted in the use of English as *de facto* language of this model. As a result, for the last three decades English language teaching and learning has become and consolidated as a very profitable business for many transnational companies (Phillipson, 1992).

Nevertheless, overemphasizing that an English as a foreign language policy is the door to social mobility, access to better education and, therefore, better jobs, and a vehicle for global communication, overshadows the economic and ideological orientations which underpin such policy. As Codó (2018) explains “little attention has traditionally been paid in the field of LPP to issues of political economy, thus often producing naïve accounts of the role of language in relation to the promotion of social justice” (p.468)

Following this premise, a comprehensive analysis of neoliberal ideology and language policy and planning under the light of political economy may shed light on how such policies might impact on labor market, teacher evaluation and accountability. As presented before, although the local policies align with the international orientations, there is not enough evidence that there is a straightforward relationship between English Language Learning and welfare.

REFERENCES

- Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Babaii, E. and Sheikhi, M. (2018). ‘Traces of neoliberalism in English teaching materials: a critical discourse analysis’, *Critical Discourse Studies*. Routledge, 15(3), pp. 247–264.
- Barahona, M. (2016). ‘Challenges and accomplishments of ELT at primary level in Chile: Towards the aspiration of becoming a bilingual country’, *education policy analysis archives*, 24(82), pp. 1–29.
- Barrow, C. W., Didou-Aupetit and S., Mallea, J. (2003). *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America*. New York: Springer.
- Bianco, J. Lo (2009). ‘Critical Discourse Analysis (CDA) and Language Planning (LP): Constraints and Applications of the Critical in Language Planning.’, in Le, T. and Short, M. (eds) *Critical Discourse Analysis: An Interdisciplinary Perspective*. 1st edn. London: Nova Science Publishers, pp. 101–118.
- Block, D. (2018). ‘Political economy: Background and approach’, in Block, D. (ed.) *Political Economy and Sociolinguistics: Neoliberalism, Inequality and Social Class*. 1st edn. London: Bloomsbury Publishing PLC, pp. 31–47.
- Block, D. and Gray, J. (2016). “‘Just go away and do it and you get marks’: the degradation of language teaching in neoliberal times’, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Routledge, 37(5), pp. 481–494. doi: 10.1080/01434632.2015.1071826.
- Block, D., Gray, J. and Holborow, M. (2014). ‘Introduction’, in David Block, Gray, J., and Holborow, M. (eds) *Neoliberalism and Applied Linguistics*. New York: Routledge, pp. 1–13. Available at: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/soton-ebooks/detail.action?docID=957230>.
- Castellani, A. G. (2002). ‘Implementación del modelo neoliberal y restricciones al desarrollo en la Argentina contemporánea’, in M. Schorr, A. G., Castellani, M. D., and Sánchez, D. D. (eds) *Mas allá del pensamiento único*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Codó, E. (2018). ‘Language Policy and Planning, Institutions , and Neoliberalisation’, in Tollefson, J. W. and Pérez-Milans, M. (eds) *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1–19.
- Copley, K. (2018). ‘Neoliberalism and ELT Coursebook Content’, *Critical Inquiry in Language Studies*, 15(1), pp. 43–62.
- Correa, D. and González, A. (2016). ‘English in Public Primary Schools in Colombia: Achievements and Challenges Brought about by National Language Education Policies’, *Education Policy Analysis Archives*, 24(83), pp. 1–30.
- Domenech, E. and Mora-Ninci, C. (2009). ‘Wordl bank discourse and policy on education and cultural diversity for Latin America’, in Hill, D. and Kumar (eds) *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. 2009th edn. New York: Routledge, pp. 151–170.
- Grin, F. (2003). ‘Language Planning and Economics’, *Current Issues in Language Planning*. Informa UK Limited, 4(1), pp. 1–66.

- Gunarsson, B. L. (2010). 'Multilingualism within companies: An analysis of company policy and practice in a diversity perspective', in Kelly-Holmes, H. and Mautner, G. (eds) *Language and the market*. London: Palgrave Macmillan, pp. 171–184.
- Gwynne, R. N. (1997). 'Neoliberalism and Urban Development in Latin America', *Verf*, p. 182. Available at: <https://www.routledge.com/Neoliberalism-and-Urban-Development-in-Latin-America-The-Case-of-Santiago/Boano-Vergara-Perucich/p/book/9781138123694>.
- Holborow, M. (2014). 'What is Neoliberalism?', in Block, D., Gray, J., and Holborow, M. (eds) *Neoliberalism and Applied Linguistics*. New York: Routledge, pp. 14–32.
- Hornberger, N. H. (2009). 'Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience)', *Language Teaching*, 42(3), pp. 197–211.
- Johnstone, Ri. (2010). 'An early start: What are the key conditions for generalized success?', in Janet Enever, J., Moon, A., and Raman, U. (eds) *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Publishing Ltd., pp. 31–42.
- Joseph Zajda (ed.) (2015). *Globalisation, Ideology and Politics of Education Reforms*. 1st edn. New York: Springer. Available at: <http://www.springer.com/series/6932>.
- Kumar, R. and Hill, D. (2009). 'Introduction: Neoliberal Capitalism and Education', in Hill, D. and Kumar (eds) *Global Neoliberalism and Education and its Consequences*. 2009th edn. New York: Routledge, pp. 1–13.
- Lee, M. W. (2016). "'Gangnam style" English ideologies: Neoliberalism, class and the parents of early study-abroad students', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Routledge, 19(1), pp. 35–50. doi: 10.1080/13670050.2014.963024.
- Levidow, L. (2002). 'Marketizing higher education: neoliberal strategies and counter-strategies', in Robins, K. and Webster, F. (eds) *The Virtual University? Knowledge, Markets and Management*. Oxford: Oxford University Press, pp. 227–248.
- Ministerio de Educación (2017). Decreto 81. Santiago.
- Mulderrig, J. (2002) 'Learning to labour: The discursive construction of social actors in New Labour's education policy', *Anglistik und Englischunterricht*, 65, pp. 123–146.
- OECD (1994). *Invitation to Mexico to accede to the convention on the organisation for economic co-operation and development*. Paris.
- _____. *Improving schools strategies for action in Mexico: Executive summary*. Paris.
- _____. *Education Policy Outlook: Mexico*. Paris.
- _____. *Economic Policy Reforms 2015: Going for Growth*. Paris.
- _____. *Mexico policy priorities to upgrade the skills and knowledge of mexicans for greater productivity and innovation*. Paris.
- _____. *OECD Skills Strategy Diagnostic Report Mexico*. Paris. Available at: <http://www.oecd.org/centrodemexico/inicio>.
- _____. *OECD work on education and skills*. Paris. Available at: <http://www.oecd.org/youth.htm>.
- _____. *Towards a stronger and more inclusive Mexico an assessment of recent policy reforms*. Paris. Available at: www.oecd.org/mexico/.
- _____. *OECD Mexico*. Available at: <https://www.oecd.org/mexico/>.
- Park, J. (2013). 'Metadiscursive regimes of diversity in a multinational corporation', *Language in Society*, 42(5), pp. 557–577.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism*. New York: Routledge.
- Porto, M. (2016). 'English Language Education in Primary Schooling in Argentina', *education policy analysis archives*, 24(80), pp. 1–29.
- Ricento, T. (2015). 'Political economy and English as a "global" language', in Ricento, T. K. (ed.) *Language policy and political economy: English in a Global Context*. 1st edn. New York: Oxford University Press, pp. 27–47.
- _____. (ed.) (2015). *Language policy and political economy: English in a global context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rikowski, G. (2002). *Globalisation and Education*. London.
- Rincones, R., Hampton, E. and Silva, C. (2008). 'Teaching for the Factory: Neoliberalism in Mexican Education', in Compton, M. and Weiner, L. (eds) *The Global Assault on Teaching, Teachers, and their Unions: Stories for Resistance*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 37–43.

- Sayer, P. (2015b). 'Expanding global language education in public primary schools: the national English programme in Mexico', *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), pp. 257–275.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés Fundamentos curriculares. Mexico, D.F.
- _____. (2013). ACUERDO número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica, *Diario Oficial de la Federación*. Mexico, D.F.
- _____. (2001). Programa Nacional de Educación, 2001-2006 : por una educación de buena calidad para todos un enfoque educativo para el siglo XXI. Mexico, D.F.
- _____. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Mexico, D.F.
- Simpson, W. (2018). 'Neoliberal fetishism: the language learner as homo œconomicus', *Language and Intercultural Communication*. Routledge, 18(5), pp. 507–519.
- Walton, M. (2004). 'Neoliberalism in Latin America: Good, Bad , or Incomplete ?', *Latin American Research Review*, 39(3), pp. 165–183.
- Warriner, D. S. (2016). "'Here, without English, you are dead": ideologies of language and discourses of neoliberalism in adult English language learning', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Routledge, 37(5), pp. 495–508.
- West, G. B. (2019). 'Navigating morality in neoliberal spaces of English language education', *Linguistics and Education*. Elsevier Ltd, 49, pp. 31–40.
- Zajda, J. (ed.) (2015). *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*. Second. New York: Springer.

El aspecto socio-cultural en la formación de la sociedad paraguaya

The Sociocultural Aspect in the Formation of Paraguayan Society

Igor Protsenko

Universidad Federal del Sur de Rusia, Rusia
<https://orcid.org/0000-0002-6195-636X>

e-mail: protsent2002@mail.ru

José Antonio Alonso Navarro

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
<https://orcid.org/0000-0002-7041-8803>

e-mail: meildeja@yahoo.com

Recibido: 21/11/2021
Aprobado: 23/04/2022

RESUMEN

La necesidad de llevar a cabo un análisis de la situación lingüística se hace necesaria en cada etapa del desarrollo de la sociedad multinacional y multicultural en el momento en el que aparece un problema de elección de los medios de comunicación que posibilite el entendimiento recíproco entre los hablantes y regule su vida social. En general, entendemos la situación lingüística como un sistema jerárquico propio de las lenguas (como sistemas lingüísticos) y las formas de su existencia elaborado para el tiempo actual en un territorio influido por factores lingüísticos, geográficos, demográficos, sociológicos, sociohistóricos, culturales, políticos, económicos, etc. La situación lingüística del Paraguay se ha asociado tradicionalmente con el fenómeno del bilingüismo. Sin embargo, hay que destacar que de facto dicha situación se ve como una situación metalingüística que se ha formado sobre la base de la coexistencia de varias culturas – indígenas y europeas – a lo largo de la historia hasta hoy.

Palabras clave: situación lingüística; Paraguay; guarani; cultura.

ABSTRACT

The need to carry out an analysis of the linguistic situation becomes necessary at each stage of development of the multinational and multicultural society at the moment when a problem of choice of means of communication appears, which enables mutual understanding between speakers and regulates their social life. In general, we understand the linguistic situation as a hierarchical system of languages (as linguistic systems) and the forms of their existence elaborated for the present time in a territory influenced by linguistic, geographical, demographic, sociological, sociohistorical, cultural, political, economic, etc. factors. The linguistic situation of Paraguay has traditionally been associated with the phenomenon of bilingualism. However, it should be noted that in fact this situation is seen as a metalinguistic situation that has been formed on the basis of the coexistence of several cultures - indigenous and European - throughout history until today.

Keywords: linguistic situation; Paraguay; Guarani; culture.

INTRODUCCIÓN

La necesidad de llevar a cabo un análisis de la situación lingüística se hace necesaria en cada etapa del desarrollo de la sociedad multinacional y multicultural en el momento en el que aparece un problema de elección de los medios de comunicación que posibilite el entendimiento recíproco entre los hablantes y regule su vida social.

La situación lingüística puede entenderse como un fenómeno condicionado tanto a nivel lingüístico como social, y concebirse como un concepto complicado, difícilmente inteligible que a lo largo de la historia ha sido interpretado por los lingüistas de diferentes maneras. En los años 30 del siglo XX se destacan numerosas obras dedicadas a las lenguas de África (D. Westerman: “A Visit to the Gold Coast» Africa, 1928. vol. 1. N 24; C.M. Doke «The Linguistic Situation in South Africa» Africa, 1928. vol. 1 № 4; K. Rochl «The Linguistic Situation in Coast Africa» Africa vol. III 1930; C. Lopez «The Linguistic Situation in the Philippine Islands» Manila, 1931; V. Klemperer «Zur Gegenwertigen Sprachsituation in Deutsch-and Berlin», 1954, etc.). Las investigaciones más notables apuntan a la descripción y distribución de las lenguas de uso en un territorio determinado. A partir de los años 60 los lingüistas comienzan a prestar atención al aspecto sociolingüístico del fenómeno L. B. Nikolskiy; V. A. Avrorin: “Los problemas de la investigación de la parte funcional de las lenguas desde el punto de vista de la sociolingüística”; A.G. Shveytser, L. B. Nikolskiy: “Introducción a la sociolingüística”; C. Ferguson. “Diglosia”. World 15 (1959): 325 – 340; E. Haugen.

Tradicionalmente la situación lingüística se identifica con aquellos idiomas que se entienden como sistemas lingüísticos, es decir, en el marco del análisis prevalece el aspecto linguofuncional sin tocar la parte extralingual. Aunque los lingüistas reconocen también factores sociales, demográficos, económicos, culturoológicos e históricos.

Según la escuela de sociolingüística checa, los factores extralinguales que determinan la situación lingüística están reglamentados por la situación social y comunicativa. Entendemos como estado actual del sistema sociopolítico en una determinada sociedad nacional el estatuto político-administrativo de dicha sociedad; el nivel de desarrollo de las infraestructuras socioeconómica y sociocultural; las peculiaridades de la estructura demográfica; los principios de la política nacional; y la pertenencia a las áreas histórico-culturales.

La situación comunicativa de la sociedad depende de la situación social, y está determinada por un área comunicativa común y por los tipos de esferas de comunicación que, a su vez, se diferencian por la singularidad y las necesidades de la comunicación y de los comunicantes.

En general, entendemos la situación lingüística como un sistema jerárquico propio de las lenguas (como sistemas lingüísticos) y las formas de su existencia elaborado para el tiempo actual en un territorio influido por factores lingüísticos, geográficos, demográficos, sociológicos, sociohistóricos, culturales, políticos, económicos, etc. Las lenguas como sistemas lingüísticos no solamente coexisten, sino que actúan recíprocamente, se entrelacen o se estratifican, tal como apunta M.M. Makovskiy creando un ambiente lingüístico – una variedad dentro de la comunidad de seres humanos unidos entre sí a través de lazos de parentesco o sociales, territoriales dentro de los cuales se lleva a cabo la comunicación” (V.A. Avrorin, la obra mencionada más arriba). Los ambientes lingüísticos son de orden familiar (cotidiano), laboral, social (común y se producen en grupos organizados por los intereses de la gente), regional, nacional, internacional o universal.

En la base de esta afirmación, V.A. Avronin define las esferas principales del funcionamiento de las lenguas (como sistemas lingüísticos): comunicación cotidiana, administrativo-laboral, trabajo de las instituciones estatales, educación, ciencia, medios de comunicación, imprenta de los libros, cultura espiritual, correspondencia oficial, contactos exteriores (comercios, personales, orales, por escrito, comunicación internacional dentro del país y exterior, comunidad territorial, transporte, etc.

Así pues, la situación lingüística, además de ser un término filológico, constituye una reflexión de la distribución e interacción real de las posiciones sociales entre los colectivos lingüísticos (grupos de la gente que elige una u otra lengua para la comunicación en un país).

SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL PARAGUAY

La situación lingüística del Paraguay se ha asociado tradicionalmente con el fenómeno del bilingüismo. Sin embargo, hay que destacar que *de facto* dicha situación se ve como una situación multilingüística que ha formado sobre la base de la coexistencia de varias culturas – indígenas y europeas – a lo largo de la historia hasta hoy.

En la ciudad de Pedro Juan Caballero, situada en la frontera con Brasil, puede darse el caso habitual en que un paraguayo se acerca a la barra y hace un pedido. Los empleados le contestan en español. De repente, aparece otro cliente, luso-parlante y pide un bocadillo; entonces, los camareros le contestan en portugués. Con el tiempo todos empiezan a comunicarse entre sí en guaraní. En un lapso de tiempo de pocos minutos utilizan tres lenguas diferentes con la misma fluidez y pasando de una lengua a la otra con total naturalidad. Son trilingües perfectos.

En las comunidades de inmigrantes, en muchos casos la primera lengua no es ni español ni guaraní, sino la lengua del país de origen. Y puede suceder que, si un paraguayo bilingüe (español-guaraní) decide quedarse a vivir en los territorios de las comunidades de inmigrantes, este tendrá que aprender obligatoriamente la tercera lengua de la comunidad correspondiente para poder permanecer en ella, comunicarse con la gente, conseguir trabajo, etc. Esta suele ser la situación habitual en las localidades fundadas por los colonos brasileños, los llamados brasiguayos. En los lugares de Alta Paraná, Caaguazú, o Itapúa se observa una mezcla de portuñol (forma coloquial de la comunicación cotidiana de la gente) con guaraní, incluso se da el caso de la mezcla entre guaraní con portugués.

En algunas comunidades del Chaco hay personas que hablan alemán (bajo alemán), español, guaraní, e incluso algunas lenguas habladas por las comunidades aborígenes de la zona.

Por consiguiente, la interacción de las lenguas como sistemas lingüísticos puede concebirse como la transmisión de la información semántica y valorativa de un grupo social al otro o de una cultura a otra. El cambio de las condiciones de cooperación entre las lenguas depende de los cambios de las realidades socio-culturales: ninguna realidad social nueva (o cambio de valores entre la gente) no se escapa de la atención de la lengua viva, cuya función principal es fomentar las relaciones entre un individuo y la sociedad.

En la civilización actual la persona elige para sí la combinación de los rasgos típicos culturales, dejando de lado las obligaciones nacionales y étnicas, y dando preferencia a los rasgos de las culturas a las que no pertenecen sus parientes. De esta manera, el concepto de “originalidad” se entiende como la “originalidad cultural adquirida”, la cual desempeña un papel importante dentro de la lengua o de un idioma. En cuanto al multilingüismo, este se entiende como la elección cultural del individuo que determina su individualidad dentro de los contextos socioculturales.

La Constitución Nacional del 1992 en el Artículo 40 establece la cooficialidad del español y el guaraní. “El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro idioma. Las lenguas indígenas (...) forman parte del patrimonio cultural de la Nación”.

Tradicionalmente Paraguay ha sido considerado un país bilingüe en el que hablan dos idiomas: el español y el guaraní. Es lógico entonces analizar dos sistemas lingüísticos separados con el fin de buscar relaciones, influencias, etc. El autor de este artículo analiza el español paraguayo, es decir, los paraguayismos en la monografía que lleva por título: “La

situación lingüística del Paraguay. Paraguayismos en la novela “El invierno de Gunter” de Juan Manuel Marcos”. En dicha monografía se lleva a cabo una clasificación formal de los paraguayismos: fonéticos (fonológicos), morfológicos (morfosintácticas, morfo-lexicales) y lexicales, y se describen las formas del uso de distintos paraguayismos en la vida cotidiana y en la literatura desde el punto de vista de la estilística.

Al guaraní están dedicadas las monografías de investigadores como Hedy Penner, Soledad Acosta, Malvina Segovia de la de la Universidad Católica de Asunción, Félix Guaranía, Leni Pane, etc.

La finalidad de esta investigación es intentar explicar por qué en algunos países latinoamericanos, como Argentina y Brasil, las lenguas indígenas no lograron el estatuto de lengua oficial como ha sucedido en Paraguay en el caso del guaraní. Sin embargo, eso no quiere decir que esos y otros países latinoamericanos sean monolingües. Bolivia, por ejemplo, según la Constitución de 2009, cuenta con treinta y siete lenguas cooficiales. Este fenómeno confirma nuestra hipótesis: en un país donde se usan muchas lenguas, hay una que rige (o regula) la comunicación nacional, por decirlo de alguna manera. En América Latina son dos las que regulan la comunicación nacional: el español y portugués con sus variantes nacionales.

EL GUARANI Y EL PARAGUAY

Hablando del guaraní, vale la pena destacar que Paraguay tiene más de una lengua indígena, cada una de las cuales mantiene su propio status. Según el III Censo Nacional de la Población y Viviendas para pueblos indígenas del 2012, la Dirección General de Estadística y Censos reconoce 19 pueblos indígenas distribuidos casi proporcionalmente entre la región Oriental y la región Occidental, asentados especialmente en las zonas rurales (algunos, como los *Maká*, los *Maskoy*, los *Nivaclé* y los *Enlhet Norte* tienen una presencia significativa en las áreas urbanas).

Según esta misma fuente, casi la mitad de la población indígena de cinco años y más de edad hablan su propia lengua. “Los *Manjui* y *Tomarãho* en su totalidad utilizan las lenguas de sus respectivos pueblos, mientras que los *Maskoy* y los *Guaná* son quienes la mantienen menos. Los indígenas asentados en centros urbanos conservan mayoritariamente su lengua (según los autores de la investigación antropológica de “Los pueblos indígenas en Paraguay”.

El guaraní (y sus dialectos) es el idioma más extendido en comparación con otros idiomas.

Históricamente, el guaraní no ha perdido su posición (o status de lengua) hasta ahora porque en el período precolonial, colonial y posterior a la colonización, este ha sido el medio de comunicación habitual entre las tribus. Desde el Estrecho de Magallanes hasta las islas Antillas el guaraní se fue convirtiendo en la lengua más extendida al cumplir las funciones de una lengua *koiné*, de la lengua de las negociaciones, lo que hizo posible a lo largo del tiempo el crecimiento y fortalecimiento de su posición lingüística como lengua de comunicación social.

Durante el período colonial en el territorio del Paraguay moderno se formaron dos estados: el de los jesuitas y el de la gobernación colonial con la capital en Asunción. En el primer estado, el jesuítico, el guaraní fue el único medio de comunicación para cumplir todas las funciones de la lengua estatal. En el segundo, el estado colonial, tanto la población como los colonizadores, que constituía la minoría, asimilaron muy rápidamente la lengua de los aborígenes. Además, durante dicho período aparecieron gramáticas y diccionarios de guaraní, como el diccionario de Ruiz Montoya, por ejemplo. En el 1603 Luis Bolaños tradujo la catequesis al guaraní. En general, el trabajo filológico de los jesuitas favoreció la unificación del guaraní, la consolidación de los dialectos y la fijación de su posición como la lengua de comunicación intertribal.

Un misionero jesuita, José Manuel Peramás, con relación a la situación lingüística de la colonia afirmó lo siguiente: “El idioma guaraní se emplea correctamente entre los españoles de la ciudad de Corrientes, lo mismo que en las colonias de Villa Rica y Curuguaty. Es más, en la misma ciudad de Asunción (sede del gobernador de la Provincia) el P. Roque de Rivas ... explicaba en guaraní, desde el pulpito, los misterios de la religión y dolores morales, con gran aplauso y provecho de sus oyentes, los cuales, aunque hablan el español, prefieren que se les hable en guaraní, al que están acostumbrados desde niños y en el que conversan entre sí en el campo y en sus casas” (p. 69).

El misionero austriaco Martín Dobrizhoffer en su obra “Historia de Abipones” menciona: “Después de que los primeros españoles adoptaran esta provincia que antes estaba habitada por los carios o guaraníes, tomaron en matrimonio a las hijas de los habitantes por falta de niñas españolas y por el trato diario los maridos aprendieron el idioma de las esposas y viceversa...” (p. 69).

Es evidente que dos mundos que parecían tan diferentes no estaban aislados, pues estaban entrelazados económica, política y culturalmente. Pero la reivindicación de la historia guaraní en sus muestras de rebeldía, sumisión o asimilación, no debe quedar al margen de historia del país en general, sea vista como una “transformación de poblaciones originarias con o sin mestizaje, o como una sustitución decidida y planificada” (p. 52). Bartomeu Meliá apunta lo siguiente: “Una historia completa del Paraguay no es solo indígena... No hay dos historias independientes, las dos son inseparables” (p. 53). El sociólogo Ramiro Domínguez destaca que “por contraste de actitudes binarias se nos hace entrar en paradojas del mundo paraguayo que no quedan resueltas en una especie de dualidad guaraní-español, sino más bien en modos de ser contrapuestos que se originan en los tiempos coloniales” (p. 53).

Al respecto de lo dicho más arriba, ampliando la afirmación de Bartomeu Meliá (él proclama: “La historia del Paraguay es la historia de su lengua guaraní” (p. 57)), nos atrevemos a sostener que la historia del Paraguay es la historia de coexistencias, de sobrevivencia, y de la influencia de dos sistemas lingüísticos: el guaraní y el español. Por otro lado, la familia desempeñó también un papel importante en la conservación y en el desarrollo del guaraní como parte de la vida social.

En el Paraguay la población hispana era menor que la población de los guaraníes. Sin embargo, hubo momentos en que la cantidad de varones indígenas fue muy escasa. Esto hizo que los españoles se casaran con las mujeres indígenas. De hecho, algunos obtuvieron permiso para tener varias mujeres, lo que provocó, según los datos de la Lafuente Machán, el aumento de mestizos educados por la madre en un contexto guaraní parlante.

Y he aquí otra hipótesis basada en la situación geográfica del territorio que ocupa Paraguay.

Al llegar al Nuevo Mundo, los europeos entraron en contacto con los aborígenes con el propósito de establecer relaciones comerciales, negociar, y llegar a acuerdos en caso de conflictos bélicos. Muchos de ellos se consideraban a sí mismos superiores y, por consiguiente, no se molestaron en aprender las lenguas indígenas. Para la comunicación diaria disponían de traductores indígenas. Poco a poco los aborígenes comenzaron a perder el dominio de sus territorios al caer bajo la influencia económica de los conquistadores. Esto hizo que los aborígenes tuvieran que explicar sus necesidades vitales en la lengua de los colonizadores ya que tenían que pedir dinero, comida, ropa, indultos, etc. Los mismos estuvieron obligados a adaptarse a las nuevas condiciones para sobrevivir, y la única forma posible era utilizando las unidades lexicales de los nuevos dueños.

En el arraigo de las lenguas europeas jugó un papel importante la religión. Los misioneros se dedicaron a difundir el cristianismo y, de modo alternativo, enseñaron su idioma para que los aborígenes entendieran las oraciones, las prédicas y los sermones.

No debemos olvidar, por otra parte, que los europeos llevaron su cultura, su propia percepción del mundo y su propia lengua, lo que dio como resultado que una de las culturas se convierta en la dominante. Como la lengua es una parte de la cultura y un instrumento para el conocimiento del universo y de todo lo nuevo, los aborígenes no tuvieron más remedio que asimilar la cultura y la lengua de los conquistadores. Esto provocó la desaparición o la pérdida de las funciones principales de las lenguas indígenas.

En el territorio de América este proceso no fue homogéneo, es decir, se llevó a cabo de manera diferente, pero el resultado que hoy observamos es indiscutible: las lenguas de los aborígenes se quedaron como un elemento de exotismo para atraer a los turistas, como instrumento de comunicación en lugares poco accesibles (montañas, bosques tropicales, pantanos, llanuras cubiertas de nieve, etc.), o para añadir colorido a la literatura nacional.

Todo esto sin olvidar la mitología y las leyendas de los indios.

Cuando Hernán Cortes se asentó en el lugar donde se apareció por primera vez Quetzalcóatl (según la leyenda un hombre de piel blanca), el cacique Moctezuma lo tomó como la vuelta de Dios y se entregó junto con su pueblo a la conmiseración del vencedor. Moctezuma se equivocó. A pesar de esto los aborígenes tomaron a los europeos como mensajeros del cielo, y se convirtieron en los seguidores de su querido Dios. Al final, ellos perdieron su lengua materna.

En Paraguay las circunstancias fueron diferentes. La explicación se encuentra en la situación geográfica, en especial en el alejamiento de los territorios costeros. De igual manera, este escenario se complicó con el avance de las tradiciones lingüísticas y culturales españolas.

Las comunicaciones comerciales, políticas y culturales fueron complicadas. Las montañas dificultaban el camino a través del Océano Pacífico, mientras que el Océano Atlántico no presentaba este inconveniente. Pero la distancia a recorrer para llegar al territorio paraguayo era enorme, y a esto se sumaron otras dificultades: la carencia de caballos, bosques intransitables y, por supuesto, el calor espantoso y la falta de agua.

Esos factores influyeron positivamente en el estado y la situación de los indígenas. Ellos se sintieron más libres en comparación con los aborígenes de otros lugares del continente, pues pudieron comunicarse en su lengua adaptando solamente las palabras para nombrar los objetos desconocidos, como, por ejemplo, utensilios de cocina, ropa, animales, etc. Como resultado, el idioma de los conquistadores no pudo lograr su auge, perdió primacía, y dio paso a la lengua de los indios: el guaraní.

Esta hipótesis se confirma hoy día con la vida actual del país. “Muchas de las comunidades indígenas se hallan alejadas de las rutas asfaltadas y no cuentan con caminos en buen estado... La gran mayoría tiene acceso a tajarar y en algunos casos a ríos...” (p. 11).

Evidentemente, hubo un período de decadencia de la lengua guaraní. Después del exilio de los jesuitas comenzó el proceso masivo de hispanización de la región, lo que hizo que el castellano suplantase agresivamente al guaraní. Para ello se tomaron algunas medidas enérgicas como cerrar colegios, prohibir documentos en guaraní, etc.

En el censo de 1782 “los “españoles” conformaban ya algo más de la mitad de la población paraguaya (p. 76). En el más antiguo, “no se mencionaba siquiera a los mestizos, que al parecer estaban incluidos entre los españoles” (p. 77), lo que subraya que en Paraguay en el proceso social empezaban a prevalecer los criterios culturales, raciales y biológicos. Con el tiempo incluso los indios mismos querían “blanquearse”, convertirse en un español, y tener cierta presencia social. La población está fuertemente influida por la cultura “española”, pero con un rasgo distintivo: los españoles hablan guaraní, y a esto se suma el hecho de que el color de la piel ya no es tan importante. La sociedad paraguaya conformada por el mestizaje busca su propia identidad nacional basada en este mismo mestizaje lo que confiere igualdad de “raza” a todos los paraguayos por igual” (p. 77).

Con el tiempo el guaraní vuelve a establecer su posición en la comunicación cotidiana y en la vida social. El proceso llamado “Renacimiento del guaraní” comenzó durante la Guerra del Triple Alianza cuando la autoconciencia y el patriotismo de los paraguayos aumentó de manera considerable, penetrando en todas las células del alma del pueblo. La gente empieza a sentir que su lengua guaraní los distingue como pueblo de todos los demás. Con el crecimiento del nacionalismo en la sociedad se nota el proceso de fortalecimiento del guaraní como símbolo de la nación. Durante la Guerra del Chaco con Bolivia guaraní fue la lengua oficial de las tropas.

Un 28 de mayo de 1933, consciente de la importancia de las comunicaciones en tiempos de conflicto, el Comandante del Ejército en Campaña José Félix Estigarribia declara el guaraní como idioma oficial de la guerra ordenando que las conversaciones y las claves secretas se hagan exclusivamente en idioma guaraní. La lengua guaraní, por lo tanto, acompañó a los jefes y a los soldados durante la Guerra del Chaco. Como ejemplo, cabe destacar el hecho de que los soldados utilizaban ciertas palabras en guaraní para referirse a sus jefes o camaradas: *Akã guasu* (Gral. Estigarribia), *Leon Karẽ* (Cnel. Rafael Franco), *Jakare Valija* (Tte. 1º Manuel Irala Fernández), *Merõ Ra'yi* (soldado José Velázquez). Como idioma criptográfico, el guaraní ofreció serias dificultades para los bolivianos.

La mayoría de las claves utilizadas para los despachos estaban en guaraní. Así, por ejemplo, *Agara'i* (patrulla de reconocimiento), *Ambere* (cañón 75 mm), *Saijovy* (bala perdida), *Kuña* (proyectil). Puede decirse que el guaraní fue el idioma de la victoria que fortaleció el patriotismo de los paraguayos y el orgullo por su lengua. En la lucha no habían ido solo fusiles, cañones, armas de soldado. La lengua guaraní fue un arma más, un arma imbatible al que solo tenían acceso los paraguayos. Por eso los paraguayos hacen la guerra y la ganan en guaraní.

Desde los primeros años de su formación como una nación homogénea, el guaraní ha sido la lengua oficial de la nación paraguaya. El castellano quedó en el ámbito eclesiástico. “Este carácter diglósico que afecta la relación entre el castellano y el guaraní se prolonga hasta la actualidad” (p. 55).

La presencia del guaraní y castellano en la sociedad paraguaya se manifiesta sobre todo por tres vías – la lingüística, la económica y social – entrelazadas entre sí.

La lengua guaraní preserva en muchos casos la memoria campesina y la sabiduría de los tiempos de la “Edad de Oro” de los indígenas. Eso se revela en la situación lingüística actual y en la mentalidad de la gente del Paraguay.

Por ejemplo, para guaraní la tierra no fue nunca un simple medio de producción económica. Su tierra se identifica con *tekoha*. *Teko* – ‘modo de ser, modo de estar, sistema, ley, cultura, norma, comportamiento. Hábito, condición, costumbre’. Es el lugar donde se dan las condiciones de o para ser guaraní. Es ante todo un espacio sociopolítico y cultural “El *tekoha* significa y produce al mismo tiempo relaciones económicas, relaciones sociales y la organización político-religiosa esenciales para la vida guaraní” (p. 83) que aceptaron los españoles al llegar para vivir en las tierras guaraníicas.

Con el inicio de la mestización, el guaraní ha atravesado ciertos cambios más sociológicos y culturales que geográficos. “Se dejaba de ser guaraní sin dejar de hablar guaraní” (p. 97).

En este momento surge una lengua guaraní de los españoles, mal normalizada, usada más por las mujeres que por los hombres. José Cardiel escribe sobre el tema en términos sociolingüísticos: “En la jurisdicción del Paraguay en la que hay unos 20.000 habitantes de sangre española, no se usa otra lengua que ésta (el guaraní), aunque mal, con muchos solecismos y barbarismos. De las mujeres pocas hay que sepan el castellano y de los varones lo saben muy mal... En los pueblos indios que son diez, a cargo de clérigos y religiosos de San Francisco, no se habla otra lengua que ésta (el guaraní)... y el encomiendo y su familia suelen olvidar la lengua castellana para hablar la del indio” (p. 98).

Para caracterizar las peculiaridades de la situación lingüística de aquella época el jesuita Martín Dobrizhoffer dice: “Todo el vulgo, aun las mujeres de rango, niños y niñas, hablan el guaraní como su lengua natal, aunque los más hablen bastante bien el español. A decir verdad, mezclan ambas lenguas y no entienden bien ninguna. Pues, después que los primeros españoles se apoderaron de esta provincia tomaron en matrimonio a las hijas de los habitantes por falta de las niñas españolas, y por el trato diario los maridos aprendieron el idioma de las esposas y viceversa... los españoles corrompían miserablemente la lengua india y las indias la española. Así nació una tercera, o sea, la que usan hoy en día” (p. 68).

Así fue el origen del bilingüismo castellano-guaraní entre los adultos en una relación comunicativa, no racial, como sería el mestizaje. Es decir, hablamos del mestizaje cultural, no biológico. La explicación de una mezcla lingüística en el Paraguay “no es por genes, sino por aprendizaje, es decir, por historia” (p. 101), por intercambio de culturas, por la historia de la formación de una sociedad indígena que pasaba a no ser indígena, sin perder su lengua.

Sin embargo, los factores sociolingüísticos de la formación de la situación lingüística del Paraguay se encuentran en las esferas del uso de dos lenguas: el guaraní, en su mayoría usado solo coloquialmente por parte de los españoles. El español del día a día se convierte en el idioma del medio político, de los estudios, del ámbito religioso, ritual inclusive.

Por otra parte, aparecen cambios en el léxico, en la morfología y en la sintaxis. Por un lado, se nota la falta de recursos lingüísticos del guaraní en la descripción de la vida social nueva traída por los europeos y, por otro lado, se hace necesaria la adopción de los recursos del guaraní por los españoles para nombrar realidades desconocidas para ellos. Esto provoca interferencias, sustituciones y aportes en ambas lenguas y la aparición de nuevos significados (cambios de los significados) que conducen a una ampliación válida de la comunicación de la sociedad nueva que se está formando.

Una de las peculiaridades del lenguaje del Paraguay se traduce en los paraguayismos, que podrían definirse como una palabra, partícula, lema o locución de procedencia española, guaraní, o de otras lenguas que caracterizan el español hablado en el Paraguay, especialmente si se contrasta con el español de otros países de Hispanoamérica o con el de España, y que, por lo general, fuera del Paraguay plantea alguna dificultad de comprensión rápida para los hispanohablantes hispanoamericanos (p. 25), para los que estudian el español en varios países como lengua extranjera o para los traductores.

La situación lingüística del Paraguay se refleja en las obras de los escritores. Por ejemplo, en la novela de Juan Manuel Marcos “El invierno de Gunter”.

El lenguaje contextualiza la época de la creación de la novela, pone de relieve los rasgos distintivos de la sociedad paraguaya de los años 70-80 del siglo XX durante la dictadura de Stroessner junto con la manera de pensar de sus personajes, hace uso de paraguayismos, alterna la lengua clásica con el registro coloquial, y en algunas ocasiones refleja la influencia del guaraní. En la literatura, como en la vida cotidiana de los paraguayos, se establecen oposiciones pertinentes que connotan diversos campos lingüísticos.

REFLEXIONES FINALES

Para concluir, podemos afirmar que la historia del Paraguay está en las palabras, mejor dicho, en los cambios y en las transformaciones de dos sistemas lingüísticos más importantes del país: el español y el guaraní, lenguas que evidencian factores históricos, sociales y culturales propios del Paraguay.

Bartomeu Meliá afirma: “Estos cambios se dieron en todos los campos culturales – la lengua es matriz y el paradigma cultural por excelencia –, lo que equivale a decir, en el parentesco, en la economía, en la religión, en política, pero también en lo más ordinario de la vida cotidiana” (p. 105).

No obstante, hay que etiquetar la situación lingüística del Paraguay como diglosia. Psicológicamente, el español y guaraní se constituyen, cada uno por su parte, una lengua de la “razón” y la lengua del “corazón”, una lengua para lo culto y lo íntimo. El guaraní es el habla del compromiso y de la intimidad, del amor y del dolor de una raza legendaria sacrificada hasta el heroísmo (p. 59). “El pueblo estudia y piensa en castellano, pero ama, odia y pelea en guaraní” (p. 60).

Así, desde el inicio de la conquista, el español y el guaraní entran en proposición variable en la formación y desarrollo de un nuevo pueblo. Los aceptamos como tesis y antítesis de un proceso dialéctico inminente no exento de dificultades y posibilidades, de vivencias que acaso esconden en secreto de un gran destino

Y a pesar de que el castellano ocupa un lugar preponderante en la sociedad paraguaya por necesidades comerciales, políticas, sociales, de comunicación internacional, el guaraní se erige como una de las lenguas oficiales del país que sigue creciendo gracias a la política del Gobierno paraguayo.

Esté artículo no pretende en toda la plenitud el desarrollo del tema. Planteamos unas hipótesis para invitar a los interesados a la discusión.

REFERENCIAS

- Avrorin, V.A. (1975). Problemas de la investigación de la parte funcional de las lenguas: desde el punto de sociolingüística. Leningrado: Nauka.
- Benítez, J.P. (s/f). La literatura paraguaya actual. Boletín de la Academia Argentina de Letras. Buenos aires: Academia Argentina de Letras.
- Cardiel, J. (1990). Declaración de la verdad. Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina.
- Dobrizhpffer, M. (1984). Historia de los Abipones, 3 vols. Resistencia: Universidad del Nordeste.
- Guarania, F. (2010). Enciclopedia. Diccionario etimológico-gramatical. Asunción: Servilibro.
- Guasch, A. (1956). El idioma guaraní: gramática, y antología de prosa y verso. Asunción: Casa América Moreno Hnos.
- Haugen, E. (1966). “Language Conflict and Planning: The Case of Modern Norwegian”. Cambridge: Mass.
- Imaz, Z.; Vázquez Tandé, M.; y Otazú, N. (2014). Los pueblos indígenas en Paraguay. Asunción: S/E.
- Makovskiy, M.M. (1980). Carácter sistemático y asistemático en la lengua. Moscú: Nauka.
- Marcos, J. M. (2013). El invierno de Gunter. Edición crítica. Asunción: Servilibro.
- Meliá, B. (2013). La tercera lengua del Paraguay. Asunción: Servilibro.
- _____. (2006). Mundo guaraní. Asunción: S/E.
- Nikolskiy, L.B. (1976). “Sociolingüística sincrónica (teoría y problemas). Moscú: Nauka.
- Pane, L. (2014). Los paraguayismos II. Asunción: Criterio.
- Penner, H.; Acosta, S.; y Segovia, M. (2012). El descubrimiento del castellano paraguayo a través del guaraní. Asunción: CEADUC.
- Protsenko, I. (2018). Situación lingüística del Paraguay. Paraguayismos en la novela “El invierno de Gunter” de Juan Manuel Marcos. Asunción: Kyiv.
- Shveytser, A.G.; y Nikolskiy L.B. (1978). Introducción a sociolingüística. Moscú: Escuela Superior.

Linguistic Manipulative Means in British Tourist Discourse

Métodos de manipulación lingüística en los discursos turísticos británicos

Anqi Li

Higher School of Economics, Department of Foreign Language, Russia
<https://orcid.org/0000-0003-0482-4368>

e-mail: ali_1@edu.hse.ru

Recibido: 11/11/2021
Aprobado: 16/05/2022

ABSTRACT

Tourism has witnessed continued expansion and deepening diversification over the decades. Tourist discourse can be seen as a pivotal tool of propaganda. The language use in tourist discourse, with the purpose of promoting consumption, is deliberately designed to build a positive image and exert an unconscious impact on the targeted audience. The paper provides a systematic analysis of the manipulative means in British tourist discourse from the perspective of language structure: phonological, lexical, semantic, and syntactic levels.

Keywords: linguistic manipulation; discourse; tourist discourse; language structure.

RESUMEN

El turismo ha sido testigo de la constante expansión y profundización de la diversificación a través de las décadas. El discurso turístico puede ser visto como una herramienta fundamental para hacer propaganda. El lenguaje usado en los discursos turísticos, con la intención de promocionar el consumo, está diseñado deliberadamente para crear una imagen positiva y ejercer un impacto inconsciente en el público objetivo. El papel proporciona un análisis sistemático de los métodos manipulativos en los discursos turísticos británicos desde la perspectiva de la estructura del lenguaje: los niveles fonológicos, léxicos, semánticos y sintácticos.

Palabras clave: manipulación lingüística; discurso; discurso turístico; estructura del lenguaje.

LITERATURE REVIEW

There are many works dedicated to linguistic manipulation. According to Van Dijk, T. (1996) linguistic manipulation can be understood as a means of achieving goals through persuasion. Gurochkina A. G. (2003) in her work *“Manipulation in Linguistics”* analyzes the linguistic manipulative means from lexical and syntactic levels, which is explained as implicit linguistic manipulative means. In *“Language, power and manipulation: the use of rhetoric in maintaining managerial influence”*, Maya, K. D. (2017) studies the linguistic manipulative strategies at lexical, semantic, pragmatic and textual levels and describes the common rhetorical devices.

In terms of tourist discourse, the study of linguistic manipulative means is quite scattered and mainly focuses on its lexical and syntactic levels. Tanaeva, L. P. and Datsyuk, V. V. (2013) divide tourism discourse into three groups: professional, academic and public tourism discourse, each of which is characterized by specific communicative strategies and tactics: in professional and academic tourism discourses, argumentative strategies are dominant, while in public tourist discourse—manipulative strategies. The work also emphasizes the specificity of lexical structure: in professional and academic tourist discourse, terms and special vocabulary are noted in frequency, in public—vocabulary with evaluative prevails and emotive connotations. In *“Travelling words: Linguaging in English tourism discourse”*, Gloria Cappelli (2013) studies a pervasive phenomenon—linguaging—in English tourist discourse and finds out that linguaging pragmatically contributes to the expression of pragmatic meaning and reduces the cultural gap. Lyubov M. G. (2011) in the work *“Strategies and Tactics of Advertising Texts in Tourism Sphere”* studies the communicative possibilities of speech strategy and tactics in the advertising texts in tourism sphere, which finds that advertiser intends to win the potential client by creating positive strategy and establishing communication with politeness. In *“Linguistic Features of Persuasive Discourse Strategy Guide (based on the analysis of guides to Yakutia)”*, Korzhikova N. V. (2018) identifies strategic potential of the guide discourse to Yakutia, and notes that the persuasive strategy is featured by syntactic, lexical-expressive and figurative means of expression.

TOURIST DISCOURSE AS AN OBJECT OF LINGUISTIC DESCRIPTION

Tourist discourse can be defined as a set of expressions, words and behaviour as well as particular touristic structures and activities that describe a place and its inhabitants (Lindknud, 1998). Aiming at a selected group of potential visitors, tourist discourse supplies basic information and guiding service of tourism attractions, not only to catch their attention but also to promote consumption.

In terms of the type of tourist discourse, L. P. Tanaeva, V. V. Datsyuk divide it into three groups according to their functions: professional, academic and public tourist discourse. Each type is characterized by specificity of lexical structure, genre-stylistic features, specific communicative strategies and tactics: professional (serving the process of business activity in the field of tourist industry), academic (functioning in the field of training specialists of tourist business, and also carries out scientific analysis of existing practical activities in this area of the economy) and public (aiming mainly at disseminating information about the tourism industry and attracting travelers) (Tanaeva & Datsyuk, 2013).

LINGUISTIC MANIPULATION IN TOURIST DISCOURSE

Linguistic manipulation, according to Akopova Asya, in a broad sense is any verbal interaction regarded from the point of view of its motivation and realized by the subject (speaker) and the object (listener) of communication (Akopova, 2013).

Communication strategies are indispensable in all types of tourist discourse.

Generally, communicative strategies can be categorized into two main groups: argumentative and manipulative (Tarnaeva, 2011). Argumentative strategies are logical and rhetorical, which are dominant in professional and academic tourist discourses; manipulative strategies are a type of linguistic influence used to persuade the addressee to accept goals, desires, intentions, relationships or attitudes that do not coincide with those that he currently has. Manipulative strategies are pervasive in public tourist discourse (Tarnaeva & Datsyuk, 2013).

It is important to note here that whether in professional, academic or public tourism discourse, the ratio of the communication strategies outlined above may vary depending on the situation, communication goals, and type of communicants.

LANGUAGE MEANS OF MANIPULATION IN BRITISH TOURIST DISCOURSE

In terms of research materials, we mainly focus on the written form of public tourist discourse chosen from the magazine *Discover Britain*, a geographical-themed series created by the Royal Geographical Society that aims to inspire tourists to explore and learn about Britain. Besides, it is completely free, and suitable for all ages and abilities, which means that the target audience is massive. All the samples selected cover a wide range of topics, including history, nature, services and so on. The systematic analysis of the manipulative means in British tourist discourse is presented from the perspective of language structure, including phonological, lexical, semantic, and syntactic levels.

1. Means of manipulation at phonological level

In order to reach to the targeted audience and impact their emotions, sonic devices are deployed as an instrument, which can increase the expressiveness and more easily provoke an emotional response in the audience.

Alliteration is commonly employed in tourist discourse, for instance, *living legend, glorious gardens, Sacred Spring*, and so on. The repeated sounds at the beginning of neighboring words can add the expressiveness of the text to the audience.

The repetition of identical or similar consonants in neighboring words and the repletion of similar vowel sounds, that is consonance and assonance, are another two frequent means of phonological manipulation, which can add the sense of rhythm. For example:

“By day of night come rain or shine.”

“Relax in the warm, mineral-rich waters of Bath’s natural thermal Spa.”

“A spa resort unique in Britain with its thermal spring gushing forth sacred healing waters.”

“Everyone came – locals, soldiers, travelers from across Europe – seeking physical and spiritual wellbeing.

“Immerse yourself in the World Heritage City’s famous naturally warm waters.”

2. Means of manipulation at lexical level

In professional and academic tourist discourses, terms and special vocabulary are frequent, in public—vocabulary with evaluative prevails and emotive connotations. (Tanaeva & Datsyuk, 2013)

From the perspective of lexicon structure and style, public tourist discourse is featured with its specific vocabulary form and the lexical style.

In terms of vocabulary form, borrowed word, compound words, and the superlative form of epithets are abundant in public tourist discourse. Borrowed words, adopted from another language, can convey an exotic atmosphere. For example, the famous Latin phrase “mens sana in corpore sano”, which means “a healthy mind in a healthy body” is quoted in a spa advertisement to attract tourists by recalling the Roman lifestyle. In terms of compound words, there are two types—composition by word meaning and composition by means of metaphor or metonymy, both contributing to the expressiveness and persuasiveness of the discourse.

Composition by word meaning, such as *tree-clad hills*, *richly-layered history*, *centre-cum-spa*, and so on, is featured with doubled or tripled images, which is more evocative and expressive. Composition by means of metaphor or metonymy can vividly depict the salient features of the object and recall at the same time several images in the reader’s mind, for example:

“Rainfall is common in Scotland, so if you’re caught out when exploring the National Park, head to Bracklinn Falls, a series of waterfalls which attain peak performance during a heavy downpour.” In this sentence, compound words “downpour” is composed by means of the metonymy form, which clearly points out the salient feature of the rainfall and vividly picture the image in the readers’ mind. Moreover, by means of metaphor, the meaning of words can be formed by transferring from concrete things to abstract ones or from abstract things to concrete ones such as backbone, eagle-eyed and arrow-straight roads. Words, like “back”, “bone”, “eagle”, “eye”, “arrow” and “straight”, with their own images, when compounded together to depict other items, can directly recall several related images in the readers’ mind.

The superlative form of epithets is a frequent manipulative means. Those epithets come with emotive connotations, which are more likely to lead to the audience’s expectation and positive impression. For instance, *“the largest concentration”*, *“its first silent film”*, *“the country’s finest collection of paintings”* and so on. By taking advantage of those epithets in superlative form, the author intentionally builds a positive picture of the destination, so as to attract more visitors. Similarly, the word “only” has the same function. For example, *“Cornwall’s only five-star country house-hotel”*, *“the only place one can enjoy afternoon tea in the grounds of a royal palace”*, and etc. All these words come with special connotations and positive pictures so as to impress the readers.

With respect to lexicon style, compared to the lexicon in academic and professional tourist discourses, the lexicon in public tourist discourse is less formal and more communicative, which can add the intimacy with the targeted readers and create a friendly and relaxing atmosphere. For example, *“Today, we can take you to a land of overpowering natural beauty with a welcoming character, some of the finest historic sites in the British Isles and truly delicious traditional dishes.”* The words, “overpowering”, “natural”, “welcoming”, “finest”, “historic”, “truly”, “delicious”, and “traditional”, are all positive and emotionally colored, which can narrow the distance between the reader and the writer and draw an attractive picture.

Besides, words in an informal style can be found in the discourse, such as “*hotchpotch*” and “*blockbusters*”, which adds the casual style of the discourse.

3. Means of manipulation at semantic level

In semantic aspects, public tourism discourse tends to convey meaning in an expressive way, where many types of figures of speech are found, like simile, metaphor, synecdoche, personification, hyperbole, allusion, pun and euphemism. Those figures of speech can exert a strong impact on readers by comparing, referring to other things or exaggerating, which also at the same time make the discourse quite lively and readable.

For instance, “*chameleon-like settlement of Port of Menteith*”. By comparing the settlement to chameleon, readers can have a better understanding of how the destination looks like, which makes the discourse catchier and more expressive.

“*Coombeshead Farm sits outside the tiny village of Lewannick, ideally located between Dartmoor National Park and the foodie haven of Padstow.*” The author compares the place Padstow to “the foodie haven”, which not only indicates that Padstow is a wonderful place to enjoy delicious food but also make the language more graphic and attractive.

In addition, puns can be found as a frequent means in public tourist discourses, such as “*visitors can follow in her wake on one of two boats*”. Here, “wake” is a pun, which means the track that the boat leaves behind on the water, and also denotes the same way of the tour that recommended to take. This device is featured with its humorous style, highlighting the key information and attracting the readers.

As we all know, in tourist discourse, in order to exert impact on the visitors and attract them, the merits of the scenic spots should be listed and pointed out; however, in order to be more objective, sometimes the shortcomings are touched, but interpreted in favor to the side of the author. For instance, in this sentence “*Its visual quirks and beauty are obvious, but its functional finesse may take longer to appreciate.*” As the functional finesse is not as obvious as the quirks and beauty, the author doesn’t use the direct way to describe the unobvious feature, instead he or she interprets the hidden feature from the other side by suggesting the readers to stay longer to explore the finesse by themselves.

4. Means of manipulation at syntactic level

In terms of syntax, public tourism discourse is featured with vividness and expressiveness, which can be displayed by its structural characteristics and the expressive means adopted.

With respect to structural characteristics, the expressiveness can be explained by the preferable use of verbal predicates in positive voice, and various adopted sentence patterns (mainly interrogative sentences, exclamatory sentences, imperative sentences and euphemistic sentences). It is also necessary to mention that the text usually shows a euphemistic tone expressed by interrogative sentences, euphemistic sentences, or some sentences including subjunctive mood.

For instance,

“*Travel options available, please call for details.*”

“*Snug in your villa, relaxing at the end of the day, you would have enjoyed a plethora of cosmopolitan comforts shipped in from the Roman Empire.*”

It is obvious that in each of those sentences there is a dialogue created by the author on purpose, where the mood is rather polite. This can make the potential visitors feel respected and more willing to purchase the products.

Concerning syntactical expressive means, according to Yulia Sergeeva and Irina Syresina, there are three groups of syntactical expressive means, including syntactical expressive means based on the absence of some element (on the principle of economy), on the presence of extra-elements (on the principle of redundancy), and on the unusual arrangement of syntactic elements in a sequence. (Sergeeva & Syresina, 2018)

In public tourist discourses, the expressive means based on the absence of some element stands out, especially ellipsis (*"Time to board the living legend."*), nominative one-member sentences (*"Inspiring postcards from around the British Isles."*), aposiopesis (*"Wish you were here."*), and apokoinou (*"With temperatures warmed by the close proximity of the Gulf Stream to support sub-tropical plants and marine life not seen elsewhere in the UK."*). The expressive means based on the presence of extra-elements is also pervasive in public tourist discourses, which includes repetition (*"close to our home base, and close to our hearts"*), parallel constructions or syntactic parallelism, and parenthesis (*"there was an exercise hall (basilica), outdoor exercise yard (palaestra) and an open-air swimming pool (natatio)"*). Last but not least, the expressive means based on the unusual arrangement of syntactic elements in a sequence also plays an important role in the discourse. For example, stylistic inversions for emphasizing the specific location (*On this bridge stands The Elephant House.*) or feeling (*So excited was he by the reviving atmosphere.*). All those expressive means highlight the main features of the landscape and make them more impressive.

CONCLUSION

The paper is devoted to the analysis of linguistic manipulative means in the British public tourist discourse from the perspective of language structure: phonological, lexical, semantic, and syntactic levels.

Based on our selected research materials, we find that at phonological level, sonic devices—alliteration, consonance and assonance—are deployed as instruments, which can increase the expressiveness and more easily provoke an emotional response in the audience.

At the level of lexicon, the lexicon in public tourism discourse is featured with special forms, including borrowed words, compound words, and the superlative form of epithets, which come special connotations to reach the readers and manage their feelings. With respect to the style of lexicon, compared to the lexicon in academic and professional tourist discourses, the lexicon in public tourist discourse is less formal and more communicative, which can add the intimacy with the targeted readers and create a friendly and relaxing atmosphere.

In semantic aspects, public tourism discourse tends to convey meaning in an expressive way, where many types of figures of speech are found, like simile, metaphor, synecdoche, personification, hyperbole, allusion, pun and euphemism. Those figures of speech can exert a strong impact on the readers by comparing, referring to other things or exaggerating, which also at the same time make the discourse quite lively and readable.

Concerning syntax, it is found that public tourism discourse is featured with vividness and expressiveness, which can be displayed by its structural characteristics and the expressive means adopted. With respect to structural characteristics, the expressiveness can be explained by the preferable use of verbal predicates in positive voice, and various adopted sentence patterns (mainly interrogative sentences, exclamatory sentences, imperative sentences and

euphemistic sentences). It is also necessary to mention that the text usually shows a euphemistic tone expressed by interrogative sentences, euphemistic sentences, or some sentences including subjunctive mood. Concerning syntactical expressive means, three groups of syntactical expressive means, including syntactical expressive means based on the absence of some element (on the principle of economy), on the presence of extra-elements (on the principle of redundancy), and on the unusual arrangement of syntactic elements in a sequence, play an important role in affecting the visitors and finally reaching the purpose the tourist discourse—selling the products or services.

Based on the results, it is expected that the paper could contribute to the studies of tourist discourse, increase the understanding of tourism propaganda and promote the development of tourism industry. However, it is necessary to note here that the results are limited by the limited scale of database. Speaking about the future prospects of research on this topic, the analysis of linguistic manipulative means from the perspective of contextual and pragmatic levels is imperative.

REFERENCES

- Akopova, A. (2013). Linguistic manipulation: definition and types. *International Journal of Cognitive Research in science, engineering and education*, 1(2), 78-82.
- David, Maya. (2017). *Language, Power and Manipulation: The Use of Rhetoric in Maintaining Managerial Influence*.
- Gloria, C. (2013). Travelling words: Linguaging in English tourism discourse. *Travels and Translations*, 167, 353-374.
- Gurochkina, A.G. (2003). Manipulation in linguistics. *Bulletin of the Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen*, 3 (5).
- Korzhikova, N. V. (2018). Linguistic Features of Persuasive discourse Strategy Guide (Based on the Analysis of Guides to Yakutia). *North-Eastern Federal University M.K. Ammosov Bulletin*, 2(64), 109-119.
- Lindknud, C. (1998). When opposite worldviews attract: A case of tourism and local development in Southern France. In S. Abram and J.Waldren (eds), *Anthropological Perspectives on Local Development Knowledge and Sentiments in Conflict* (pp. 141–60). London: Routledge.
- Lyubov, M. G. (2011). Strategies and tactics of advertising texts in the tourism sector. *Russian state University of tourism and service*, 7(26), 202.
- Sergeeva, Y., & Syresina I., (2018). *A students' guide to English syntax: form word to discourse*. Moscow: Moscow State Pedagogical University.
- Tarnava, L. P., & Datsyuk, V. V. (2013). Tourist discourse: linguopragmatic characteristics, *St. Petersburg State University Bulletin*, 9(3), 229.
- Tarnaeva, L. P. (2011). *Training future translators to translate cultural-specific meanings of institutional discourse*. Saint Petersburg: Russian state pedagogical University.

El capitalismo del cansancio The Exhaustion's Capitalism

Sergio Alejandro Reina Gutiérrez
Universidad Santo Tomás de Colombia, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-0498-9819>

e-mail: sergiolejo09@outlook.com

Recibido: 11/10/2021
Aprobado: 19/03/2022

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo presentar una crítica teórica desde el marxismo a la noción de libertad de explotación del sujeto de rendimiento y a la orientación teórica del cansancio, la depresión, el TDAH, el TLP, y el SDO, como enfermedades mentales legitimadas por el sistema de hiperproducción moderno. En la primera parte se analiza la situación actual del proletariado desde el uso de la tecnología y las nuevas formas de explotación laboral. En la segunda parte se abordan las enfermedades mentales mencionadas anteriormente en el marco del sistema de producción capitalista moderno y su implicación desde la psicología. Se concluye la reflexión con una crítica a la lectura errónea que hizo Byung-Chul Han al rol que posee el trabajador en el sistema productivo capitalista, y se propone una lectura sociológica más acorde a la mercantilización de la salud mental del trabajador.

Palabras clave: capitalismo; sociedad; marxismo; producción; salud mental.

ABSTRACT

This article aims to present a theoretical critique from Marxism of the notion of freedom of exploitation of the performance subject and the theoretical orientation of fatigue, depression, ADHD, BPD, and SDO, as mental illnesses legitimized by the modern hyperproduction system. In the first part, the current situation of the proletariat is analyzed from the use of technology and the new forms of labor exploitation. The second part deals with the mental illnesses mentioned above in the framework of the modern capitalist production system and its implication from psychology. The reflection concludes with a critique of Byung-Chul Han's erroneous reading of the role of the worker in the capitalist production system, and a sociological reading more in line with the commodification of the worker's mental health is proposed.

Keywords: capitalism; society; Marxism; production; mental health.

INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que Byung-Chul Han es un increíble filósofo que ha realizado aportes significativos al estudio de la sociedad moderna; en términos de las relaciones sociales y el mundo digital que ha predominado desde la primera década del siglo XXI. Sin embargo, sus aportes contenidos en el ensayo “*La sociedad del cansancio*” no son del todo acertados; o al menos están sujetos a ser puestos a reflexión, puesto que hace falta un análisis más profundo al fenómeno de la hiperproducción desde la perspectiva económica y social.

Desde luego, el lector se preguntará *¿quién tiene la osadía de debatir a una figura preminente como Byung-Chul Han?*, a lo que se responde: el conocimiento no se legitima por un sectarismo teórico y mucho menos se establece por el culto a la persona. El carácter científico de este artículo de reflexión se sustenta en el método de investigación dialéctico marxista, en el que la realidad se presenta en una forma de triada; primero se presenta una tesis que es contrapuesta con una antítesis, que da como resultado en una síntesis superior, la cual permite el aporte de nuevos puntos de vista en torno al hecho social en estudio.

En este caso, la contraposición de tesis y antítesis radica en ciertos puntos de vista de Byung-Chul Han y el análisis sociológico realizado por el autor, dónde la totalidad de este texto constituye aquella síntesis esperada.

SEGUIMOS SIENDO ESCLAVOS

La sociedad de la segunda década del siglo XXI no es la misma de la existente en la primera década de esta, ni mucho menos es igual a la del siglo XX o el XIX. En estos periodos espaciotemporales evidentemente han dominado diversos avances tecnológicos, científicos, políticos e incluso ciertos pensamientos sociales que respondían a necesidades directas e indirectas de la sociedad en cuestión. Sin embargo, hay un elemento que es transversal en estos siglos, y que, aunque su existencia ha evolucionado y sus efectos devastadores son más o menos los mismos en la clase proletaria, y este elemento es el sistema de producción del capitalismo. En este sentido, desde el siglo XIX diversos teóricos marxistas; e incluso economistas, han denunciado las dinámicas explotadoras del capitalismo, y sus efectos directos en la vida física y psicológica en los obreros y campesinos sometidos al trabajo asalariado.

Desde los orígenes del capitalismo, hasta la actualidad, la naturaleza ha ofrecido aquellos medios necesarios para el desarrollo y la subsistencia humana, sin embargo, es propicia para ofrecer aquellos medios a los obreros y campesinos de forma restringida por parte de los patrones y acaparadores burgueses que monopolizan la mercancía y su plusvalía, a tal punto que “cuanto más se apropia el obrero, por su trabajo, del mundo exterior, de la naturaleza sensible, más se priva de medios de subsistencia” (Marx, 1962, Pág. 105). Además de la privación de los medios de subsistencia, también la captación del mundo natural y social deja de pertenecer a su trabajo, ofreciendo únicamente los medios mínimos básicos para su subsistencia y su reproducción, en este orden de ideas, el habitante de la clase proletaria se transforma en un esclavo de la producción mercantil del trabajo.

Aun así, Byung-Chul Han considera que la sociedad moderna y su correspondiente globalización conllevaron a un cambio de paradigma en el que el individuo es abordado y se autopercebe como aquel “sujeto de rendimiento está libre de un dominio externo que lo obligue a trabajar o incluso lo explote. Es dueño y soberano de sí mismo” (Han, 2012, Pág. 30). En este sentido, si bien es cierto que la forma de trabajo moderna ya no es la misma que en los tiempos de Karl Marx dónde las personas trabajaban más de ocho horas y era común el empleo de niños de ocho o diez años como mano de obra económica, no es correcto afirmar que el individuo moderno ahora sea *dueño y soberano de sí mismo*, esto sólo sería posible en una sociedad comunista libertaria o anarquista, pero en el capitalismo podría ser acertado si nos referimos netamente a la clase burguesa.

Además, al leer la afirmación del *sujeto de rendimiento* dentro de la obra de Byung-Chul Han —como una alusión al sistema de producción capitalista y la sobre exigencia en el actuar individual—, se incurre directamente en el desconocimiento; o al menos una errónea lectura, del funcionamiento de este sistema económico y social moderno. Si bien ahora los proletarios pueden acceder a la creación de emprendimientos o pequeñas empresas/negocios para subsistir; en su mayoría a raíz del creciente desempleo y la exigencia de la sobre cualificación para ejercer una labor profesional por un salario ínfimo, esto no comprende realmente a una libertad o una soberanía en el rendimiento laboral e individual. Las condiciones externas obligan al trabajador a hacer uso de la tecnología para subsistir, y esto sí que incluye la autoexplotación. Pero no en el sentido que le da Byung-Chul Han del individuo que es el “explotador es al mismo tiempo el explotado.

Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse” (Han, 2012, Pág. 31). Byung-Chul Han pareciera que abordara a la tecnología y la globalización como los elementos que rompieron las dinámicas explotadoras del capitalismo y, sobre todo, erradicaron la dialéctica del amo y el esclavo en términos laborales. Sin embargo, el trabajo a través de la tecnología; símbolo de una falsa emancipación, no sólo no rompió la dinámica explotadora burguesa, sino que la transformó en una suerte de “trabajo libre”, que se sirve de los horarios flexibles del trabajador a cambio de recibir sueldos miserables a costa del enriquecimiento de los dueños y monopolistas de las aplicaciones móviles.

Revisemos el caso de aplicaciones móviles que brindan servicios de domicilios, como Rappi, quien utiliza a personas civiles como mano de obra económica, a los que evita brindarles un contrato laboral, tomándolos como “personas independientes que buscan ingresos extra para hacer realidad sus proyectos personales y profesionales” (ELTIEMPO, 2019). El funcionamiento de Rappi es muy sencillo, la persona interesada en ganar dinero por esta aplicación se dirige a una sucursal, dónde le activan una cuenta para que pueda empezar a recibir pedidos. Sin embargo, la gran afluencia de trabajadores conlleva a que los pedidos tarden en reflejarse en la aplicación, sumado a que por cada pedido y entrega que se realice, el trabajador ganará aproximadamente un dólar; un poco más o un poco menos, teniendo en cuenta que, para la subsistencia diaria, o incluso para alimentar una familia entera se requiere más que un dólar, los usuarios de la aplicación requieren trabajar más de diez horas diarias para ganarse lo mínimo para comprar un almuerzo.

Los trabajadores informales de Rappi expresan que a los ojos de la empresa “no somos empleados, no firmamos ningún tipo de contrato. No tenemos prestaciones, no tenemos ni salud, ni pensiones” (ELTIEMPO, 2019). Los dueños de Rappi están enmarcados en la lógica de Byung-Chul Han, ya que expresan que “no hay ninguna relación de subordinación, no cumplen horario, no tienen exclusividad” (ELTIEMPO, 2019). Aunque no posean horario fijo, ni exclusividad, trabajan para una aplicación que se enriqueció a costa de la explotación laboral de trabajadores mal remunerados y sin un contrato laboral que salvaguarde la vida de estos durante la jornada laboral.

Por lo tanto, son centenares y miles de proletarios desempleados que subsisten con estos modelos de negocio esclavizantes, los cuales trabajan de sol a sol para ganar lo mínimamente suficiente como para comprar una comida básica, o ayudarse con los gastos de supervivencia. En este sentido, el exceso de trabajo y la autoexplotación son consecuencias directas de las crisis económicas y sociales que afectan a los trabajadores; situaciones que no son consecuencia de las acciones del proletariado, más bien son resultados de las decisiones de los poseedores de los medios de producción y de quienes ostentan el control político burocrático en el Estado.

Sumado a esto, son fenómenos que generan riqueza únicamente a los dueños de estos medios digitales, a Byung-Chul Han habría que preguntarle, *¿cuál es esa autosoberanía del individuo que es consecuencia del cambio de paradigma generado a comienzos del siglo XXI?*, la soberanía individual sigue siendo propiedad de quienes controlan los medios de producción, lo único que ocurrió es que se transforman las dinámicas entre empleador y empleado, mediadas ahora por el uso masivo de la tecnología. Sí, podría decirse a simple vista que es decisión del trabajador si se extiende o no en sus jornadas laborales como soberanía de producción, pero al igual que antaño, si no trabaja y no hace horas extras, el trabajador no come. Si antes no había libertad, ahora con la hiperutilización de la tecnología menos.

Ahora, dentro del sistema capitalista es esencial la existencia de un paradigma negativista en las relaciones sociales, en donde la repulsión de la otredad es menester para salvaguardar los intereses de la clase burguesa privilegiada, y este paradigma inmunológico consiste en un discurso de carácter militarista en donde el “ataque y defensa determinaban el procedimiento inmunológico. Este dispositivo, que se extendía más allá de lo biológico hasta el campo social, o sea, a la sociedad en su conjunto, encerraba una ceguera: se repele lo que es extraño” (Han, 2012, Pág. 14).

Esta relación inmunológica no sólo está presente en las relaciones diplomáticas entre naciones o en la desconfianza xenofóbica al ciudadano extranjero en tiempos de guerra fría, entendamos que “la historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases” (Marx & Engels, 2014, Pág. 7). Y la lucha de clases en el capitalismo moderno del siglo XXI sigue siendo los explotadores contra los explotados, esta lucha social está presente en los diversos contextos de agitación social de años recientes; cómo las marchas en Estados Unidos contra el racismo por el caso de George Floyd o el paro nacional del 2021 ocurrido en Colombia. En ambos casos existió represión policial y los medios de comunicación abordaron la situación desde una postura desinformativa y amarillista, volcando la imagen de los manifestantes a grupos revolucionarios/terroristas que llegaron a romper con el statu quo. Y estos sucesos no son más que el resultado de la desconfianza latente que tiene la burguesía contra el proletariado, y no es para menos, los gobiernos le temen a la organización y movilización social, porque saben que desde el descontento que genera la precariedad laboral y los atentados contra los Derechos Humanos, el germen revolucionario puede nacer y estar latente, por este motivo, resulta fundamental el terror y la represión del Estado como armas de control social, es decir, lógicas de ataque y defensa.

SALUD MENTAL MERCANTILIZADA

Para Byung-Chul Han, el cansancio, la depresión, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP), y el síndrome de desgaste ocupacional (SDO), son infartos psíquicos causados por la “presión por el rendimiento [...] lo que enferma no es el exceso de responsabilidad e iniciativa, sino el imperativo del rendimiento, como nuevo mandato de la sociedad del trabajo tardomoderna” (Han, 2012, Pág. 29). En este sentido, el filósofo surcoreano tiene razón en cuanto a que son enfermedades mentales que presentan una mayor aparición en los trabajadores a los que se les demanda un elevado nivel de rendimiento laboral. Sin embargo, la causa principal se remite a la influencia que tiene el capitalismo sobre el proletariado y su encadenamiento a la producción de mercancía.

En este sentido, Marx aprecia que en el capitalismo “el obrero se vuelve tanto más pobre cuanto más riqueza produce, su producto, lo enfrenta como un ser extraño, como un poder independiente del productor” (Marx, 1962, Pág. 103). Por tanto, el trabajo humano se encuentra en un estadio de objetivación, en el que la mercancía producida por la mano de obra es despojada por parte del capitalista dueño del medio de producción, entregando a cambio un

salario miserable destinada a la preservación y reproducción de la vida, y del ejército industrial de reserva.

No cabe duda, que, en este proceso de producción de la mercancía, el obrero desgasta no sólo su vida física, sino también su salud mental. Porque en el modelo de producción capitalista moderno, el individuo al recibir un salario mínimo, que no alcanza para subsistir a raíz de los elevados índices de la inflación, se ve obligado a realizar horas extras o a buscar un segundo trabajo mal remunerado, lo que genera una presión constante en la persona por sobreproducir y por sobrevivir, desarrollando así un nivel de estrés elevado y un desgaste emocional, que puede degenerar en la aparición de episodios de depresión, ansiedad, cansancio emocional, entre otros.

En este sentido, se aprecia que, dentro del sistema de producción capitalista moderno, las condiciones laborales no permiten el desarrollo moral del individuo, ya que en su mayoría se “lleva a cabo en condiciones precarias, hace que muchos profesionales experimenten frustración y un alto nivel de tensión emocional, que conlleva un aumento de los niveles de estrés laboral y de desgaste profesional” (Rodríguez & Rivas, 2011, Pág. 73). Sin embargo, Byung-Chul Han ignora las condiciones externas laborales que afectan al individuo trabajador, volcando a este la noción de sujeto libre de producción masiva sin subordinación, por lo que su lectura del desgaste emocional se justifica en el cambio de paradigma inmunológico negativista al positivista.

Analicemos un fenómeno laboral surgido en el contexto japonés, pero que se extendió a una problemática social mundial. En Japón existe una pauta cultural del trabajo como símbolo de honor y responsabilidad, por lo que a los trabajadores japoneses se les exige una jornada laboral extendida en la que puedan producir mayores mercancías por medio de las horas extras; no remuneradas en su mayoría. Esta hiperproducción en la que el individuo se encuentra inmerso genera la aparición del SDO sumado a la depresión, lo que pone en riesgo al individuo de caer en el *karoshi* o la muerte por exceso de trabajo. Tan solo en el año 2016 el Consejo Nacional de Defensa de las Víctimas de Karoshi expresaba que “la verdadera cifra puede llegar a las 10.000 víctimas anuales” (Zaria Gorvett, 2016).

Cuando se habla de la muerte por exceso de trabajo hay que tener en cuenta múltiples factores, ya que la hiperproducción no consiste en una decisión del individuo sin subordinación de un patrono, en realidad se trabaja excesivamente para obtener un salario que pueda serle de utilidad a la supervivencia propia y a la de la familia a cargo. En el mismo reportaje mencionado anteriormente, se aprecia el caso de Kenji Hamada, era un trabajador de una empresa de seguridad en Tokio, donde:

Su rutina semanal incluía una jornada de 15 horas diarias de trabajo y 4 extenuantes horas de traslados entre su casa y la oficina. Un día lo encontraron desplomado sobre su escritorio. Sus colegas asumieron que estaba dormido, pero cuando trascurrieron varias horas y no se había movido, se dieron cuenta de que estaba muerto. La causa de fallecimiento fue un fulminante ataque cardíaco a la edad de 42 años. (Zaria Gorvett, 2016)

Una jornada laboral usualmente son ocho horas, sin embargo, Kenji Hamada trabajó siete horas más. Es muy probable que, entre las quince horas de trabajo continuo y las cuatro horas de movilización en transporte público, este personaje se haya privado del sueño, haya perdido fechas importantes al lado de su familia, su alimentación haya sido deplorable, entre otros factores, que pudieron influir en la aparición del ataque cardíaco.

Es posible que el *karoshi* esté fundamentado en la presión por el rendimiento como afirma Byung-Chul Han, sin embargo, es un error del autor desconocer que el exceso de responsabilidad influye en el proceso de hiperproducción, y constituye una errata aún mayor pretender ligar la responsabilidad productiva del individuo con la iniciativa personal. La

decisión de trabajar más de ocho horas y enajenarse de las horas de sueño y libre desarrollo de la personalidad, en su mayoría se orienta a la búsqueda de un dinero extra que complemente el salario precario existente. Ahora bien, en el caso de Japón, sí que es verdad que desde la Segunda Guerra Mundial es un imperativo trabajar duro para preservar la economía de la nación, pero también es poco probable que un individuo, por decisión propia, elija orientar la mayor parte de su vida a una oficina y privarse de pasar tiempo con el núcleo familiar.

Es menester mencionar que el *karoshi* está presente en otras naciones. En este sentido, en el 2021 la World Health Organization encontró qué a nivel mundial, los trabajadores están trabajando más de 55 horas semanales, lo que “se asocia con un riesgo 35% mayor de sufrir un derrame cerebral y un riesgo 17% mayor de morir por cardiopatía isquémica, en comparación con trabajar de 35 a 40 horas a la semana” (World Health Organization, 2021).

Por otro lado, los cuatro países principales en los que los trabajadores poseen jornadas laborales extensas son “Turquía con el 33% de los empleados, seguida por México con cerca de 29%, Colombia con el 26.6%, Corea del Sur con 25.2% y hasta el sexto lugar encontramos a Japón, con el 17.9% de sus empleados” (Fuerte, 2021). Estas cifras permiten apreciar la delicada situación laboral que atraviesan los trabajadores a nivel mundial, y dan cuenta, además, de que trabajar un horario extendido para la hiperproducción de mercancías no constituye precisamente una decisión propiamente libre del individuo, ya que primeramente constituye un problema real a la salud mental y afecta a las relaciones sociales, además son factores externos que cohiben al individuo de tomar la decisión de sumergirse en jornadas extensas de trabajo para tratar de sobrevivir. Y esta decisión es defendida por los empleadores, puesto que tienen mano de obra fija que produce mercancía a gran escala al reducir las horas de descanso laboral, otorgando más utilidades y beneficios económicos al empleador, y sumergiendo en la miseria y al riesgo de muerte al empleado.

CONCLUSIONES

Este artículo cuestionó las tesis principales del ensayo “*La sociedad del cansancio*” de Byung-Chul Han, debido a la falta de carácter sociológico, económico y psicológico a sus postulados teóricos. Primeramente, el autor desconoció el papel del proletariado en la producción mercantil capitalista, estableciendo así una falsa noción de libertad en la hiperproducción mercantil, amparada por el cambio del paradigma inmunológico al positivo, a inicios del siglo XXI. Por lo tanto, Byung-Chul Han niega las relaciones jerárquicas entre los dueños de los medios de producción y los asalariados.

Este error se evidencia, cuando en la lectura social que realiza el autor surcoreano, se aprecia un marcado rechazo a los tipos de enajenación propuestos por Marx; postulados teóricos abordados como herramientas teóricas para la reflexión de la producción y el papel que juega el proletario y la mercancía dentro del sistema capitalista. Por lo tanto, se refutó y se demostró que, el individuo no es dueño y soberano de sus propios actos, sino que sigue siendo subordinado a la producción mercantil capitalista con otras formas de control y opresión, sobre todo desde la tecnología y las nuevas formas de trabajo que brinda a los trabajadores mundiales

Se entiende que el lector pueda pensar que el capitalismo moderno es distinto al existente en tiempos de Marx, sin embargo, es importante recalcar que el modelo de producción económico y social sigue siendo el mismo, pero que ha evolucionado con el paso de los siglos y los avances tecnológicos. Sobre este punto, durante el análisis teórico se trajo a debate una serie de ejemplos recientes que permitieron refutar los postulados de Byung-Chul Han, invalidando así la noción de autoexplotación del individuo y ratificando que el trabajador se somete a largas jornadas de trabajo en beneficio del empleador y no como un precepto moral instruido por el paradigma positivo actual. Por otra parte, también se refutó el desconocimiento por parte de Byung-Chul Han de las problemáticas sociales actuales como la xenofobia o el

racismo, puesto que el autor expresa que, en este nuevo cambio de paradigma social, las personas ya no ven como enemigos a la otredad. Por lo que se encontró que, aunque la relación inmunológica ahora no es entre naciones a nivel diplomático, a nivel social y laboral se encuentra presente el rechazo y la prevalencia de los privilegios raciales.

Por último, también se cuestionó a Byung-Chul Han sobre la orientación que le dio al cansancio, la depresión, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP), y el síndrome de desgaste ocupacional (SDO), ya que este autor los aprecia como infartos psíquicos causados por la autopresión por rendir y producir desde un nuevo mandato social. Demostrando así que estas enfermedades y el riesgo de la muerte laboral o *karoshi*, están influenciadas directamente con el sistema de producción capitalista; desde las relaciones de explotación laboral y la precarización de las condiciones de trabajo, hasta las posibles causas que generan que el trabajador decida realizar horas extra y renunciar a su vida social e individual.

Esta objetivación latente del proletariado moderno desde las tecnologías y los trabajos digitales mal remunerados y sin contrato formal, constituye a una transformación de las relaciones laborales del siglo XIX y en el establecimiento de una forma de explotación perfeccionada, en la que los empleadores se desligan totalmente de la responsabilidad de preservar la vida del trabajador, sin renunciar a las utilidades que brinda el trabajador en el acaparamiento mercantil.

REFERENCIAS

- El Tiempo, D. (2019). Rappi, ¿reflejo de precariedad laboral de plataformas tecnológicas? Edición de junio. Bogotá: El Tiempo.
- Fuerte, K. (2021). El fenómeno del “*karoshi*” es ahora un problema mundial. Observatorio/Instituto para el Futuro de la Educación.
- Gorvett, Z. (2016). Qué es el «*karoshi*», la muerte por exceso de trabajo que en Japón es un problema de salud pública. BBC News Mundo.
- Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio (A. Saratxaga Arregi, Trad.). Herder
- Marx, K. (1962). Manuscritos de 1844. Ediciones Génesis
- Marx, K., & Engels, F. (2014). Manifiesto del partido comunista. Editorial Unión
- Rodríguez, R.; y Rivas, S. de. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): Diferenciación, actualización y líneas de intervención. Medicina y Seguridad del Trabajo, 57, 72-88. <https://doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500006>
- World Health Organization. (2021). Long working hours increasing deaths from heart disease and stroke: WHO, ILO.

INSTITUTO SUPERIOR DE LENGUAS
Facultad de Filosofía
Universidad Nacional de Asunción
PARAGUAY
2022

REVISTA FENITRÁ



ISSN: 2707-1642 (en línea)
ISSN: 2707-1634 (impreso)