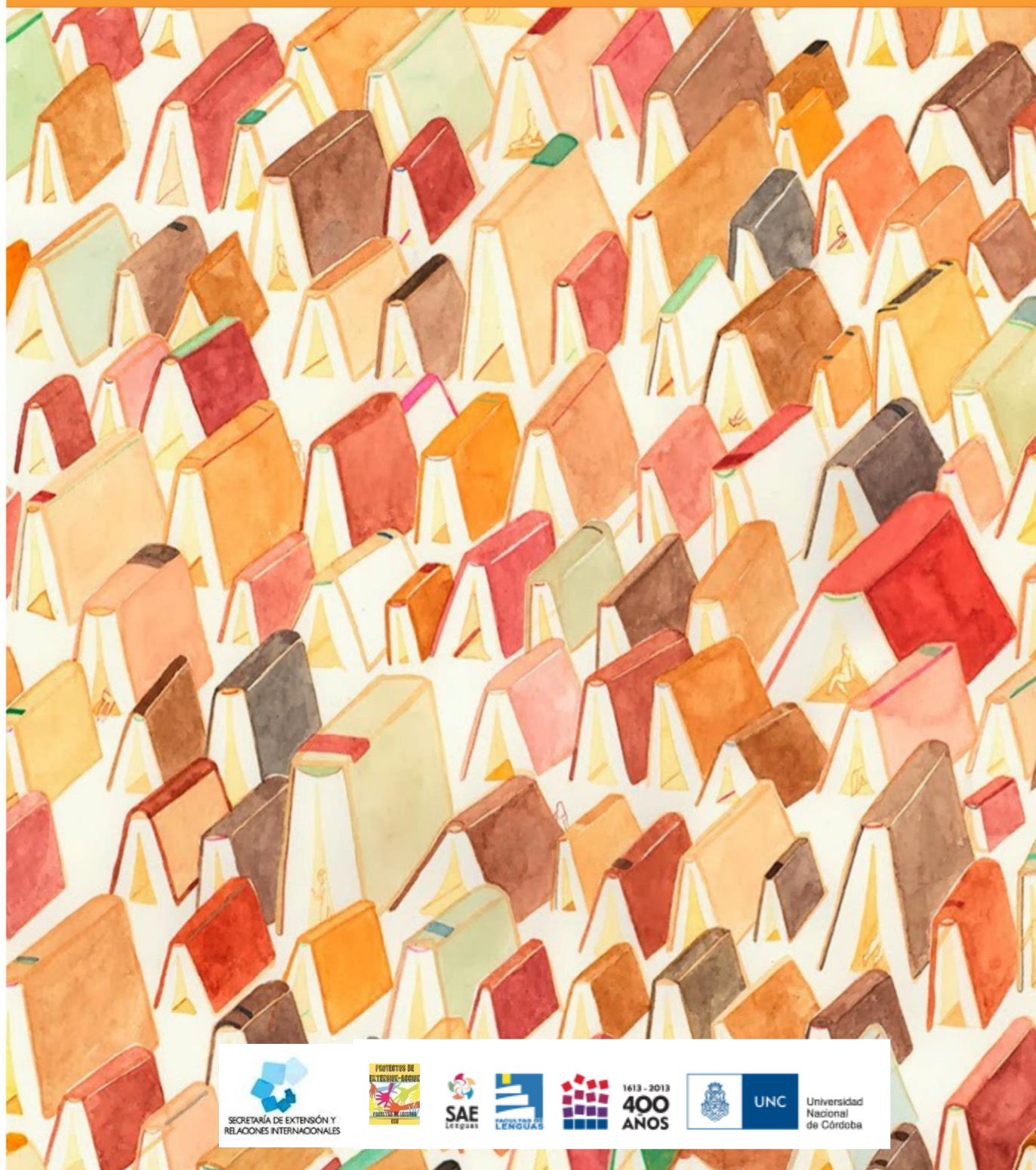


ENCUENTROS



Universidad
Nacional
de Córdoba

N° 4 - Junio de 2017



Revista Encuentros

2017

ISSN 1853-6085

Url: <http://editorial.fl.unc.edu.ar/encuentros/>

Secretaría de Extensión
Secretaría de Asuntos Estudiantiles
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

Departamento Editorial
Facultad de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

Av. Valparaíso s/n, Ciudad Universitaria,
Córdoba
C.P. X5000 - Argentina

Teléfonos: 54 - 0351 - 43343214/15/16

E-mail: editorial@fl.unc.edu.ar

Autoridades Facultad de Lenguas

Decana
Dra. Elena Pérez

Vicedecana
Mgtr. Belén Oliva

**Dirección de la
publicación**
Lic. Florencia Drewniak
Secretaria de Asuntos
Estudiantiles
Mgtr. Valeria Wilke
Secretaria de Extensión

**Departamento
Editorial**
Coordinadora:
Mgtr. Angélica Gaido

**Secretaria de redacción
y diseño**
Lic. Ma. Eugenia Bellone

Comité de lectura
Mgtr. Natalia Dalla Costa
Dra. Laura Fandiño
Mgtr. Graciela Ferraris
Mgtr. María Laura Perassi
Prof. Natalia Rius
Prof. Valeria Sapei
Lic. Micaela van Muylem



INDICE

Artículo Editorial – Valeria Wilke	5
SECCION A: Resúmenes de tesinas de grado	8
Evaluación de la temperatura en el italiano escrito contemporáneo – Mariana Montes	9
Costruzione dell'identità e della diversità (dell'eroe) in <i>Achille Piè Veloce</i> (2003) di Stefano Benni – Sofía Blunno	20
SECCION B: Investigación en grado.....	30
Registros para un loco: Un repaso histórico sobre los modos de conceptualizar y nombrar algunos términos de la locura – Maria Celeste García Nievas.....	31
SECCION C: Proyectos de extensión acción de la Facultad de Lenguas	41
Lectura comprensiva del inglés en contextos de diversidad cultural – Gabriela Diaz Cortez / Bibiana Amado.....	42
Actividades didácticas y recreativas para niños, niñas y jóvenes en Barrio Ferreyra – María Eugenia Bellone / Brigida Ana Lanzilloto / Nicolas Ezequiel Rizzi	52
Nexo audios: la producción de audio-libros a bajo costo por parte de estudiantes de la escuela media – Liliana Anglada / Ana Inés Calvo	60
Jóvenes discriminados: el otro soy yo – Adriana Castro	67
Talleres de lectura con los niños del hogar José Bainotti – Natalia Rius / Claudia Spataro / Ana Cecilia Cad	76
Acompañar la lectura: una experiencia de extensión universitaria en la comunidad de El Bordo – María Laura Roattino / Magalí Sofía López.	86
SECCION D: Reseñas de actividades de extensión.....	95
<i>Malamadre</i> Niña Bonita: Primera obra del Grupo Torre inaugura festejos por los 15 años – Graciela Ferraris.....	96



Vinculando la Facultad de Lenguas con la comunidad extrauniversitaria: Reseña de actividades de la Secretaría de Extensión 2014-2016 – María Eugenia Bellone / Valeria Wilke 104



ARTÍCULO EDITORIAL

Encuentros surgió en el año 2009 a partir de la necesidad de ofrecer un espacio a los estudiantes y graduados de la Facultad de Lenguas para que difundan sus experiencias en proyectos extensionistas y las investigaciones que llevan a cabo para cumplir con el trabajo final de licenciatura. En el presente número de la Revista Encuentros se ha ampliado el espectro de publicaciones y se han sumado tres secciones más a las de los números anteriores.

En esta oportunidad, la revista surge como trabajo conjunto de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas. Se trata de una publicación digital, gratuita y de acceso abierto, creada con el objeto de abrir un lugar de encuentro y divulgación de las propuestas extensionistas y de las investigaciones llevadas a cabo por nuestros estudiantes.

Ofrecemos publicaciones para las siguientes secciones:

- La **Sección A** presenta resúmenes de tesinas de Licenciatura de egresados de la Facultad de Lenguas y tiene por objetivo dar a conocer los trabajos realizados por nuestros estudiantes en este marco. El presente número, incluye dos artículos de egresadas licenciadas de la Sección Italiano: por un lado, el artículo de Mariana Montes, que aborda el uso metafórico de distintos términos del dominio *temperatura* en un corpus de referencia de italiano escrito desde la perspectiva cognitivista. Por el otro, el artículo de Sofia Blunno, redactado en lengua italiana, aborda la construcción de la identidad y de la diversidad en la obra de Stefano Benni (2003) titulada *Achille Piè Veloce*.
- La **Sección B**, destinada a trabajos de investigación en grado realizados en el marco del Programa de Investigadores en Formación de la Facultad de Lenguas (aprobado por Resolución HCD 243/2015) tiene como finalidad la difusión de artículos inéditos, redactados por estudiantes de nuestra casa que, a lo largo de la carrera, vinculan sus



intereses con la investigación. Encontramos en esta sección un trabajo, redactado por María Celeste García Nieves y titulado “Registros para un loco: Un repaso histórico sobre los modos de conceptualizar y nombrar algunos términos de la locura”, el cual presenta algunos de los diversos registros que se han utilizado sobre la palabra *loco* desde su origen, así como los contextos socio-históricos que les dieron acogida a lo largo de su historia.

- La **Sección C** presenta artículos que dan cuenta de algunos proyectos de extensión acción llevados a cabo en el marco del Programa de Subsidios a Proyectos de Extensión Acción de la Facultad de Lenguas (aprobado por Resolución HCD 270/2015). Esta sección recoge diferentes propuestas extensionistas que desde la Facultad de Lenguas se construyen para dar respuesta a problemáticas sociales y comunitarias. Las experiencias en terreno, como así también reflexiones teóricas y metodológicas que surgen del intercambio y diálogo con la población no-universitaria, se plasman en escritos que recuperan las voces de diversos actores sociales. En este número, ésta es la sección que cuenta con un mayor volumen de trabajos. Se presentan seis artículos: “La lectura comprensiva del Inglés en contextos de diversidad cultural”, “Actividades Didácticas y Recreativas para niños, niñas y jóvenes en barrio Ferreyra”, “Nexo-audios: la producción de audio-libros a bajo costo por parte de estudiantes de la escuela media”, “Jóvenes discriminados: el otro soy yo”, “Talleres de lectura con los niños del Hogar José Bainotti” y “Acompañar la lectura: una experiencia de extensión universitaria en la comunidad de El Bordo”. Si bien estos seis proyectos se enfocan especialmente en la participación de niños, niñas y jóvenes, abordan diferentes problemáticas, que van desde la diversidad cultural y la inclusión social hasta situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje y lecto-escritura. Partiendo de una metodología de trabajo particular, cada uno de ellos reconoce las situaciones que fueron atravesando para construir un diálogo de saberes posible entre la universidad y la comunidad.
- La **Sección D** presenta reseñas de actividades de extensión; este número reúne una del Grupo Torre y otra de la Secretaría de Extensión. El Grupo Torre es el elenco teatral plurilingüe radicado en la Secretaría de Extensión de Facultad de Lenguas. *Malamadre niña bonita*, como se llamó la primera obra estrenada por el grupo en



2002, es ahora el título del artículo que nos invita a festejar los 15 años de un elenco que reúne docentes, alumnos y egresados de nuestra y de otras facultades. En la reseña de la Secretaría de Extensión, se contemplan las actividades regulares más relevantes realizadas entre los años 2014 y 2016.

Los invitamos a leer estas contribuciones y esperamos que disfruten la lectura. Si tienen algún comentario, pueden remitirlo a extension@fl.unc.edu.ar.

Mgr. Valeria Wilke
Secretaria de Extensión
Facultad de Lenguas, UNC



SECCIÓN A

**RESÚMENES DE TESISAS
DE GRADO**



EVALUACIÓN DE LA TEMPERATURA EN EL ITALIANO ESCRITO CONTEMPORÁNEO

Mariana Montes
montesmariana@gmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

RESUMEN

Esta comunicación se desprende de un Trabajo Final Monográfico de la Licenciatura en Lengua y Literatura Italianas de la Facultad de Lenguas, UNC. En él se analizó el uso metafórico de distintos términos del dominio TEMPERATURA en un corpus de referencia de italiano escrito desde la perspectiva cognitivista. Además de identificar las metáforas conceptuales, se clasificaron las entidades evaluadas en temperatura para estudiar su relación con los distintos términos y los dominios meta. De esta forma, la investigación contribuye a una descripción más rica de los términos estudiados al incorporar las experiencias que cada uno describe, ya sea en referencia a la temperatura física o a otros dominios conceptualizados metafóricamente en términos de frío o calor.

PALABRAS CLAVE: léxico – metáfora – temperatura – corpus – italiano

ABSTRACT

This paper elaborates a portion of a final paper for the graduate degree (Licenciatura) in Italian Linguistics and Literature at Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. There I analyzed the metaphorical use of several terms from the TEMPERATURE domain in a reference corpus of written Italian from a cognitive framework. After I identified the conceptual metaphors involved, I classified the evaluated entities in order to study their relationship to the different terms and the target domains. Thus, the research contributes to a richer description of such terms by including the experiences they describe, either in reference to their physical temperature or to other domains metaphorically conceptualized in terms of heat or cold.

KEYWORDS: lexis – metaphor – temperature – corpus – Italian



INTRODUCCIÓN¹

El presente artículo reelabora un extracto de un Trabajo Final Monográfico de la Licenciatura en Lengua y Literatura Italianas de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, realizado bajo la dirección de la Mgtr. Mariela Bortolon. En él se investigó el uso metafórico del dominio conceptual-experiencial TEMPERATURA en el italiano escrito contemporáneo: desde la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff & Johnson, 2003 y desarrollos posteriores) se estudiaron 8279 concordancias extraídas del Corpus di Riferimento dell'Italiano Scritto ('Corpus de Referencia del Italiano Escrito', en adelante CORIS) a partir de la búsqueda de las siguientes palabras clave: *bollente* 'caliente (lit. hirviente)', *caldo* 'caliente/cálido/calor', *calore* 'calor', *freddo* 'frío' (sustantivo y adjetivo), *fuoco* 'fuego', *gelato* 'helado' y *ghiaccio* 'hielo'.

El punto central de la investigación consistió en distinguir las expresiones metafóricas de aquellas no metafóricas (en las que se hace referencia a la sensación de calor o frío o a la temperatura física de un objeto) e identificar los distintos dominios meta expresados (y conceptualizados) en términos de calor o frío.

Otro de los aspectos que se analizaron, aunque sin tanta profundidad, fueron los sustantivos evaluados por las palabras clave. En esta comunicación se expondrán los resultados y las reflexiones correspondientes a esta última parte del estudio, sin dejar de atender al funcionamiento del dominio TEMPERATURA como fuente de proyecciones metafóricas.

MARCO TEÓRICO

Según la teoría propuesta por Lakoff y Johnson en *Metaphors We Live By*,² la metáfora no es un fenómeno meramente lingüístico, sino sobre todo cognitivo. La metáfora conceptual se define como el proceso por el cual se conceptualiza un cierto dominio a través de otro. En otras palabras, se emplean conocimientos e inferencias relativas a una cierta experiencia coherente, a menudo basada en la interacción del cuerpo con el entorno, para razonar sobre otra experiencia menos tangible, más abstracta, como el tiempo, las emociones, las ideas. La metáfora lingüística (o expresión metafórica) es una de las múltiples manifestaciones posibles de este fenómeno, el objeto concreto que el lingüista utiliza para acceder al fenómeno cognitivo.

¹ Agradezco la colaboración de la Trad. Sofía Piva en la corrección de las traducciones. Cualquier error es mi responsabilidad.

² La obra se publicó originalmente en 1980 y se reimprimió en 2003 con la única modificación de un epílogo. Se hará referencia al año de la edición utilizada, pero debe considerarse que, en contenido, es equivalente a la original.



Desarrollos posteriores de la teoría (Gibbs, Costa Lima, & Francozo, 2004; Kövecses, 2002, 2008; Lakoff, 2008; Lakoff & Johnson, 1999) insisten sobre todo en la motivación corporal de la metáfora. De hecho, desde la perspectiva cognitiva el cuerpo humano y su relación con el ambiente son centrales en el estudio del léxico en general, incluso fuera del léxico metafórico (Koptjevskaja-Tamm, 2015; Koptjevskaja-Tamm & Rakhilina, 2006). En este sentido, los significados no sólo comprenderían un conjunto de conocimientos no lingüísticos (significado enciclopédico) sino que serían fuertemente antropocéntricos, es decir, ligados a las experiencias propiamente humanas y a la percepción de la relevancia de ciertos aspectos de ellas: el dolor o placer que causan, si son útiles o dañinas, etc.

El rol del *embodiment* en la teoría de la metáfora es fuertemente enfatizado por Lakoff y Johnson en *Philosophy in the Flesh* (1999), obra en la que presentan una versión más rica de ella. En esta “teoría integrada de la metáfora primaria”³ el concepto de *embodiment* es desarrollado en sus tres niveles: (1) el rol de la experiencia cotidiana y de la correlación recurrente de experiencias, (2) la naturaleza sensomotora del dominio origen de las metáforas primarias, en las cuales se basarían las metáforas no primarias, y (3) la realización neuronal de la conexión entre dominios conceptuales.

En el caso de la temperatura, el primer nivel se manifiesta, por ejemplo en la reiteración de ocasiones en las que el afecto y el calor son simultáneos, como en el caso de los abrazos, de los cuales habría nacido la metáfora EL AFECTO ES ALTA TEMPERATURA. El segundo nivel se refiere a la naturaleza evidentemente sensorial del dominio origen, TEMPERATURA. Dado que esta investigación se limita a los aspectos lingüísticos y conceptuales, no se hará referencia el nivel neuronal del *embodiment*.

En suma, los conceptos aquí expuestos sugieren que detrás de la sistematicidad de las metáforas lingüísticas existen conexiones a nivel cognitivo que derivan del funcionamiento del cuerpo humano y de la correlación de sensaciones fisiológicas y experiencias abstractas. Por ejemplo, detrás del frecuente uso de *calda* ‘cálida’ para describir una voz emocionante y reconfortante hay una conexión entre ALTAS TEMPERATURAS y CONFIANZA que deriva de la correlación entre la sensación de calor y la de agradable seguridad cuando se está en casa, con abrigo, lejos del viento frío.

En el capítulo noveno de *Metaphor: an Introduction* (2002), Zoltán Kövecses propone algunas nociones para el estudio de las metáforas que comparten un dominio fuente, entre las

³ En ella se incluyen la teoría de la metáfora primaria, la teoría de la *conflación* o *conflation*, la teoría neural de la metáfora y la teoría de la integración conceptual o *blending*.



que se destaca el “alcance de la metáfora” (*scope of metaphor*), que comprende el rango de dominios meta estructurados por un mismo dominio fuente. A su vez, el estudio de formas no nominales de la metáfora (*uno sguardo caldo* ‘una mirada cálida’ en lugar de *la cortesia è calore* ‘la cortesía es calor’) permite extender la noción propuesta por Kövecses hacia el grupo de entidades a las que son aplicadas las metáforas conceptuales.

Por ejemplo, en (1) *caldo* ‘caliente’ se refiere a la particular intensidad del movimiento y de la actividad migratoria. De ahí que el alcance de la metáfora —en los términos originales de Kövecses— incluya el dominio meta ACTIVIDAD.

- (1) ...prima di questo *weekend caldo* di partenza i torinesi in ferie erano neppure 200 mila... (Prensa)
...antes de este *fin de semana caliente* de partidas los turineses de vacaciones no eran ni siquiera 200mil.

Una segunda dimensión sería la entidad conceptualizada como caliente: en (1) *weekend* ‘fin de semana’, una expresión temporal. Este aspecto de las metáforas lingüísticas —que podría denominarse “el alcance secundario de la metáfora”, rebautizando el de Kövecses como el “alcance primario”— podría enriquecer el estudio de la metáfora conceptual a través de la identificación de los argumentos que activan el uso metafórico de la TEMPERATURA pero que no se deducen del análisis de los dominios meta.

CORPUS UTILIZADO

A nivel metodológico, el presente trabajo se inserta en la lingüística de corpus, motivado por el interés hacia el estudio de la lengua en uso, privilegiando entonces datos auténticos y reforzado por una prospectiva cuantitativa que considere la frecuencia de uso de las expresiones estudiadas y por lo tanto su relevancia para la comunidad lingüística.

Uno de los corpus en italiano disponibles online es el Corpus di Riferimento dell’Italiano Scritto (CORIS, ‘Corpus de Referencia del Italiano Escrito’), que se presenta como una “raccolta di testi, autentici e ricorrenti nell’uso, in formato elettronico, selezionati come rappresentativi dell’italiano attuale”⁴ (http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html). Dicho corpus es resultado de una investigación desarrollada en la Universidad de Boloña bajo la

⁴ ...colección de textos, auténticos y recurrentes en el uso, en formato electrónico, seleccionados como representativos del italiano actual.



dirección de Rossini Favretti desde 1998. Cuando se realizaron las búsquedas (febrero a marzo de 2015) contenía 130 millones de palabras.

El corpus está dividido inicialmente en nueve subcorpus. Seis corresponden a los textos recopilados hasta 1999, que comprenden un total de 80 millones de palabras, y responden a un criterio genérico: Prensa, Narrativa, Prosa académica, Prosa jurídico-administrativa, Miscelánea y Ephemera. Se incluyen entonces textos de distinta proveniencia, longitud y permanencia (Rossini Favretti, 2000). Los otros tres subcorpus, que comprenden los 50 millones de palabras restantes, corresponden a tres etapas de monitoreo (actualización del corpus) y responden a un criterio cronológico.

Lamentablemente, no se puede acceder a información específica sobre la proveniencia o la fecha de producción de los fragmentos obtenidos. Por ello, las referencias entre paréntesis luego de cada concordancia incluirán solo el nombre del subcorpus en español.

ENTIDADES EVALUADAS

Como se mencionó anteriormente, en las expresiones metafóricas no nominales, es decir, aquellas en las que el ítem léxico metafórico determina o califica otro, se presentan dos niveles del alcance de la metáfora. Mientras el primero corresponde a las experiencias estructuradas por el dominio fuente (en este caso TEMPERATURA), el segundo equivale a los argumentos y experiencias en los cuales se utiliza la metáfora.

En el corpus analizado se identificaron 1146 sustantivos distintos (distribuidos en un total de 3693 expresiones) que son modificados por los adjetivos *bollente* ‘caliente (lit. hirviente)’, *caldo* ‘caliente/cálido’, *freddo* ‘frío’ y *gelato* ‘helado’ o por las expresiones *a caldo* ‘en caliente’, *a freddo* ‘en frío’, *di caldo* ‘de calor’, *di calore* ‘de calor’, *di freddo* ‘de frío’, *di fuoco* ‘de fuego’ y *di ghiaccio* ‘de hielo’. Para agilizar el análisis fueron agrupados en 10 categorías con sus respectivas subcategorías. En la Tabla 1 se reporta la clasificación en español con la cantidad de usos metafóricos y totales para cada categoría, excluyendo Sinestesia y Otros, que no serán consideradas en esta oportunidad. En adelante, se señalarán las categorías con mayúscula inicial y las subcategorías entre comillas.



Tabla 1

Categorías y subcategorías de entidades evaluadas en temperatura

Categoría	Subcategorías	Ocurrencias metafóricas	Total de ocurrencias
Ambiente	ambiente, aire, fenómeno (meteorológico), espacio, tiempo	145	725
Líquido	agua, sangre, otros	94	1240
Sólido	comida, material, objeto, sustancia, superficie, textil	121	624
Temperatura	fuelle (de calor), fuego, hielo, calor, temperatura	35	115
Realidades abstractas	espíritu, grupos, razón, sensación, sentimiento, estado	144	170
Actividad	acción, guerra, mercado	64	144
Comunicación	tema, discurso, expresión, relación	192	195
Vida	animal, planta, cuerpo, persona	121	357

Cabe destacar que las categorías más frecuentes (en primer lugar Líquido, seguido de Sólido y Ambiente) presentan principalmente usos literales: corresponden a las experiencias usuales en las que la temperatura física, sensorial, es relevante para los seres humanos. De hecho, la gran mayoría de las ocurrencias de las distintas palabras clave estudiadas son no metafóricas. Sin embargo, las categorías Ambiente y Sólido presentan una cantidad (o frecuencia absoluta) de usos metafóricos muy cercana a la de Realidades Abstractas (145, 121 e 144 respectivamente), basada especialmente en referencias al espacio, al tiempo y a la comida, como se desarrollará más adelante.

En lo que respecta al alcance secundario propiamente dicho, Realidades Abstractas, Comunicación y Vida son las categorías que más coocurren con el uso metafórico de la TEMPERATURA. Por un lado, casi el 50% de los sustantivos a los que se aplican las metáforas corresponden a una de estas tres categorías; por otro, coocurren más con el uso metafórico de los adjetivos que con el literal. Es decir, si bien Ambiente y Realidades Abstractas presentan casi la misma cantidad de usos metafóricos de TEMPERATURA (145 y 144 respectivamente), esta frecuencia constituye sólo un quinto de las apariciones de Ambiente, mientras alcanza el 83% de las de Realidades Abstractas.

Esta categoría comprende entidades abstractas (espíritu, razón, sensaciones, sentimientos,



estados) y sociales (sociedad, grupos humanos, entidades como *qualcuno* ‘alguien’ y *nessuno* ‘nadie’) que no son espacial ni temporalmente concretas como las Actividades ni corpóreas como las entidades de Vida. Comunicación hace referencia a las situaciones de intercambio de mensajes, por lo cual las subcategorías se refieren al tema (contenido), el discurso (la forma), a la expresión no verbal y a la relación entre los participantes. Vida, en cambio, distingue entre plantas, animales, cuerpos (o partes del cuerpo humano) y personas (seres completos, a veces con nombre o profesión explícitos).

Si la categoría Actividad no presenta una proporción muy alta de usos metafóricos es porque *guerra* ‘guerra’, en la subcategoría homónima, (67 ocurrencias sobre 144 en la categoría) fue etiquetado más que nada como nombre propio (cuando hacía referencia al período histórico) y no como un uso metafórico. Las otras dos subcategorías, “acción” y “mercado”, presentan una relación más estrecha con la metáfora (50 de 70 casos para “acción” y 7 de 7 para “mercado”). No obstante, la frecuencia de la categoría Actividad en el corpus alcanza apenas el 5%.

De los números expuestos más arriba, entonces, emerge que en italiano se recurre a la metáfora del dominio meta TEMPERATURA cuando se habla: sobre todo, de seres humanos como entidades individuales o sociales, refiriéndose bien a partes del cuerpo, bien a su integridad (20%); de algunas dimensiones de la comunicación (17%); de ciertas entidades abstractas como el espíritu, los sentimientos, algunas sensaciones y la razón (13%); del ambiente (13%) y de sólidos metafóricos (11%).

Los componentes de las categorías Ambiente, Líquido y Sólido, a diferencia de los de Realidades Abstractas y Comunicación, pueden sufrir cambios en su temperatura física, por lo que la simple combinación de sustantivo y adjetivo no alcanza para indicar un uso metafórico. Este se deduce, en cambio, del contexto, que sugiere que el sustantivo no tiene un referente físico. Son ejemplos paradigmáticos las tres subcategorías que presentan las mayores frecuencias absolutas de usos metafóricos: “comida” (72 casos), “tiempo” (64) y “espacio” (60), y la subcategoría “sangre”, de una altísima frecuencia relativa de usos metafóricos (34 metafóricos de un total de 46 casos).

De los 72 usos metafóricos de “comida”, 63 corresponden a la metáfora de imagen *patata bollente* ‘papa caliente’, expresión que *siempre* aparece en el subcorpus Prensa. Tanto en este subcorpus como en los de monitoreo, aproximadamente la mitad de las veces que se habla de la temperatura de una comida la expresión es metafórica; en el resto de los subcorpus (incluido Narrativa) el uso metafórico es marginal.



En lo que respecta al espacio y el tiempo, resulta de especial relevancia el dominio CONFLICTO. De hecho, los lugares metafóricamente *caldi* ‘calientes’ (o incluso *bollenti* ‘calientes, lit. hirvientes’) y los momentos metafóricamente *caldi* ‘calientes’ (pocas veces *bollenti*, a veces *di fuoco* ‘de fuego’) implican casi siempre situaciones de CONFLICTO, como las reportadas en (2) a (4): es así para 22 de 38 colocaciones metafóricas de “espacio” y ALTA TEMPERATURA y para 39 de 62 en el caso de “tiempo”. Entre estos últimos, casi un tercio es expresado como *di fuoco* ‘de fuego’, como en (6), de los cuales 10 están en Prensa y dos en Narrativa.

- (2) ...soldati russi continuano a presidiare le *frontierecalde* con l’Afghanistan...
(Prensa)
...soldados rusos siguen custodiando las *fronteras calientes* con Afganistán...
- (3) Si preannuncia davvero *caldo l’autunno* dei cantieri edili... (Prensa)
Se advierte realmente *un otoño caliente* para las obras de construcción...
- (4) Si annuncia un’altra *settimana di fuoco* sul fronte delle carceri. (Prensa)
Se anuncia otra *semana de fuego* [intensa] en el frente de las cárceles.

Los lugares metafóricamente fríos (con sólo tres casos de *gelato* ‘helado’ y dos de *di ghiaccio* ‘de hielo’) implican principalmente situaciones de abandono y angustia (en 20 de 24 casos), en las que la referencia a la temperatura física puede estar presente junto con la interpretación metafórica, como en (5). La aplicación de bajas temperaturas metafóricas al tiempo, en cambio, es prácticamente inexistente, mientras que el equivalente literal resulta bastante productivo (unas 80 ocurrencias).

- (5) ...a causa del suo atteggiamento egoistico venne confinata a vivere in un *posto freddo* e solitario, dove non c’era nulla che le facesse compagnia... (Narrativa)
...a causa de su actitud egoísta fue desterrada a un *lugar frío* y solitario, donde no había nada que le hiciera compañía...

“Sangre”, por último, constituye una subcategoría independiente dentro de Líquido por su peculiar frecuencia. De sus 46 ocurrencias, 12 no son metafóricas: 8 de *sangue caldo* ‘sangre caliente’, 2 de *sangue freddo* ‘sangre fría’ y 2 de *sangue gelato* ‘sangre helada’ (hiperbólico, pero no metafórico). El noveno uso de *sangue caldo* ‘sangre caliente’ es doble (metafórico y



literal simultáneamente), y las otras dos ocurrencias de *sangue gelato* ‘sangre helada’ son metafóricas, como las cuatro de *sangue bollente* ‘lit. sangre hirviente’. 27 de 34 usos metafóricos corresponden a la expresión *sangue freddo* ‘sangre fría’. Por lo tanto, si bien se puede establecer una pareja antonímica entre *sangue freddo* ‘sangre fría’, que indica insensibilidad, control de las emociones, y *sangue bollente*, ‘sangre caliente, lit. hirviente’, que representa un nivel alto de excitación emocional, es preciso aclarar que la primera expresión es mucho más frecuente que la segunda, y por lo tanto mucho más relevante a nivel cognitivo en la conceptualización metafórica de la sangre.

La distribución de las palabras clave entre las distintas categorías de entidades se mantiene bastante constante, es decir, consistente con la distribución total. No obstante, resalta la frecuencia de *bollente* ‘caliente, lit. hirviente’ en la calificación de líquidos: de las 999 ocurrencias del adjetivo, 686 se aplican a esta categoría, junto a 191 de *caldo* ‘caliente’, 185 de *freddo* ‘frío’ y 177 de *gelato* ‘helado’. Aunque esto no tenga una relación directa con el análisis de las expresiones metafóricas, contribuye a la descripción del funcionamiento de *bollente* como miembro del sistema lexical de la TEMPERATURA en italiano.

Volviendo a las expresiones metafóricas, ahora se tratarán los usos más frecuentes de *a caldo* ‘en caliente’, *di fuoco* ‘de fuego’ y *di ghiaccio* ‘de hielo’.

La primera expresión es usada mayormente para describir enunciados (categoría Comunicación, subcategoría “discurso”) pronunciados poco después de un hecho (dominio ACTIVIDAD), tal vez sin un razonamiento lógico y profundo por detrás. En menor medida se aplica, con el mismo sentido, a “acción” (reacciones, comportamientos) y “razón” (análisis, juicios, diagnósticos). Mientras en casos como (6) prevalece el sentido de inmediatez y en otros como (7), el de impulsividad, es posible encontrar algunos usos de la expresión con ambos significados condensados. Por ejemplo, en (8), hablando de las confesiones a un crimen, se contraponen “la admisión en caliente”, es decir, poco después del hecho, y la “retractación en frío”, la posterior corrección de la confesión. En este caso, la distancia temporal entre el crimen y cada declaración implica además un distinto grado de claridad mental y por lo tanto de validez de la afirmación: “la admisión en caliente” sugiere simultáneamente cercanía temporal y una fuerte emotividad. Cabe destacar que el equivalente opuesto, es decir el mismo uso de “en frío”, presenta una frecuencia marginal en el corpus analizado.

- (6) ...ha chiesto mezz’ora off prima di lasciarsi andare a qualche *commento a caldo* con i giornalisti. (Prensa)



...pidió media hora libre antes de dejarse llevar por un *comentario en caliente* [inmediato] con los periodistas.

- (7) Un gol di mano è un gol che non vorrei mai vedere, ma è difficile giudicare il *comportamento a caldo* di un calciatore, che ha anche responsabilità verso la sua società... (Prensa)

Un gol con la mano es un gol que nunca me gustaría ver, pero es difícil juzgar el *comportamiento en caliente* [impulsivo] de un futbolista, que también tiene una responsabilidad hacia la sociedad...

- (8) Ma *l'ammissione a caldo* e la *ritrattazione a freddo* non sono causa di complicazioni, di ritardi? (Monitoreo-1)

Però *admitir en caliente* [inmediatamente, emotivamente] y *retractarse en frío* [posterior, razonada], ¿no son causa de complicaciones, de retrasos?

Las ocurrencias de la expresión *di fuoco* ‘de fuego’ son más que nada metafóricas (36 de 52) y se refieren especialmente a situaciones de conflicto o expresiones de rabia como en (9). Además de las doce coocurrencias con la categoría Ambiente, se registraron 11 con la categoría Comunicación del tipo de (9).

- (9) Dalla lettera pastorale trasuda tutta l'energia di monsignor Mazzola, un prelado sanguigno già autore di *denunce di fuoco*. (Prensa)

De la carta pastoral se trasluce toda la energía de monseñor Mazzola, un prelado visceral, autor ya de *denuncias de fuego*.

Por último, de los 62 usos metafóricos (sobre 156 ocurrencias) de la expresión *di ghiaccio* ‘de hielo’, 25 se aplican al cuerpo humano, particularmente en el sentido de HOSTILIDAD (*cuore di ghiaccio* ‘corazón de hielo’) o TEMOR.

CONCLUSIONES

En estas páginas se intentaron describir las experiencias calificadas metafóricamente a partir de expresiones del dominio TEMPERATURA en italiano. Entre ellas se destacan los seres humanos, las situaciones de comunicación y experiencias mentales como los sentimientos, razonamientos y emociones; además, el espacio y el tiempo son frecuentes en la referencia a situaciones conflictivas. La relación entre los distintos tipos de entidades (alcance secundario



de la metáfora) y los distintos dominios meta conceptualizados desde la TEMPERATURA (alcance primario de la metáfora) constituiría una interesante línea de investigación a futuro.

REFERENCIAS

- Gibbs, R. W., Costa Lima, P. L., & Francozo, E. (2004). Metaphor is grounded in embodied experience. *Journal of Pragmatics*, 36 (7), 1189–1210.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2003.10.009>
- Koptjevskaja-Tamm, M. (2015). Introducing The linguistics of temperature. En M. Koptjevskaja-Tamm (Ed.), *The Linguistics of Temperature* (pp. 1–40). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Koptjevskaja-Tamm, M., & Rakhilina, E. (2006). Some like it hot: On semantics of temperature adjectives in Russian and Swedish. *The Lexicon: Typological and Contrastive Perspectives*, 59, 253–269.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2008). Metaphor and emotion. En R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 380–396). New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. (2008). The neural theory of metaphor. En R. W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 17–38). New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rossini Favretti, R. (2000). Progettazione e costruzione di un corpus di italiano scritto: CORIS/CODIS. En *Linguistica e informatica. Multimedialità, corpora e percorsi di apprendimento* (pp. 39–56). Roma: Bulzoni.



COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ E DELLA DIVERSITÀ (DELL'EROE) IN *ACHILLE PIÈ VELOCE* (2003) DI STEFANO BENNI

Sofía Blunno

ssnblunno@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Córdoba, Argentina

ABSTRACT

L'obiettivo del presente lavoro è quello di prendere in esame, a partire da una dimensione letteraria, la configurazione dell'identità dell'eroe Achille Piè Veloce nell'opera omonima di Benni (2003), operando una ricostruzione del panorama delle diversità attraverso le narrative e pratiche che emergono dal testo che costituisce il corpus di questa ricerca. In altre parole, si istituisce come tema problema la costruzione dell'identità e della diversità in *Achille Piè Veloce* (2003) di Stefano Benni sulla base di uno studio d'impronta postcoloniale ancorato però a una prospettiva intraculturale. Per l'appunto, la presente indagine si propone di svolgere un'analisi a partire dai riferimenti teorici di "eroe" di Bachtin (1998), "segno ideologico" di Voloshinov (2009), di "identità" di Hall (2003) e "diversità" di Corsini (2011).

PAROLE CHIAVE: divesità – Identità – Benni

RESUMEN

La presente comunicación corresponde al trabajo final de la Licenciatura en Lengua y literatura italianas, en el cual la autora se propone analizar la construcción de la identidad y diversidad del héroe personaje Achille Pelagi de la novela *Achille piè Veloce* (2002) de Stefano Benni. El marco teórico metodológico de la investigación parte de las categorías analíticas de Mijail Bajtín, específicamente la de *héroe personaje*, en articulación con los conceptos de *identidad* de Stuart Hall (2003), *ideologema* de Voloshinov (2009) y *diversidad* de Corsini (2011). En *Achille Piè Veloce* (2003) los distintos personajes establecen con Achille relaciones que relevan la existencia de la diversidad intra-cultural, de carácter cotidiano y declinada en la diferencia del héroe como enfermo/monstruo según la mirada de quien lo juzgue. Paralelamente, emerge como frontera ambigua, entre configuración



identitaria y diferencia por un lado y concepción de la realidad y conocimiento, por el otro.

PALABRAS CLAVE: identidad – diversidad - Benni

INTRODUZIONE

Come effetto delle frequenti trasformazioni geopolitiche e sociali, la globalizzazione, e gli ineluttabili fenomeni di massa sembra imprescindibile la necessità di mettere in questione e problematizzare la nozione dell'identità per far spazio a nuove ricognizioni della diversità. Finanche da un'ottica intra-culturale in cui, negli ultimi decenni, alcuni settori della società quali movimenti femministi, GLBT, di disabili e anziani hanno guadagnato uno spazio di enunciazione prima inesistente e impensabile.

Ripensare l'identità, dunque, emerge come un imperativo che deve imporre una revisione della concezione strutturalista lineare riferita al soggetto moderno. Un confronto con la tradizione da cui scaturisce un soggetto immerso in un costante e complesso gioco di esclusioni e inclusioni derivante in una definizione di identità al plurale, tra l'io e gli altri. Le identità sono intrinsecamente legate al divenire della storia, del linguaggio e delle culture, e perciò si questiona la posizione che occupano all'interno di queste forze mobili: problematizzare la performatività delle regole permette di dare forma all'evento della differenza, intendendo quest'ultima come una possibile declinazione dell'identità.

Allo stesso tempo, l'incontro con la diversità risulta un fenomeno largamente diffuso e positivamente celebrato. In ambito mediatico e addirittura scientifico si contraddistinguono caratteristiche della diversità come problema di ordine pratico legato a norme e valori differenti, fissato nelle dimensioni macroscopiche dell'incontro/scontro tra culture e religioni ma non di una diversità interna alla cultura, pur essendo questo un fenomeno tanto frequente e devastante della conoscenza basata sul cosiddetto buon senso.

Seguendo questa linea di pensiero, l'obiettivo del presente lavoro è quello di prendere in esame, a partire da una dimensione letteraria, la configurazione dell'identità dell'eroe Achille Piè Veloce nell'opera omonima di Benni (2003), operando una ricostruzione del panorama delle diversità attraverso le narrative e pratiche che emergono dal testo che costituisce il corpus di questa ricerca. La presente indagine si propone di svolgere un'analisi a partire dai riferimenti teorici di "eroe" di Bachtin (1998), "segno ideologico" di Voloshinov (2009), di "identità" di Hall (2003) e "diversità" di Corsini (2011).



QUADRO TEORICO – METODOLOGICO

In coerenza con quanto è stato anticipato, per l'analisi dell'opera si utilizzeranno le categorie analitiche di “eroe” di Mijail Bachtin (1998) e “segno ideologico” di Valentin Voloshinov (2009) in articolazione con le nozioni di “identità” sviluppata da Stuart Hall (2003) e “diversità” proposta da Fabio Corsini (2011). Bachtin concepisce l'eroe come risultato di una relazione dinamica tra l'autore e l'opera letteraria, quindi come un punto di vista unico e nuovo che rinfrainge il mondo, un ideologo a partire dalla confluenza delle esperienze contemporanee dell'autore – creatore. L'eroe, quindi, si istituisce come verbalizzazione “dell'esperienza vissuta e la connessa posizione di valore occupata in maniera unica e irripetibile” (Ponzio, 2007, p.125). Questa categoria risulta particolarmente produttiva in articolazione con gli apporti di Stuart Hall in quanto propone una concezione dell'identità come un processo di continua trasformazione e di incontro tra le percezioni altrui e le rappresentazioni di sé di fronte all'altro. In *Achille Piè Veloce* si estende una dimensione particolarmente significativa della costruzione dell'identità dell'eroe “Achille” poiché in lui, in quanto uomo, malato, appassionato di letteratura, convergono ed emergono elementi, sguardi e addirittura atteggiamenti che colgono interconnessioni con la concettualizzazione che offre Corsini (2011) di diversità come “pratica”, letta in questo lavoro in articolazione con la categoria analitica di segno ideologico (Voloshinov, 2009)

In virtù di quanto detto, Fabio Corsini, pone la diversità come una problematica di ordine pratico che è associata ai sistemi di riferimento, cioè alle rappresentazioni sociali, norme e valori foggiate dal contesto culturale, che rendono instabile il senso comune, la normalità, insomma, la sicurezza ontologica. Da questo ne deriva un valore universale del concetto sganciato dell'identificazione del possesso o meno di un attributo specifico e che recupera una dimensione processuale, di quotidianità frutto delle relazioni interindividuali e delle costruzioni sociali. È comunque opportuno precisare che l'astrazione, talora l'ambiguità, che suppone l'incontro della diversità mette in luce la consolidazione di forme più concrete di essa che sono, per l'appunto, le differenze. Questa proposta teorica non offrirebbe ostacoli per l'articolazione con gli apporti di Hall (2003) già menzionati in questo lavoro. Ciononostante, l'identità non dovrebbe effettuare una riduzione all'unidimensionalità nei confronti della diversità - vale a dire, non dovrebbe *aggrapparsi* alle differenze declinate- bensì conservare il suo carattere costruito che svela l'interno della realtà nella quale viviamo.

Seguendo Voloshinov (2009) il segno ideologico è la rappresentazione ovvero rifrazione in un'opera di un fenomeno ad essa esterno (pp. 27-28). In questo senso, è possibile ricostruire



ovvero astrarre dai discorsi dei personaggi il segno ideologico di “diversità”. Vale a dire, come si costruisce la rappresentazione della diversità e puntualmente del diverso in base ai rapporti che si stabiliscono tra i personaggi e le manifestazioni verbali che evidenziano tale percezione.

ESSERE E IDENTIFICARE

Progredendo sui lineamenti di Hall, la costruzione dell'identità dei soggetti è influenzata da un contesto cronologico e sociale specifico che scioglie o intensifica diversi aspetti psicofisici dell'essere e che si traducono nella narrativizzazione dell'io. In questo senso, quando il soggetto si enuncia denota segni di un contesto materiale in cui si trova ad operare, di un carattere psicologico e di un atteggiamento verso gli altri modellati continuamente. Un'affermazione che comporta un'enunciazione dell'identità che supera i semplici dati anagrafici. Si considerino le parole che utilizza Achille nella lettera che invia a Ulisse

(...) se lei riuscisse a concepire nella sua testa una qualsiasi definizione di normalità in nessun modo io rientrerei nella sua definizione. (...) io posso scrivere poco e con fatica, e tra breve tempo non potrò più scrivere e ne morirò... (Benni, p. 28)⁵.

La demarcazione della differenza e l'esclusione in questo brano risultano centrali. È proprio la prima modalità che segnala Hall dell'identità in quanto è soggetta alla logica dell'esterno: una volta riconosciuti i limiti simbolici con l'altro, in un'accezione di *altro normale*, il discorso riflette vuoto e mancanza.

È appunto questo concetto quello che si estende trasversalmente in tutti gli enunciati dei personaggi, e addirittura nella propria narrativizzazione di Achille. Il senso di incompiutezza, di stranezza bizzarra e buffa sorge come una crepa tra le percezioni proprie e altrui di cui la fisicità, il corpo, si stabilisce come una superficie da /di iscrizione: “Sembra...incompiuto. Oppure... una creatura mai vista, ecco. Un uomo col sorriso da cane, oppure un grosso cane a cui abbiano fatto uno scherzo mettendolo su una sedia a rotelle” (p. 65).

Achille, intanto, asseconda questa percezione, mettendo in evidenza -la maggior parte delle volte che riferisce a sé stesso- il contrassegno di *mostro* e alcuni degli aggettivi che da essa ne derivano: “...ero mostruoso anche nella mia mostruosità” (p. 87) oppure “...avrei potuto essere

⁵ Le citazioni riportate d'ora in avanti corrispondono al romanzo *Achille più veloce* di Stefano Benni (2003): in seguito a ogni citazione si specificherà soltanto il numero della pagina. In caso contrario, sarà indicata la fonte corrispondente.



un grande Calibano, un Quasimodo, senza trucco” (p. 130). La presenza dell’orrido, quindi, serve a illustrare la visione riduttiva del soggetto, i sentimenti di estraneazione ed esoticità che validano, in determinate pratiche, la messa in atto di giochi di potere e della differenza che potrebbero giustificare, di conseguenza, la *colonizzazione*⁶ dell’altro, l’etichettato come “barbaro”, “brutto”, “bestia”, “ignorante”.

Nonostante ciò, l’identità non è esclusivamente data/costruita dai discorsi altrui, c’è infatti una componente psicologica e fisica da equilibrare altrettanto basilare che si collega tanto all’evoluzione dell’individuo quanto alla percezione di essa nei confronti del contesto. La sindrome di Achille, naturalmente, ha condizionato tutte le sfere della sua vita, non solo nell’ambito domestico e sociale ma anche quello sessuale. Difatti, lui definisce la sua sessualità come “perversa”. L’estrosa immaginazione serve ad esorcizzare appunto il mondo dell’impossibile, del “non posso” senza distinguerlo dal “non devo” dal momento che, nel piano della realtà, entrambi sono assolutamente inaccessibili. Estremamente chiarificante risulta il passaggio in cui Achille esprime l’indifferenza di determinare il suo genere, di scegliere un partner “uomo, donna, qualsiasi cosa” (p. 90) a condizione di godere delle sensibilità negate, di vivere l’esperienza.

In aggiunta, progredendo su questo lineamento del confronto con l’altro, occorre trattare la visione che hanno gli altri personaggi su Achille. Riecheggiando nel racconto che fa Marina Pelagi di suo figlio è possibile cogliere le tracce delimitanti che disegnano le basi di un’alterità irriducibile e conflittuale. Presenta un Achille molto fragile, con delle crisi devastanti e periodiche, ma innanzitutto ne proietta un’immagine perturbante. Il racconto identitario si insedia nel dolore, che deve essere nascosto, nel progredire di una malattia che rende fragili Achille e la famiglia. Inoltre, le condizioni di cura e trattamento del figlio non sono fattori marginali nella sua costituzione come personaggio fragile. Egli ha bisogno di silenzio, di poca luce, di quiete, distanza, pazienza e principalmente di rispetto e la madre sottolinea costantemente questi requisiti poiché il minimo turbamento potrebbe scatenare una scandalosa e drammatica crisi. Si ricordi che l’internamento clinico e l’autopsia sono minacce costanti per Achille e istituiscono le premesse di difesa della debolezza del figlio.

D’altra parte, la prospettiva di Febo, il fratello, nutre una visione più fosca di Achille.

⁶ In questo brano si intende il termine *colonizzazione* come l’atteggiamento secondo il quale si stabilisce una relazione di egemonia, sottomissione e sottovalutazione di un individuo rispetto ad un altro. Vale a dire, la colonizzazione viene reputata come la manifestazione diretta di rapporti asimmetrici e demarcanti di differenza tra gli individui.



Nonostante il legame fraterno che unisce i personaggi, i vincoli tra di loro emergono incompatibili perché, a seconda della prospettiva dalla quale si narra la memoria, gli eroi ribadiscono rapporti asimmetrici, di cura o considerazione da parte dei genitori, o semplicemente di dispotismo grazie a disparità di condizioni fisiche e ideologiche. È appunto da questo antecedente che scaturiscono i giudizi. In questo caso, però, la differenza che viene segnalata ad Achille non è quella del mostro, ma di disabile che suscita disgusto. Per Febo, Achille è il “fratellino sfortunato, inchiodato al suo letto del dolore” che, seppure fisicamente non possa provare alcun vantaggio, ha più attenzioni e cure di quanto necessita o merita. Suo fratello viene definito a partire delle reazioni più violente e sgradevoli della malattia, “si svegliava urlando, sbavando, se la faceva addosso (...) lo portavo in giro in carrozzina e lui insultava” (p. 164) un'impronta che risalta il profilo negativo dell'identità di Achille poiché costituisce un elemento determinante nella distinzione tra buoni e cattivi costumi nonché, normalità/anormalità.

ALLUDERE LA DIVERSITÀ

Questo panorama di costruzione dell' identità può essere anche riletto in chiave di diversità. Il richiamo alla rivalorizzazione si configura quindi dalla premessa di interrelazione che entrambi concetti condividono e di una conseguente necessità di demarcazione della differenza e dei limiti simbolici come fasi di ciascun processo identitario.

In primo luogo, per comporre un'interpretazione approfondita del percorso, bisogna chiedersi in quale modo viene percepita la diversità da parte dei personaggi. Un aspetto, che è stato pure segnalato, ma che non trascuriamo la sua importanza. L'irruzione del diverso sono palesi nel vincolo che stabiliscono Ulisse e Achille. Sin dal primo contatto ad esempio, cioè dalla missiva di Achille, Ulisse pensa a un personaggio “pazzo” che probabilmente gode ad esibire impudicamente il suo dolore (pp. 29-30). Il senso di apprensione dopo la prima telefonata costituisce anche un altro segno di sensibilità nei riguardi del estraneo. Si tratta dunque di considerare la paura e l'inquietudine come reazioni davanti a situazioni di marginalità, di periferia nei confronti della vita quotidiana normale e dell'ordine che si ha comunemente. Un ordine che fa riferimento esplicitamente al modo di conoscere, recepire e interpretare le cose, la realtà.

Ecco che questa fase si fonde dopo con l'incontro con Achille e la conferma dell'inquietudine che aveva dato impulso alla curiosità, la ricerca e ulteriormente, la consapevolezza di dover accettare l'altro.



In questo modo, Corsini segnala la genesi della paura della diversità nell'ignoranza. In quella sensazione in cui non si è coscienti delle caratteristiche dell'altro e che provoca alternativamente due impulsi: quello della conoscenza, di accettazione delle conseguenze dell'interazione, oppure quello del rifiuto di entrare in relazione e rimanere con la consapevolezza che al di là dell'individualità c'è *altro* - un *altro* che è *diverso*-. Una rifrazione che illustra la polarità degli atteggiamenti si rileva nel rapporto che stabiliscono Febo e Ulisse con Achille: mentre il primo si rifiuta di entrare in contatto diretto con l'eroe – e in questa linea l'insistenza sul ricovero in clinica e la vendita della casa-; il secondo si batte per conoscere i particolari dell'intimità di Achille e la difesa dei suoi interessi.

Tutto ciò richiama la responsabilità di chiedersi come viene configurata la diversità di Achille. Un compito che deve ribadire senz'altro le qualificazioni di "mostro" "pazzo", "debole" o "malato" e le pone come costruzioni storiche, nonché linguistiche -che si servono di un palinsesto di stereotipi, teorie, immagini e simboli- all'interno delle quali gli individui vengono ascritti (Corsini, 2011, pp. 86-93).

Eppure, la disabilità non è una caratteristica ignorabile. In effetti, ciò che si vuole sottolineare è la marginalizzazione e lo stigma che nascono a partire da una qualità anatomica e come questa può incidere nei rapporti e, ancora prima, nella costruzione identitaria. Questo coinvolge, addirittura, tutta una serie di aspettative comportamentali da parte dell'individuo che rappresenta. In questo punto, probabilmente, serve considerare il passaggio in cui Achille spiega a Ulisse il motivo per il quale l'aveva contattato: "Il motivo è... (e qui immagini una pausa e un mio sguardo finto umile e furbesco)... che ho iniziato a scrivere un libro. Se la aspettava da me una cosa così normale?" (Benni, 2007, p. 69). Le considerazioni che brevemente si possono fare al riguardo sono due. Innanzitutto, il riferimento alla normalità, significato sia di quotidianità quanto di abilità; e secondariamente, il ruolo che ricopre la scrittura come spazio di proiezione e di approssimazione. La normalità, dunque, subisce una pausa, altera il suo andamento per poi riprendere il ritmo. Non certo senza cambiamenti all'interno. In consonanza con i comportamenti attesi, inoltre, è fondamentale ricordare ciò che è stato detto riguardo a certe pratiche corporali, sessuali, che vengono disapprovate⁷.

La diversità quindi, non soltanto rientra come esperienza conoscitiva stimolata da un background culturale, ma soprattutto, come elemento che rende instabili gli aspetti ovvi e scontati. Sono appunto i cumuli di dettagli divergenti quelli che rendono invalicabile l'alterità

⁷ Cfr. Pag.19.



e cioè, il corollario di avvenimenti che nel romanzo iniziano già a percepirsi dal modo di annunciarsi all'entrata della stanza di Achille, l'oscurità e l'odore che c'è dentro di essa, il silenzio:

Lui scrive, io parlo, pensò. Gli artifici delle intonazioni, dei volumi, dei gesti, erano ingoiati dal buio (...) Le parole scritte di Achille gli sembrarono venire da una trasparenza a cui lui non sarebbe mai arrivato. Ma si sforzò, *un po' teso per quel primo imprevisto*⁸ (p. 64).

D'altronde, se coerentemente con la linea interpretativa qui perseguita, si cerca invece di vedere quali sono gli effetti che il fenomeno della diversità provoca nel tessuto sociale, si apre uno spazio di riflessione che aderisce, in gran parte, alla categoria di egemonico nonché di discriminazione.

Tale osservazione vale nella misura in cui l'episteme che organizza l'orizzonte di attualità, ovvero di realtà degli individui, lascia vuoti nella considerazione di realtà diverse. Per esemplificare, si prenda in esame il seguente brano:

Lei fa tutto “quasi”? Anch'io. Ma nel mio “quasi” c'è un' impossibilità, nel suo c'è una scelta, una noia, un'insufficienza. Lei è qualche volta “quasi” da solo? (...)Io no. Io sono solo in modo diverso da lei. Lei vaga in una grande stanza con una porta in fondo, l'uscita dalla sua solitudine. Qualche volta vede la porta ma fa finta di niente, continua a vagare e lamentarsi e dire a se stesso, sarò sempre solo. Io invece vago in una stanza senza porte. Posso tutt'al più sognare una porta (p.67).

Sembra che la citazione non necessiti ormai di più chiarimenti. Ma, nonostante ciò, è opportuno osservare quanto siano connessi nel tessuto della diversità i discorsi di volontà e potere che, per un disabile sono sempre mediati da altri agenti. In secondo luogo, serve pure valutare, per contro, lo scenario di soddisfazioni che viene caldeggiato ad Achille perché lui si convinca del ricovero in clinica: “...televisione, camera singola, qualche libro e un infermiere a disposizione” (Benni, 2007, p. 114). Elementi che corrispondono più agli interessi di massa che a quelli dell'eroe.

Da tutto ciò si può ricavare come la visione del mondo dominante spazi in tutte le sfere della vita quotidiana e determini le frontiere di divisione con la minoranza, e lo scarto di percezioni ed interpretazioni. Pertanto, si potrebbe dire che dalla tensione tra maggioranza e minoranza,

⁸ Il corsivo è mio.



scaturisce un' ineluttabile situazione di disuguaglianza sociale. Cioè, nella riproduzione massiva dell'episteme di attualità culturale si provoca performativamente una riduzione della complessità dell'interazione, una vaghezza che pur essendo paradossalmente tassativa nella demarcazione della differenza, inibisce l'avvicinamento alla diversità -o almeno- la riflessione che vada al di là del pensiero binario.

CONCLUSIONE

La concezione dinamica dell'identità soggiacente nell'opera analizzata giustifica l'intreccio sovrapposto di prospettive e discorsi che determinano un eroe (ri)composto dal contorno della disabilità. Vale a dire, il corpo si istituisce quale superficie di descrizione, incrocio e iscrizione nelle pratiche discorsive.

Riprendendo i qualificativi di debole, mostro e brutto, e attraverso un'analisi trasversale delle parole di Achille, si è potuto concludere che questi sono perfino caratteristiche introiettate dallo stesso eroe. Lui si narrativizza in questo modo. Un fatto che di per sé risulta estremamente interessante in articolazione con la costruzione di lui come essere diverso, *volutamente* declinato in quelle specifiche differenze.

Nonostante ciò, la Sindrome De Curtis che patisce l'eroe nella sua significazione va oltre alle malformazioni e la disabilità: diventa simultaneamente un fattore condizionante, aggravante e di arricchimento. Achille viene percepito come diverso in quanto offre costantemente un discorso che questiona, ovvero, destabilizza la normale conoscenza del mondo, cosiddetto buon senso. Quando si allude ad un tempo e potenzialità diverse si giudica, o ricostruisce, l'immagine dell'eroe sulla base di questa premessa, di una crisi nel sistema di riferimento.

Si diceva alcune pagine addietro che il sistema di riferimento, cioè la cultura, costruisce il senso e la nozione dell'alterità per stabilire i confini con l'esterno. Tale proposizione promuove una cogenza dell'altro modellata, che non necessariamente deve corrispondere alla vera e propria natura di chi è all'esterno. Per questo motivo, non si potrebbe che reperire continuamente la descrizione che ogni personaggio fa dell'eroe e gli specifici modi di relazionarsi con lui. Poiché si tratta di un fenomeno sociale egemonico, certo, ma individualmente introiettato e praticato, il panorama diventa frammentario e ancora più magmatico. In linea di massima, sarebbe utile pensare che se Achille è diverso è perché il soggetto che enuncia necessita ineluttabilmente di conformare il limite con l'esteriorità e descrivere quello che si trova al di là del suo spazio e che affermare la diversità in Achille è tanto valido quanto assentire la diversità di Ulisse, Febo o Aiace. Perché la diversità non si



può né ridurre né evitare.

RIFERIMENTI

Bachtín, M. (1998). *Teoría y estética de la novela* (1979 ed.). (T. Bubnova, Trad.) España: Siglo veintiuno editores.

Benni, S. (2003). *Achille Piè Veloce*. Milano: Feltrinelli Editore.

Corsini, F. (2011). *Declinare la diversità. Uno sguardo sociologico sulle rappresentazioni delle differenze nella fiction italiana*. Dipartimento di Scienze Umane, Storiche e Sociali: Università degli Studi di Molise [Tesis doctoral].

Hall, S. (2003). Introducción ¿quién necesita “identidad”? En S. Hall, & P. Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural* (H. Pons, Trad., págs. 13-37). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Piwowska, A. (2015). *L'immaginario satirico nella prosa di Stefano Benni*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Neofilologii [tesis doctoral].

Ponzio, A. (2007). *Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*. Roma: Mentelmi Editore.

Voloshinov, V. N. (2009). *El estudio de las ideologías y la filosofía del lenguaje. El Marxismo y la filosofía del lenguaje*. (T. Bubnova, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina.



SECCIÓN B

**INVESTIGACIÓN EN
GRADO**



REGISTROS PARA UN LOCO: UN REPASO HISTÓRICO SOBRE LOS MODOS DE CONCEPTUALIZAR Y NOMBRAR ALGUNOS TÉRMINOS DE LA LOCURA

María Celeste García Nievas
celestegn@gmail.com
Facultad de Lenguas, UNC.
Córdoba, Argentina

RESUMEN

El presente artículo releva algunos de los diversos registros que se han utilizado sobre la palabra *loco* desde su origen, así como los contextos socio-históricos que les dieron acogida a lo largo de su historia. Nuestro objetivo es demostrar que en muchos textos contemporáneos se utiliza el vocablo *loco* de manera estigmatizante y que dicho uso se manifiesta ya en el registro en que están redactadas sus diversas conjeturas etimológicas. El trabajo constituye un análisis socio-etimológico, es decir, una etimología pensada desde la teoría socio-semiótica del lenguaje de Michael Halliday (1978, 2001). Se analizan los posibles orígenes etimológicos, se consideran los contextos socio-históricos que marcaron la historia de este término, y se mencionan sus registros coloquiales actuales de uso en Argentina.

PALABRAS CLAVE: locura – loco – desestigmatización – socio-etimología – registro

ABSTRACT

This article presents some of the various registers that have been used on the word *crazy* since its origin, as well as the socio-historical contexts that gave them welcome throughout its history. Our goal is to show that in many contemporary texts the word *crazy* is used in a stigmatizing way and that this use is already manifested in the register in which its various etymological conjectures are written. It constitutes a socio-etymological analysis, that is to say, an etymology thought from Michael Halliday's Socio-Semiotic Theory of Language (1978, 2001). Possible etymological origins are analyzed, the socio-historical contexts that marked the history of this term are considered, and their current colloquial registers of use in Argentina are mentioned.

KEYWORDS: madness - crazy - de-stigmatization - socio-etymology - register



INTRODUCCIÓN

El presente artículo reúne los resultados del proyecto de investigación “Registros para un loco: Un repaso histórico sobre los modos de conceptualizar y nombrar algunos términos de la locura”⁹, cuyo objetivo principal consistió en distinguir aquellos acontecimientos y valoraciones que cargaron de significación negativa y estigmatizante al vocablo *loco*, así como definir los cambios semánticos que se produjeron a lo largo de su historia hasta derivar en los registros coloquiales contemporáneos. Nuestro abordaje constituye un análisis etimológico basado en la socio-semiótica del lenguaje para describir y reconstruir la historia social de la palabra en cuestión, elaborado en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional de Michael Halliday (1978, 2001). Desde esta teoría, el lenguaje se interpreta como “la habilidad de significar en los tipos de situación de uso o contextos sociales que son generados por la cultura” (p. 50); es decir, el lenguaje representa y refleja el entorno social y cultural de un individuo que tiene la capacidad de funcionar como miembro de una comunidad mediante el uso de la lengua, y este uso se manifiesta en la variedad de registro, que es “el potencial de significado asequible en un contexto social dado” (p. 145). Resulta fundamental aclarar estos conceptos para comprender algunos de los procesos sociales, culturales e históricos que influyeron, delimitaron y ampliaron el sentido de la palabra *loco*.

La contextualización histórica, social y cultural de los diferentes registros del vocablo de referencia se realiza sobre la base de *Historia de la locura en la época clásica I* e *Historia de la locura en la época clásica II* de Michel Foucault (1964, 1998); el análisis de los posibles orígenes etimológicos se plantea desde las conjeturas de prestigiosos etimólogos y estudiosos de la lengua, como Sebastián De Covarrubias Orozco, Martín Sarmiento, y Joan Corominas. Asimismo, se exponen expresiones registradas en la *Ley de Salud Mental Argentina* (Ley 26.657), en publicidades y en conversaciones cotidianas.

ESTIGMATIZACIÓN Y DESESTIGMATIZACIÓN

Desde el origen de los tiempos, la cuestión de la *locura* ha resultado de gran interés para los seres humanos. Evidencia de esto son las historias que documentan su importancia en la mitología antigua, donde se pueden apreciar algunos términos de la lengua griega que denotan ‘locura’, como *manía* que también significa ‘extravío, inspiración y entusiasmo’, *manikós* y *maniódes* ‘furioso y arrebatado’, el verbo *maíno* ‘poner furioso o rabioso’, *moría* ‘insensatez

⁹ “Fundamentos socio-semióticos para la praxis etimológica”. Programa de Formación de Investigadores. Área de Ciencias del Lenguaje (Facultad de Lenguas. UNC). Director: Dr. Luis Ángel Sánchez. Co-directora: Dra. Carina Meynet.



y necesidad', el verbo *moraíno* 'ser loco, insensato o necio', *ále* 'marcha errante, extravío o perturbación de la mente', *aáo* 'transtornar, alocar', el verbo *áteo* 'estar enfurecido, ciego o alocado', *áte* 'ceguera del alma'. Este último, *áte*, según Dodds (1951, 1997), "es un estado de mente, un anublamiento o perplejidad momentáneos de la conciencia normal. Es en realidad una locura parcial pasajera; y, como toda locura, se atribuye no a causas fisiológicas o psicológicas, sino a un agente externo y demoníaco." (p. 19), el estado de *áte* era considerado como un arrebató, destrucción o hechizo del juicio y del entendimiento, que produce un comportamiento imprudente o inexplicable, se define como "una experiencia de tentación divina o infatuación" (p. 16). En la antigüedad, la estima pública era fundamental para el honor y la dignidad de los hombres, razón por la cual, los efectos del estado de *áte* provocaban un sentimiento de vergüenza que posteriormente se transformaría en culpa. Probablemente, este hecho haya marcado el inicio de lo que comenzó a simbolizar los primeros aspectos estigmatizantes de un estado de la mente vinculado con la locura. Entendemos que este vestigio ha pervivido en las palabras que designan la locura en latín clásico, y de allí los hemos heredado en nuestra lengua, según lo podemos conjeturar del relevamiento de etimologías de loco que describimos a continuación. El étimo del vocablo *loco* es incierto, esta situación ha suscitado numerosas conjeturas que la han ligado con diferentes tipos de orígenes etimológicos, algunos vinculados con lo demoníaco y monstruoso, otros asociados con las voces *lux*, *luna*, *lugar*, *tonto*, entre otras palabras y expresiones.

Comenzaremos a dar luz a la primera de las cuatro conjeturas etimológicas de Fray Martín Sarmiento (citado en Pensado, 1970). Él considera que la *locura* es "un género de alucinación consumada" (p. 199) y vincula, por la similitud de sus significados, la voz *alucinación* con el verbo *loquear*, debido a que "el *loco loquea* por exceso y exaltación preternatural y morbosa de la luz natural de la razón, y contra ella tropieza y habla en cuanto habla (...) de manera que manifiesta no tener la razón natural en su tono" (p. 199). Según su interpretación, la voz *luscus*, que significa 'tuerto', daría origen a las palabras *louco*, *relouco*, *reloucar*, etc., de las que derivaría *loco*, referidas a la privación de la vista, aludiendo a la conexión que puede existir entre la luz corporal y la intelectual, y por este motivo podrían alucinarse no sólo los ojos, sino también el entendimiento. La relación de la palabra *loco* con aspectos que tienen que ver con deslumbrar, turbar y oscurecer la razón, también se deja al descubierto en la cuarta conjetura etimológica de Sebastián De Covarrubias Orozco (1611), quien propone que puede derivar de la palabra latina *lucus* 'bosque sagrado', según se lee en la siguiente



etimología: *lucus a luce per contrarium sensum* (p.527). Dado que de *lux* ‘luz’ deriva *lucus*, que significa ‘bosque sagrado’ o ‘selva’ y como por lo general estos espacios se caracterizaban por ser oscuros, la etimología se realizaría *per contrarium sensum* ‘por el sentido contrario’, y por ello es que, según el lexicógrafo, significaría ‘por haberse ofuscado y entenebrecido su entendimiento’. Esta reflexión etimológica posee una connotación absolutamente estigmatizante, una razón llena de tinieblas y de oscuridad solo puede generar miedo y angustia en la sociedad. Asimismo, *lucus* ‘bosque sagrado’ constituye el significado etimológico de la tercera propuesta de De Covarrubias Orozco (1611), para quien puede ser voz del dialecto gallego, *louco*, *louca*, que consistiría en la amenaza de algunos demonios que habrían querido ser reverenciados fuera de los poblados, en bosques, cuyo territorio debía permanecer sagrado y respetado so pena de enloquecer en caso de desobedecerlos. Fray Martín Sarmiento también adjudica a seres mitológicos el posible origen de dicha voz, ya que la cuarta de sus hipótesis, a la que le adjudica más relevancia y veracidad, se apoya en las voces griegas *ánthropos* “hombre” y *lýkos* ‘lobo’. De ambas se forma *lykanthropía* ‘licantropía’, término que en la antigüedad se asociaba a un poderoso rito que utiliza las transcorporaciones de hombre en animal o viceversa; también, un tipo de locura donde el que la padece tiene un voraz apetito y otras cualidades de un lobo. En la actualidad, encuentra su significado en un trastorno mental en que el enfermo se cree transformado en lobo e imita su comportamiento. Este vocablo nacería con el mito griego de *Lycaón*, primer rey de Arcadia, transformado en lobo por haber osado servir a su huésped, Zeus, carne humana mezclada con la carne del sacrificio. Como explica el autor, en la voz *Lycos* se produciría el tránsito de la Y en U (*lucos*); y, de la U en O (*locos*), y *loco* finalmente; de esta manera, se puede razonar que “de *lyco-anthropo* pudo resultar *loco-anthropo*, esto es *lobo-hombre*, y en conclusión, *hombre-loco*; posteriormente, contraída la voz a sólo *loco*” (Sarmiento citado en Pensado, 1970, pp. 202-203). Este posible origen tiene estrecha relación con el temor que generarían los *locos* desde la antigüedad, época en la que la metamorfosis en animal era provocada por potencias infernales o como resultado de la alquimia diabólica de la locura. Sin embargo, en la época clásica, la locura permanece “ligada a la experiencia de una sinrazón animal que forma el límite absoluto de la razón encarnada, y el escándalo de la condición humana (...) la locura se encuentra anexada a una experiencia ética, y a una valoración moral de la razón; pero ligada al mundo animal” (Foucault, 1964, 1998, Pt. 1, p. 118). Es decir, se vincula a la locura con la negatividad de amenazar el orden y poner en peligro a la sociedad.

Para continuar con el análisis de las etimologías de la voz de referencia, destacamos que



Sarmiento no emparenta la conjetura sobre el posible origen en la voz *licantropía* con la voz *luna*, pero debido a la legendaria historia del hombre lobo, como ‘hombre loco’, es posible que la palabra que nos compete derive de la voz *luna* o de alguno de sus derivados, debido a la creencia popular que alude a que la luna intervenía con violencia sobre el sistema nervioso de personas susceptibles a ella, convicción que duró varios siglos, basada en el hecho de que el satélite tiene gran influencia sobre la atmósfera de la Tierra, porque ejerce una fuerza de atracción gravitacional que repercute en la superficie terrestre y en los océanos. Por tal motivo Sarmiento explica que *loco* puede provenir de la voz *lunático* o de *lo(nati)co* pero reflexiona sobre la dificultad de esta derivación, ya que se debería haber provocado la supresión de muchas letras, además del desconocimiento sobre la existencia del adjetivo *lunico* en la antigüedad, del cual se pudo haber derivado la voz *loco* como adjetivo de *luna*. También sugiere que dicha voz puede derivar directamente de la voz *luna*, *lunae* y *Lunus*, *Luni*, la última significa ‘el dios Luna, adorado en Carras’. El etimólogo explica su formación con argumentos fonéticos: “El gallego pronuncia *lúa* por la luna, y si oyese *luno* diría *lùo*, y si oyese *lunico* diría *lonico*, *loico*, *louco*; y el castellano *loco*” (p. 202). Sobre esta misma presunción, menciona a Marco Terencio Varrón, quien propone una etimología de *luna* para aplicarse a *luna* y a *lunus*, que se debería declinar como *nocti-lucus*, *nocti-luca*. Por el cambio de U por O, resultarían las expresiones de *nocti-loco* y *nocti-loca*, abreviadas en *loco* y *loca*, para connotar el efecto que el desorden de las fases y los movimientos de la luna provocaría en el cerebro y, por ello, variaría y desvariaría. Enlazando con la idea de cambio, alteración y movimiento, De Covarrubias Orozco (1611) en su segunda conjetura expresa que *loco* puede provenir de la lengua vizcaína *loco* que significa ‘no firme’, por lo cual “podría no estar en su juicio” (p. 527), y en consecuencia puede entenderse como inestable, voluble, variable, vacilante, entre otras ideas negativas y estigmatizantes.

De manera general, cuando se intenta buscar el origen de la palabra *loco*, los etimólogos y estudiosos del tema citan una frase de Sebastián De Covarrubias Orozco (1611) en la que afirma que “la etimología de este vocablo tornará loco a cualquier hombre cuerdo, porque no se halla cosa que hincha su vacío” (p. 527), la destacamos en este punto porque es interesante cómo se refiere a la falta de información o de respuestas, como si estas fueran cosas que llenen un espacio; es muy similar a la primera de sus hipótesis en la que plantea que la voz *loco* proviene “del latín *locus*, *loci* que significa ‘lugar’, interpretada por el autor como ‘lugar vacío’. Consideramos esta opción porque *loco* ha designado a ‘lugar’ o ‘posición’ durante siglos, incluso, la primera documentación que registra la palabra *loco*, para significar a una



persona con una enfermedad mental, es “Fuero de Madrid”, escrito en 1202. Asimismo, el etimólogo también sugiere otra posibilidad asociada con ‘lugar’, es su quinta conjetura sobre el origen de la voz de referencia. Él expone que puede provenir de la palabra *locutorio*, cuya etimología se explica en la frase “*Locutorio á loquendo*”. *Locutorio* es un lugar específico en el que las monjas podían ver y hablar con sus parientes y otras personas durante su internado, antecediendo el permiso de su superiora en los monasterios de monjas. El lexicógrafo propone que el vocablo *loco* derivaría de *locutorio* argumentando que “los tales suelen, con la sequedad del cerebro, hablar mucho, y dar muchas voces. Y si bien lo consideramos al hombre que está en su juicio, si es muy hablador decimos comúnmente, es un loco” (1611, p. 527). En esta explicación da a entender que era de uso coloquial. Es interesante aclarar que la palabra *locutorio* tiene su origen en el verbo *loquor*, que significa ‘hablar’. Fundado en esta última teoría, Sarmiento expone su segunda conjetura. Él interpreta que el origen de *loco* puede encontrarse en *loquor*, pero no para denotar que los locos serían muy habladores, sino con un significado diferente, debido a que considera que “todos los locos dicen tonterías y disparates cuando hablan” (citado en Pensado, 1970, p. 201). Así, de las voces *stultiloquium* ‘charla tonta, balbuceo’ o de *stultiloquus, -a, -um* ‘el que habla tontamente, el que balbucea’, se diría *loco* dejando como presupuesto *stulti*, de *stultitia* ‘tontería’. Sustenta sus argumentos con la expresión castellana “hablar *a tontas y a locas*”, puesto que la voz *tonto* proviene del latín *stulto*, modificada en el tiempo en *stunto*, posteriormente, en *stonto* y, finalmente, en *tonto*. En efecto, que *loco* provenga etimológicamente de una palabra que signifique ‘tonto’ es una posibilidad que también considera Corominas (2009, p. 341) cuando sugiere que la voz *loco* es una palabra propia del castellano y del portugués *louco*, las cuales procederían de un tipo *laucu* de origen incierto, probablemente gestado del árabe *láuqa, láuq*, femenino y plural del adjetivo *alwaq* que equivale a ‘tonto’. Esta conjetura coincide, en parte, con el Diccionario de la Lengua Española de La Real Academia Española, que considera que quizá se haya originado del árabe hispánico *láuqa*, y éste del árabe clásico *lawqa*, femenino de *alwaq* que significa ‘estúpido’. Definir a *loco* como ‘tonto’ o ‘estúpido’ desde el punto de vista etimológico ha contribuido con la formación de registros donde este vocablo se utiliza de manera estigmatizante, por ejemplo, desde sus primeras apariciones en los registros académicos, como el diccionario de Sebastián De Covarrubias (1611, p. 527) en el que se lo denomina como “el hombre que ha perdido su juicio”. Incluso, la primera y la segunda acepción del Diccionario de la Lengua Española de la RAE lo denota como ‘que ha perdido la razón’ y ‘de poco juicio, disparatado e imprudente’, definiciones que la prestigiosa academia



registra desde 1734: “el que ha perdido el juicio, carece de razón, y hace y dice disparates. Por semejanza se llama el sujeto de poco juicio, disparatado e imprudente” (p. 428). Estas acepciones evocan que antiguamente, en las cortes, se acostumbraba tener un “*loco* o especie de bufón que con sus dichos agudos, chanzas e impertinencias servía a los príncipes de diversión y pasatiempo” (Minerva, 1806, p. 235), si bien está en desuso este registro de *loco*, pudo haber influido de manera estigmatizante, por tratarse de un personaje del que se ríen para divertirse.

Como hemos analizado hasta este punto, las etimologías citadas pertenecen a un registro, el de la lexicografía académica destinada a lectores cultos, donde podemos observar una vinculación de la palabra *loco* con todo aquello que molesta, asusta o divierte a la sociedad. Foucault, en *Historia de la locura en la época clásica I y II* (1964, 1998), da cuenta de los acontecimientos históricos, sociales, culturales, jurídicos y científicos que dieron lugar a la creación de nuevas prácticas discursivas, formadas por textos donde la palabra *loco* es utilizada con connotación negativa. Uno de los hechos más importantes que menciona el autor es la internación de los *locos* en los hospitales generales, lugares por los que había pasado el mal de la lepra. Es todo un simbolismo de lo que este acontecimiento representó, dado que no se encerraba solamente a las personas con padecimientos mentales, sino también a todos los que la sociedad burguesa, arbitrariamente, consideraba *locos*, es decir, quienes ponían en peligro la estabilidad y la seguridad social, haya sido por padecer enfermedades transmisibles o por enfermedades que implicasen para esa sociedad una desviación de la conducta, como la homosexualidad, el desenfreno, la prostitución, el libertinaje, entre otras que les dejarán cierto estigma, un parentesco oscuro. Por este motivo, el pecado comienza a formar parte de sus registros estigmatizantes, potenciados con el origen del psicoanálisis, que considera que toda locura tiene sus raíces en alguna sexualidad perturbada. Actualmente, quedan resabios de estas concepciones, por ejemplo la undécima acepción de “*loco, ca*” del Diccionario de la Lengua Española de la RAE denomina *loca* como ‘mujer informal y ligera en sus relaciones con los hombres’; la duodécima, como ‘prostituta’, a ambas las califica de eufemismo coloquial; en la décima, se especifica que es un despectivo coloquial y define como ‘hombre homosexual’.

Para continuar con el análisis histórico, agregamos que la desidia, la ociosidad, la pobreza, la delincuencia, además de las *causas lejanas de la locura* como la pasión, la meditación, la literatura, etc., eran igualmente conductas sancionadas con el encierro. Ya en el siglo XIX, la Psicopatología concibe sus teorías por relación a un *homo natura*, que apunta a que un



“hombre normal” (Foucault, Pt. 1, 1964/1998, p. 97) es una creación, y hay que situarlo como sujeto de derecho, y el internamiento se convierte, finalmente, en un acto terapéutico destinado a curar a la persona con enfermedad mental. Para que se hicieran esos acercamientos, se ha requerido toda una organización del mundo ético, nuevos puntos de separación entre el bien y el mal, y el establecimiento de nuevas normas en la integración social y cultural. En la actualidad, hay otras formas para nombrar este tipo realidad, por ejemplo, la Ley 26.657 (Ley Nacional de Salud Mental, Argentina) sancionada en 2010, utiliza unidades léxicas como ‘enfermos mentales’ y ‘personas con padecimiento mental’. Del mismo modo, a medida que se van creando taxonomías en el campo de la psicología y de la psiquiatría, de ellas se van gestando registros coloquiales informales que, generalmente, se mencionan en un diálogo entre personas conocidas, v. g.: “sos *bipolar*” o “estás *estresado*”. Actualmente, los registros más utilizados del vocablo *loco* no aluden a una cuestión patológica, sino que se refieren a estados y sensaciones propias de los seres humanos en determinadas circunstancias, por ejemplo: para insinuar un estado de enamoramiento, v. g.: “estás *loco* de amor”; agrado absoluto o alegría o felicidad, v. g.: “estoy *loco* de contento”; deseo o entusiasmo, v. g.: “estás *loco* por ir al recital”; entre otras. En general, pueden emplearse como sinónimos de adorable, alegre, simpático, divertido, feliz, amoroso, utopista, bondadoso, confiado, cariñoso, extravagante, de acuerdo con el contexto de situación; para aludir a una persona con ideas nuevas y creativas, como equivalente de genialidad, v. g.: “Dalí estaba *loco*”; para decir que una persona es aventurera y valiente; para expresar algo que desborda lo común, v. g.: “tengo un día de *locos*”; que no es habitual, v. g.: “¡Superoferta! Fin de semana de *locos*”; o que es maravilloso, v. g.: “es una *loca* sonrisa”; y demás. Con sentido negativo, *loco* puede ser usado para aludir a una acción, circunstancia, persona, animal o cosa, cuyas características, sean el ser o estar malhumorado, irresponsable, irrespetuoso, v. g.: “el *loco* cruzó con el semáforo en rojo”, cambiante en su estado, v. g.: “el clima está *loco*”, impasible, v. g.: “al *loco* no lo inmuta nada”; para referirse a un producto o sistema que no funciona correctamente, v. g.: “la computadora se volvió *loca*”, entre muchos registros que surgen de la elección de los usuarios de acuerdo con el contexto de situación. Algunos están contemplados en las acepciones en el Diccionario de la Lengua Española de la RAE.

Otra de las maneras más utilizadas es como vocativo, que se puede definir como amistoso si los participantes son conocidos con anterioridad al discurso y tienen una relación de simpatía, v. g.: “*Loco*, ¿Cenamos?”; incluso, puede ser aplicado como vocativo neutro informal, v. g.:



“Loco, ¿Me decís la hora?”, usualmente, en el lenguaje juvenil. Además, es de uso frecuente como interjección, en Argentina, y puede ser usado para saludar, llamar, detener o pedir atención a alguien, para denotar sorpresa, enojo, etc.

Los registros mencionados forman parte del discurso cotidiano, a tal punto que Athos Espíndola (2002, p. 289) afirma que tiene el mismo sentido que ‘Che’.

CONCLUSIÓN

Con la convicción de que una etimología basada en la socio-semiótica del lenguaje, o socio-etimología, debe reconstruir la historia social de las palabras, se ha llevado a cabo el presente artículo en el cual queda explícito que las conjeturas etimológicas analizadas que, según dijimos, pertenecen al registro de la lexicografía académica destinada a lectores cultos, poseen en su redacción significados predominantemente despectivos y estigmatizantes. La relación que se estableció desde la antigüedad con lo demoníaco, con la animalidad y con la hechicería marcó estigmas que fueron difíciles de borrar para las generaciones siguientes. Posteriormente, la dimensión de sus registros se fue expandiendo hacia aspectos que poco tenían que ver con una enfermedad y mucho con la valoración de lo que la sociedad burguesa consideraba como actos o conductas inmorales o no éticas. En palabras de Foucault, “la locura como el pandemonio de todos los defectos y de todas las ofensas hechas a la moral” (1964, 1998, p. 103). Sin embargo, la palabra se va alejando poco a poco de su origen oscuro para convertirse en un coloquialismo de uso frecuente especialmente en el lenguaje juvenil y en contextos situacionales informales.

REFERENCIAS

- Corominas, J. (2009). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Buenos Aires: Ed. Gredos.
- De Covarrubias Orozco, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana, o española*. Madrid. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/fondos/libros/765/16/tesoro-de-la-lengua-castellana-o-espanola/>
- Dodds, E. R. (1997). *Los griegos y lo irracional* (trad. María Araujo). Madrid: Alianza editorial S. A. (Trabajo original publicado en 1951).
- Espíndola, A. (2002). *Diccionario del Lunfardo*. Buenos Aires: Planeta.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica I* (trad. Juan José Utrilla). Bogotá: Fondo de Cultura Económica, S. A. (Trabajo original publicado en 1964).
- (1998). *Historia de la locura en la época clásica II* (trad. Juan José Utrilla). Bogotá: Fondo de Cultura Económica S. A.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*



y del significado (trad. Jorge Ferreiro Santana). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).

Lévêque, P. (2006). *Tras los pasos de los dioses griegos*. (trad. Alfredo Iglesia Diéguez). Madrid: Ediciones Akal S. A. (Trabajo original publicado en 2003).

Minerva. (1806). *Diccionario curioso y divertido o revista de chistes, dichos agudos y sentenciosos, cuentos, anécdotas, sucesos raros y poco conocidos de la Historia general y particular, ejemplos memorables de vicios y virtudes, usos extraños de diversos pueblos*. Madrid: Imprenta de Vega y compañía.

Pensado, J. L. (1970). *Colección de voces y frases gallegas de Fray Martín Sarmiento*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

Real Academia Española (1734). *Diccionario de la Lengua Castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases y modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Tomo IV. Madrid.

Diccionarios en línea:

Loco, ca. (2014). En Real Academia Española (Ed.), *Diccionario de la lengua española* (23. ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=NYEMbrp|NYFsSZ5>

Loco [en línea]. En Real Academia Española (Ed.), *Corpus diacrónico del español* (CORDE). Recuperado de <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

Documentación legal:

Ley No. 26.657. Ley Nacional de Salud Mental. Publicada en el Boletín Oficial No. 32041, del 03 de diciembre de 2010. Argentina.



SECCIÓN C

PROYECTOS DE EXTENSIÓN ACCIÓN DE LA FACULTAD DE LENGUAS



LECTURA COMPRENSIVA DEL INGLÉS EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

Gabriela Díaz Cortez¹
gabrieladiazcortez@arnet.com.ar
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

Bibiana Amado¹
biyamado@gmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

¹Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
²IPEM 120 República de Francia, Córdoba

RESUMEN

En este artículo presentamos una experiencia de extensión realizada en una escuela secundaria pública de la ciudad de Córdoba. Para contribuir al desarrollo de la lectura comprensiva del inglés, implementamos un proceso de producción colaborativa de material didáctico. Con la hipótesis de que los estudiantes se sienten motivados a aprender y experimentan una reafirmación de la propia subjetividad si ven sus intereses integrados en actividades escolares formales, recogimos aportes del modelo sociogenético y de la perspectiva de la educación intercultural. Sobre la base de una metodología intercomprensiva, dicho material didáctico incorpora los conocimientos lingüísticos y culturales que los jóvenes adquirieron en sus contextos de desarrollo y plantea la lectura de textos en inglés mediante una interacción con el español.

PALABRAS CLAVE: lectura comprensiva – inglés – intercomprensión - diversidad cultural



ABSTRACT

In the following paper, we present the results of an outreach intervention carried out in a public high school of Cordoba city. To contribute to the development of reading comprehension in English, we implemented a process of cooperative production of didactic material. With the hypothesis that students are motivated to learn and experience a reaffirmation of their own subjectivity when formal school activities integrate their interests, we built our theoretical framework around contributions from the sociogenetic model and the intercultural perspective. Based on an intercomprehensive methodology, such didactic material incorporates the cultural and linguistic knowledge that students have acquired in their development contexts and presents reading in English through an interaction with Spanish.

KEY WORDS: reading comprehension – English – intercomprehension - cultural diversity

INTRODUCCIÓN

El presente artículo describe una experiencia de extensión realizada durante el año 2015 en el marco de la “Propuesta para promover procesos de la lectura comprensiva del inglés, en contextos de diversidad cultural”¹⁰.

Esta propuesta empezó a gestarse en el año 2014, a partir de las dificultades de comprensión observadas en los estudiantes de los módulos de lectocomprensión de inglés que se dictan en las facultades de Ciencias Químicas y Filosofía y Humanidades, UNC. Dichas dificultades se manifestaban tanto en relación con los hábitos de lectura como con los conocimientos básicos del idioma inglés. Esta observación nos llevó a preguntarnos por la incidencia que tiene la formación en inglés en el nivel medio y acercarnos a una escuela pública para plantear la inquietud y proponer un trabajo conjunto en el área de lectura comprensiva en dicha lengua. A partir del intercambio entre las participantes surgió este proyecto en el que, por un lado, se propuso crear un espacio de diálogo que informe nuestras prácticas docentes. Además, y a diferencia de muchos libros de texto de enseñanza del inglés que suelen incluir información sobre personas famosas del ámbito internacional y lugares de interés turístico ajenos a la realidad de los estudiantes de nuestro medio, se propuso abordar temas que puedan despertar

¹⁰ Este proyecto fue aprobado y subsidiado por el programa Proyectos Extensión Acción de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas (Resolución HCD N° 1208/2015).



el interés de estos al ver su realidad integrada en objetivos formales de la enseñanza. Por otro lado, este proyecto tratar de responder a lo que consideramos el compromiso de la universidad pública con la comunidad.

MARCO TEÓRICO

La comprensión de textos escritos supone el desarrollo de una serie de procesos cognitivos y no-cognitivos interdependientes, muchos de los cuales todavía no han sido totalmente determinados.

Un factor que se puede considerar en un análisis de dicho proceso es el que plantea el modelo sociogenético. Este modelo reconoce la existencia de un vínculo indisoluble entre la dimensión individual y la dimensión social de las participantes en el hecho educativo, por lo cual las metas de desarrollo individual se conciben como productos de cada cultura particular (Silvestri, 2002). En ese proceso se asigna valor a los ideales, las formas de vida, los medios de conocimiento, los saberes y las técnicas que los distintos grupos sociales han producido a lo largo de su historia (Gasché, 1996) de modo que, al hacerlo, “la educación contribuye al desarrollo integral de personas que participen en actividades históricamente situadas” (Gallegos, 2001, p. 76). Estos autores abonan la idea de que, lejos de existir un estudiante universal para el que hay objetivos prefijados, los valores y las prácticas que cada comunidad ha forjado a lo largo de la historia deben traducirse en objetivos específicos de la enseñanza, que plasmen y transmitan dichos valores y prácticas a sus miembros.

Desde la perspectiva de una educación intercultural se entiende que el reconocimiento del bagaje cultural de cada participante facilita el desarrollo efectivo de los aprendizajes, es decir, cuando se establece un diálogo entre los saberes que el estudiante ha adquirido en su entorno familiar y los saberes que circulan en el ámbito de la escuela. Esto es claro cuando una institución educativa en zonas de la amazonia peruana recibe a miembros de la comunidad en situación de bilingüismo (Gasché, 1996 & Gallegos, 2001) o cuando una escuela pública de España recibe a estudiantes de origen marroquí (Esteban-Guitart, Oller & Vila, 2012); sin embargo, dicha diversidad puede resultar menos visible en otros contextos. Si bien los estudiantes que participaron en el presente proyecto no se encontraban en situaciones de bilingüismo, en su procedencia de realidades socioeconómicas y familiares diversas se reconocen situaciones de diversidad sociocultural.

Crespo y Lalueza (2003) plantean que los alumnos llegan a la institución educativa con herramientas y contenidos culturales que, a menudo, son diferentes y, a veces, contrapuestos a



los priorizados en la escuela. Probablemente, lo que para los docentes de la escuela presentada en este proyecto son problemas de aprendizaje, para los estudiantes sea una forma de resistencia frente a una propuesta institucional que no refleja sus intereses y valores o lo hace solo parcialmente.

En este contexto, averiguar qué saben los estudiantes y qué les gusta parece ser una necesidad si deseamos integrar dicha perspectiva al proceso de enseñanza/aprendizaje. También se desprende la necesidad de enmarcar el aprendizaje en lo que Rogoff (1997) llama actividad culturalmente organizada.

Por ello, siguiendo a Gallegos (2001), nos planteamos una hipótesis: los estudiantes se sienten motivados para el aprendizaje, valoran sus propios conocimientos y experimentan una reafirmación de la propia subjetividad si ven sus intereses integrados en las actividades escolares formales.

En este marco teórico, nos planteamos como objetivos generales contribuir al desarrollo de la lectura comprensiva del inglés mediante una propuesta intercultural que integre los conocimientos lingüísticos y culturales que los jóvenes han adquirido en sus contextos de desarrollo.

Por su parte, los objetivos específicos se focalizaron en:

- indagar mediante encuesta los intereses, los hábitos y los conocimientos previos que los estudiantes han desarrollado en su medio sociocultural;
- diseñar material de lectura comprensiva del idioma inglés que integre dichos conocimientos y habilidades;
- implementar dicho material en clase en el espacio curricular de inglés y
- evaluar el desempeño de los estudiantes cuando abordan este tipo de material didáctico.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN EL QUE SE DESARROLLÓ EL PROYECTO

La población beneficiaria de este proyecto fueron los alumnos de 6to. año turno tarde del IPEM N° 120 República de Francia, ubicado en barrio Residencial Vélez Sarsfield de la ciudad de Córdoba. El grupo estaba formado por 26 alumnos de entre 15 y 24 años de edad provenientes de realidades socioeconómicas y familiares diversas. Se trata de una escuela de enseñanza media a la que asisten aproximadamente 500 estudiantes de clase media urbana. Los ingresantes para el año 2015 provenían de más de treinta escuelas primarias de la ciudad de Córdoba, en su mayoría de la zona sur, cinco de las cuales aportan la mayor cantidad de



alumnos. Se trataba de estudiantes que, en gran medida, provenían de hogares donde los padres tenían estudios primarios completos y secundarios incompletos. Otro dato es que la escuela recibía unas 30 raciones diarias de PAICOR en ese año.¹¹

METODOLOGIA DE TRABAJO

A mediados del año 2014, antes de que el proyecto cobrara cuerpo y fuera aceptado y subsidiado por la Secretaría de la Facultad de Lenguas, junto con la docente a cargo del espacio curricular de inglés del IPEM 120 se diseñó una encuesta. El objetivo de esta encuesta era indagar los intereses que los estudiantes habían desarrollado en su medio sociocultural. La encuesta (Imagen 1) fue de participación anónima e incluía algunos temas considerados de interés, por ejemplo la educación sexual, y un espacio para que los estudiantes propusieran otros temas. Inicialmente, se administró la encuesta a los estudiantes de quinto y sexto año. En el año 2015, ya con la aprobación del proyecto y una vez ampliado el grupo extensionista inicial, se realizaron reuniones periódicas entre los meses de mayo y julio. En dichas reuniones, compartimos la lectura de textos del marco teórico del proyecto.

Analizamos la encuesta hecha a los estudiantes en el año 2014 para determinar cuáles habían sido los temas por los se había mostrado mayor preferencia. Para diseñar material de lectura comprensiva del idioma inglés que integrara los intereses adquiridos por los estudiantes en su medio sociocultural, cada miembro del equipo escogió uno de los temas más votados y seleccionó textos en inglés sobre estos.

El material didáctico elaborado sobre la base de los resultados de las encuestas aborda los géneros biografía, guía turística y artículo de divulgación en formato web. Se elaboraron cuatro guías de lectura: dos se enfocan en biografías de ídolos populares, una aborda un artículo de divulgación sobre la salud sexual destinado a un público adolescente y, la cuarta, se basa en una guía turística que describe lugares de la ciudad de Córdoba. Una vez escogidos los textos, se identificaron sus características formales y discursivas a partir de tres dimensiones: 1) comunicativa, destinada a reconocer el referente temático y los parámetros de interacción social que constituyen el contexto de producción, el enunciador, el lugar social desde donde enuncia, el lector al que está destinado y el propósito de interacción, es decir, el uso; 2) infraestructura del texto, destinada a reconocer su organización y el contenido temático, es decir, el sentido, y 3) lingüística destinada a reconocer los mecanismos de

¹¹ Datos obtenidos de una copia del Relevamiento anual que nos facilitó la directora de la escuela.



textualización, es decir, la forma (Bronckart, 2004; Riestra, 2014).

Se diseñaron actividades de prelectura que expresan la dimensión comunicativa; actividades de lectura que interesan tanto la dimensión del contenido que apunta a identificar el sentido y la infraestructura general del texto, así como la dimensión lingüística o mecanismos de textualización que dan lugar a la forma. Por último, se diseñaron actividades de poslectura destinadas a articular de manera integrada los contenidos formales y discursivos identificados y puestos en juego en las fases anteriores. Dado que el énfasis está en la comprensión del inglés, todas las consignas están en español y se espera que los estudiantes respondan a cada actividad también en español.

La fase de prelectura lleva el nombre de *Observar para construir sentidos antes de la lectura*. Desde una perspectiva cognitiva, está destinada a activar conocimientos previos estructurados en la memoria de largo plazo del lector en torno al tema que se abordará, a experiencias lectoras previas; también, se busca activar algunos aspectos lingüísticos, tales como elementos léxicos que anticipen aspectos formales a tratar en las fases posteriores.

El objetivo de esta fase es crear un contexto compartido entre el lector y el autor. Asimismo, esta fase está destinada a analizar los elementos paratextuales tanto en su carácter de parte integral de los géneros textuales (Alvarado, 2006), como en su carácter de marcas observables que sirven para reflexionar sobre el contexto de producción del texto seleccionado y elaborar hipótesis de lectura. Es decir, es una fase preparatoria que busca presentar al estudiante las distintas variables de análisis para la construcción de los sentidos del texto.

La fase de lectura implica dos sub-fases:

i) *Leer para comprender* es la fase de lectura propiamente dicha, en la que se incluyen actividades de lectura global y detallada, para identificar el plan general del texto que permita poner de manifiesto el contenido temático, los distintos segmentos que lo componen y las secuencias textuales predominantes.

ii) *Leer para observar y reflexionar sobre las lenguas* es la fase de lectura destinada a hacer hincapié en la dimensión lingüística, es decir, los mecanismos de textualización que ponen de relieve las estructuras léxico-gramaticales. En esta sección se usa el enfoque intercomprensivo, en tanto se parte de los conocimientos que los estudiantes tienen para, a partir de ellos, acceder a los nuevos. En la identificación de correspondencias y similitudes léxicas entre inglés y español, se parte del español como un conocimiento previo del alumno lector.

La fase de poslectura, llamada *Leer para aplicar lo leído*, busca transformar las actividades



de lectura en tareas relacionadas con el quehacer diario de la vida de los estudiantes.

- Luego de acordar el formato, se diseñaron las guías de lectura; estas circularon entre los miembros del grupo para recoger distintas opiniones y sugerencias y, a partir de ellas, hacer modificaciones.
- La coordinadora del grupo visitaba la escuela con frecuencia para reunirse con la docente de inglés y observar algunas clases. En el mes de junio, el resto de los miembros del grupo, junto al personal de la Secretaría de Extensión de FL, visitamos la escuela. En esa visita presentamos el proyecto ante los estudiantes.
- Una vez producida la versión final de 4 guías de lectura, se hizo la impresión a color de 26 cuadernillos (Imagen 2) para trabajar con los alumnos.
- A fines de agosto entregamos el material impreso a la profesora de inglés. Los primeros días de septiembre tomamos una prueba control con el objeto de tener una referencia del rendimiento de los estudiantes antes y después de usar el material diseñado.
- Las actividades previstas para el primer trimestre se extendieron al segundo y, por lo tanto, dos de las actividades previstas para este período, la toma de una prueba control y la implementación del material, fueron postergadas para el siguiente.
- Por cuestiones de planificación y otras de índole personal, la profesora de inglés de la escuela no pudo implementar el material. Se decidió, por lo tanto, solicitar permiso a las autoridades de la escuela para que los miembros del equipo de extensión dictáramos algunas clases con el material diseñado. Así se pudo implementar el material en tres clases, una en el espacio curricular de Biología y las otras dos de Inglés. Este cambio dilató el tiempo previsto para la aplicación del material y alteró, por lo tanto, los pasos planificados.

LOGROS ALCANZADOS Y PROYECCIONES

En este trabajo se logró, en primer lugar, establecer un vínculo con la escuela IPEM 120 desde el cual entablar un diálogo con estudiantes, docentes y autoridades. Por otro lado, en el proceso de producción del material, se desarrolló una propuesta de intervención a partir de los conocimientos lingüísticos y los intereses de los estudiantes, que tiende puentes con conocimientos del inglés como L2. En tanto en el material se emplea una metodología de trabajo intercultural con temas que son considerados relevantes por los estudiantes, se espera



que la implementación de la propuesta permita mejorar su desempeño en los procesos de lectura de textos en inglés.

En continuidad con el proyecto presentado, actualmente se está trabajando en la revisión del material elaborado, así como en la posibilidad de ponerlo a disposición de la comunidad interesada, con acceso libre online.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2006). *Paratexto*. Bs. As.: Eudeba
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Traducción de Vicent Salvador y María Jose Carrión. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Crespo, I. y Lalueza, J.L. (2003). Culturas minoritarias, educación y comunidad. (En M. A. Essomba (ed.) *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*). Barcelona: PRAXIS.
- Esteban-Guitart, M.; Oller, J. y Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de investigación en Educación*, 10, 21-34.
- ETSA (redacción: J. GASCHÉ) (1996). Los alcances de la noción de “cultura” en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora. En J.C. Godenzzi (Comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Gallegos, C. (2001). El artículo de primaria basado en actividades como puente entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la Amazonia peruana. *Cultura y Educación*, 13, 73-92.
- Riestra, D. (2014). *Los géneros textuales en secuencias didácticas de Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Noveduc
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Silvestri, A. (2002). La concepción sociogenética del proceso de enseñanza/aprendizaje: implicancias educativas. *Lingüística en el aula* 5, 49-58.



Proyecto de extensión universitaria: articulación de actividades de lectura comprensiva entre la Escuela República de Francia y docentes de la Facultad de Lenguas

ENCUESTA PARA CONSULTA DE TEMAS DE INTERÉS A LOS ESTUDIANTES DE 5TO. Y 6TO. AÑOS

¿Sobre qué temas le interesaría leer en la clase de inglés?

Indique sus preferencias colocando un número al lado de cada tema, de acuerdo a la siguiente escala: 1 (le interesa mucho); 2 (le interesa); 3 (le interesa poco) y 4 (no le interesa).

ALGUNOS TEMAS POSIBLES	ALGUNOS TEMAS POSIBLES
❖ Los avances tecnológicos	❖ Las ciencias naturales
❖ Las leyes: ➢ los derechos de los niños ➢ otros	❖ Historia: ➢ pueblos originarios ➢ biografía de personajes de la historia (indique de cuál/es) ➢ otros
❖ El cuidado del medio ambiente	❖ Las noticias periodísticas
❖ Los productos orgánicos (libres de químicos)	❖ Los deportes (indique cuál/es)
❖ El cuidado de la salud: ➢ la nutrición ➢ los trastornos de la alimentación ➢ los tipos de enfermedades ➢ otros	❖ Los debates sobre temas sociales: ➢ la agresión a un compañero ➢ la violencia entre compañeros ➢ el consumo de sustancias ➢ otros
❖ La educación sexual: ➢ los métodos anticonceptivos ➢ el embarazo en la adolescencia	❖ El arte: (en todos los casos indique cuál/es) ➢ la música ➢ el teatro ➢ el cine ➢ los grafitis ➢ la fotografía
❖ Formas de entretenimiento: ➢ encuentros entre amigos fuera/dentro de casas de fila. ➢ bailes ➢ recitales ➢ otros	❖ Espacios de participación ciudadana: ➢ centros de estudiantes ➢ centros vecinales ➢ cooperativas de trabajo
	Otros (agregue otros temas que le interesen y no figuren en esta encuesta):

Imagen 1: Encuesta para los estudiantes



Propuesta para promover procesos de lectura comprensiva del inglés, en contextos de diversidad cultural

Diseño de material de lectura comprensiva del idioma inglés
para los estudiantes del I.P.E.M. N° 120 República de Francia

Directora: Bibiana Amado

Coordinadora:
Gabriela Díaz Cortez

Autoras:
Yanina Acuña
Virginia Careto
Gabriela Díaz Cortez
Agustina Luciano
Karina Torres

Participante por IPEM 120:
Jorgelina Busso

Agosto 2015

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Lenguas
Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales
Av. Vélez Sársfield 187
Córdoba - Argentina
Tel./Fax 00 54 (0351) 4331073-75
www.lenguas.unc.edu.ar

Imagen 2: Portada del cuadernillo del material didáctico



ACTIVIDADES DIDÁCTICAS Y RECREATIVAS PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN BARRIO FERREYRA

Bellone Cecchin, Ma. Eugenia
eugeniabellone@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina.

Lanzillotto, Brígida Ana
bri_lanz@hotmail.com
Facultad de Psicología, UNC
Córdoba, Argentina.

Rizzi, Nicolás Ezequiel
nicorizzi4@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina.

RESUMEN

Desde la aprobación de la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño y la Niña en 1989, la integración de esta población en los diferentes aspectos de la vida social es un tema muy discutido. En muchos países se han desarrollado planes, modelos y proyectos que impulsan una mayor participación de estos actores sociales. Sin embargo, esta participación se vuelve problemática cuando cuestiona el paternalismo que históricamente ha condicionado las relaciones de poder entre los considerados adultos y aquellos otros, los menores. Con estas perspectivas puestas en tensión a partir de la habilitación de las voces, experiencias y cotidianidades de un colectivo de niños, niñas y jóvenes de barrio Ferreyra, la Editorial Cartonera Accesible se presenta como espacio facilitador de medios para la producción, edición y difusión de creaciones textuales y artísticas que considera a sus autores/creadores como interlocutores legítimos y con voz protagónica dentro de su comunidad.

PALABRAS CLAVE: Participación de niños, niñas y jóvenes - Editorial cartonera - Textos y libros accesibles

ABSTRACT

Since the adoption of the UN Convention on the Rights of the Child in 1989, the participation



of this population in different aspects of social life is a much discussed topic. Many countries have developed plans, models and projects that encourage greater participation of these social actors. However, this becomes problematic when it questions the paternalism that historically has conditioned the power relations between those considered adults and those others, the minors. Putting these gaze in tension with the gazes, experiences and daily lives of a group of children and youth from the Ferreyra's neighborhood, we work in a Cardboard Editorial (Editorial Cartonera), facilitating some mediations for the production, edition and circulation of textual creations in their local environment, considering them legitimate interlocutors with leading voice within their community.

KEY WORDS: Participation of children and youth - Cardboard Editorial - Accessible texts and books

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este escrito es presentar una serie de reflexiones en torno a la práctica lectoescritora con niños, niñas y jóvenes, consideraciones que derivan de una experiencia de trabajo extensionista aprobado consecutivamente en los años 2014 y 2015, en el marco de la convocatoria de proyectos de extensión-acción de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). En particular, se retomará el proyecto del 2015 que llevó por título *Editorial Cartonera: libros y textos accesibles*, dirigido por la Dra. Marta Palacio e integrado por María Eugenia Bellone, Claudio Figueroa, Brigida Ana Lanzillotto, Valentina Pich, Pablo Pedernera y Nicolás Rizzi.

Este proyecto consistió básicamente en la prosecución de una editorial cartonera accesible de textos escritos por y para niños, niñas y jóvenes, creada en Barrio Ferreyra de la Ciudad de Córdoba (Argentina). Las producciones de esta editorial, cabe mencionar, insisten en la noción de *accesibilidad comunicacional* asociada al concepto de *diseño universal*, y esto es a partir de la incorporación de formatos de comunicación también abiertos al consumo de personas con discapacidad visual o dificultad de acceso a la lectura convencional. Es así que se introdujeron al formato cartonero la codificación braille e ilustraciones en relieve.

Mencionamos, también a título introductorio, que las actividades de este proyecto se efectuaron en un espacio de trabajo comunitario ya existente y con un recorrido en territorio de más de diez años. Se trata del Grupo DAR (Actividades Didácticas y Recreativas), un espacio que funciona los días sábados en un salón de usos múltiples dependiente de la



parroquia de barrio Ferreyra, con propuestas de promoción de la construcción de significados y prácticas novedosas en torno a la cultura, destinadas a los niños, niñas y jóvenes del barrio y de zonas aledañas.

A efectos de ordenar la presentación del mencionado proyecto, el texto se divide en cuatro apartados. En el primero, se hace referencia a las líneas teórico-metodológicas que orientaron el trabajo; en el segundo, se presenta el enfoque de participación adoptado junto con las expectativas y logros alcanzados; en el tercero, se expone el concepto de Editorial Cartonera, sus fundamentos ideológicos y trascendencia; y finalmente, en el cuarto, se aborda la importancia de la promoción de los procesos de lectoescritura desde perspectivas no convencionales.

LÍNEAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Las bases teóricas que sustentaron el proyecto son: la perspectiva sociocrítica de la educación popular y los principios de la pedagogía social.

Desde la perspectiva sociocrítica de la educación popular se advierte que participar en cultura no consiste únicamente en presenciar una actividad artística, sino que implica a su vez un involucramiento en los procesos asociativos que desde la propia actividad cultural se generan. Esto significa superar la estática del mero espectador e intervenir en tanto artífice activo en la creación. Los espacios culturales de participación comunitaria persiguen, en consecuencia, un objetivo fundamental: brindar voz a los actores sociales a través del ejercicio de “la palabra social” (Rodigou, 2000). La participación ciudadana en cultura, en este sentido, no solo constituye un asunto deseable sino un derecho exigible.

Con respecto a los principios de la pedagogía social, rescatamos los conceptos de “educación social” y “rol del educador social” propuestos por José García Molina en *Dar (la) palabra* (2003). Allí, el pedagogo español refiere que la educación constituye, en tanto praxis, un “proceso de transmisión-adquisición de conocimientos” y sus efectos, en la medida en que se reconoce el límite intersubjetivo, se corresponden con “la aventura de una virtualidad posible” (p. 102). Además, precisa que

el adjetivo social que acompaña a pedagogía y a educación puede ser asumido (...) siempre y cuando no sea pensado como ámbito de aplicación de una biopolítica específica de visibilidad, registro y gestión de individuos o grupos categorizados como conflictivos, excluidos o inadaptados sociales (p. 71).



En cuanto al rol y responsabilidad del educador social, García Molina (2003) especifica que el agente de la educación da cuenta de ellos cuando evita “convertirse en detector de problemáticas, categorizador de estigmas o sancionador de itinerarios” y consigue “multiplicar las posibilidades de adquisición y disfrute de la cultura a la vez que enriquece los contextos educativos de manera que la educación pueda desarrollar sus potencialidades como transformadora de realidades individuales y sociales” (p. 75).

En lo concerniente a la metodología, las actividades desarrolladas durante el proyecto se abordaron desde una perspectiva de trabajo didáctico-recreativa. Sus elecciones estratégico-metodológicas se basaron en un enfoque interpretativo abierto, lo que permitió considerar progresivamente, es decir de forma gradual y en evaluación permanente, los diferentes procesos de intervención comunitaria. Esto implicó, específicamente, que la metodología no fue concebida al estilo de un recetario sino como un encadenamiento dinámico de momentos de negociación en el que los problemas fueron analizados procesualmente en contacto con ellos al mismo tiempo que se inferían, en cuanto opciones pedagógicas, posibles caminos resolutivos. En consecuencia, las instancias de toma de decisiones procedimentales del proyecto se retroalimentaron continuamente en función de la evaluación dinámica de experiencias previas.

En efecto, la flexibilidad metodológica correspondió a un diseño de abordaje cualitativo “emergente y en cascada” (Bolsegui & Fuguet Smith, 2006). Si bien su elaboración respetó lineamientos generales, fue posible cuestionarlo y reformularlo constantemente. Las estrategias metodológicas, en otras palabras, fueron susceptibles de modificación en la medida en que las eventualidades en el transcurso del proyecto lo ameritaron.

INFANCIA Y JUVENTUD: LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES EN LA ESCENA SOCIAL

Desde que la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y la Niña fuera aprobada en 1989, la intervención de esta amplísima población mundial en diferentes aspectos de la vida social es un tema muy discutido. Continuamente se desarrollan planes, modelos y proyectos que impulsan una mayor participación de estos actores sociales. Ahora bien, las ideas asociadas al concepto de “participación infanto-juvenil” son tantas y tan variadas que resulta prácticamente imposible reunir las bajo un mismo denominador común. Sin embargo, hay algo en lo que sí se puede acordar y es que toda promoción de la participación de los niños, niñas y jóvenes en el espacio social (cualquiera sea el significado



que demos a este concepto) se vuelve problemática cuando con ella se cuestionan relaciones de poder y privilegios reservados a otros grupos. Y esto es porque el concurso genuino de la población infanto-juvenil en cualquier dominio de la esfera pública entra en tensión con el paternalismo que históricamente ha condicionado las relaciones entre los considerados adultos y aquellos otros, los menores, los —conforme el origen etimológico del término *infancia* (del lat. *infans*) — “sin voz”, “incapaces de expresión”.

En este sentido, el proyecto *Editorial Cartonera: libros y textos accesibles* se propuso brindar al colectivo de niños, niñas y jóvenes de barrio Ferreyra que participan regularmente del Grupo DAR, los medios necesarios para la producción, edición y difusión de sus creaciones textuales en su medio local, considerándolos interlocutores legítimos y con voz protagónica dentro de su comunidad. Es decir, desde un enfoque que, conforme la Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley nacional 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (particularmente lo expresado en su artículo 24: derecho a opinar y ser oído), permite experimentar participaciones genuinas de ejercicio de la ciudadanía en el escenario cultural, espacio configurador de formas de ser y expresión de las personas, sustrato de significados, símbolos e imaginarios que constituyen la diversidad ciudadana.

Mencionamos, a este respecto y en calidad de ejemplo, que el abordaje de la práctica lectoescritora desde este enfoque participativo implicó, en el desarrollo de nuestra experiencia, una relación con la actividad productora y con sus productos, profundamente distinta de la que comúnmente se da en espacios pedagógicos escolares. En efecto, tanto en los procesos de producción como en los de selección de textos para su posterior edición no operaron criterios de corrección clásicos. El aspecto normativo de la escritura no constituyó un condicionamiento para las actividades.

EDITORIAL CARTONERA: RESEÑA HISTÓRICA, FUNDAMENTOS IDEOLÓGICOS Y TRASCENDENCIA

En plena crisis del año 2001, Argentina dio a luz un nuevo formato editorial que revolucionaría no sólo el mercado, sino la estética del libro, su estatus y las pautas de acceso a la cultura: la editorial cartonera.

Frente a la profunda recesión económica que azotaba al país y con el objeto de mantener activo el circuito interno de publicaciones, el escritor argentino Washington Cucurto y el artista plástico Javier Barilaro emprendieron en 1999 un proyecto editorial de características



poco convencionales que progresivamente interesó a otros jóvenes literatos también agobiados por el cierre sistemático de editoriales. Utilizando cartón comprado a cartoneros -a un precio mucho más razonable que el estipulado por los centros de reciclado- idearon un tipo de encuadernación sumamente barato: tapas de cartón, texto interior fotocopiado e ilustraciones confeccionadas con ténpera. Ya en el año 2003, la editorial cartonera Cucurto-Barilaro adopta su estructura definitiva y el nombre Eloísa Cartonera.

Eloísa Cartonera fue la primera editorial cartonera argentina y hoy, a más de diez años de su creación, es una cooperativa de trabajo de 15 personas que produce alrededor de 7 000 libros por mes manteniendo su impronta estética inicial. Su presencia no ha pasado desapercibida. Ella ha servido de ejemplo para un sinnúmero de experiencias similares que se expandieron y se expanden profusamente por Latinoamérica y Europa: en 2003 solo existían Eloísa Cartonera en Argentina, y Belleza y Felicidad en Brasil; en 2010 ya sumaban 70 las editoriales cartoneras en toda Latinoamérica y en 2013, incorporando las experiencias europeas, llegan a ser más de 100 las editoriales de esta índole activas.

Principios de tipo social, cultural y ecológico vertebran los procedimientos y la concepción de producción de las editoriales cartoneras. En efecto, se trata de proyectos sociales en la medida en que intentan apartar el dinero del acceso a la cultura y tienden a desmercantilizar la transacción cultural. De hecho, la editorial cartonera se presenta como alternativa de liberación de las políticas de mercado en tanto y en cuanto desaparecen tanto derecho de autor como toda prescripción editorial de distribución elaborada a partir de perfiles de lector y sondeos de marketing: es condición, para acceder a las publicaciones cartoneras ceder los derechos de autor; la distribución es comunitaria y los catálogos y reediciones no obedecen a criterios de venta. Asimismo, constituyen proyectos de profundo impacto cultural ya que posibilitan la inclusión y difusión de la producción de jóvenes escritores que no encuentran respaldo en las editoriales del circuito convencional. De esta manera amplían el horizonte de ofertas culturales abarcando los intereses de aquellos que tampoco se encuentran representados por las elecciones editoriales del mercado. Y, en cuanto al aspecto ecológico, la editorial cartonera es coherente con los principios relativos a la reutilización y reciclaje de materiales descartados por la lógica de consumo.

En suma, fruto de un compromiso ideológico (social, cultural y ecológico) que confronta la representación del libro “objeto de culto” atravesado por lógicas de mercado, la editorial cartonera representó un dispositivo de trabajo comunitario de gran interés y atractivo para los niños, niñas y jóvenes que asistieron al espacio propuesto por Grupo DAR. Tal y como ha



podido ser constatado en el proceso de evaluación del proyecto de extensión *Editorial Cartonera: libros y textos accesibles* ejecutado en 2014, los participantes del espacio no solo expresaron sentirse a gusto con las tareas relativas a la edición de libros (encuadernación, decorado artístico de tapas, etc.), sino que además manifestaron un profundo interés por las actividades que implicaron instancias de lectura y escritura creativa.

En líneas generales, la participación de la comunidad en el proyecto fue muy variada. En las Jornadas de Puertas Abiertas como el festejo del Inti Raymi/Fiesta de San Juan, la visita del Bibliomóvil o la radio abierta, se vio una comunidad presente desde la planificación hasta la finalización de cada uno de estos eventos. En este sentido, los objetivos planteados inicialmente (mantener en funcionamiento la Editorial Cartonera Accesible iniciada en 2014, acrecentar el horizonte de consumos culturales en los destinatarios directos e indirectos del proyecto, ampliar el abanico de propuestas socio-culturales disponibles en la zona, promover el protagonismo democrático de niños, niñas y jóvenes involucrados en el proyecto y diseñar materiales novedosos y difundir la creación de libros con acceso universal, es decir, para personas con y sin discapacidad) fueron satisfactoriamente alcanzados. Y, por cierto, todo esto fue posible gracias al apoyo de la Facultad de Lenguas, de CILSA O.N.G. por la inclusión, de la Parroquia Transfiguración de Cristo, del equipo en Córdoba que sostiene el Proyecto Bibliomóviles de la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares (CONABIP), del Grupo DAR y, por supuesto y sobre todo, gracias al interés y compromiso de los niños, niñas y jóvenes participantes del espacio y sus familias.

PROMOCIÓN DE LA LECTOESCRITURA

El ingente desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación abre un abanico de nuevas experiencias de lectura interactiva que parecen amenazar con hacer estallar el concepto clásico de lectura y de libro. Sin embargo, la alfabetización digital del planeta es relativamente escasa puesto que la mayor parte de la población mundial no tiene acceso a este tipo de tecnologías ya sea por falta de recursos o por resistencia cultural.

Ahora bien, no se trata de establecer *a priori* la importancia del libro tradicional en desmedro de los textos en soporte digital. En definitiva, por encima del soporte, lo que importa es la lectura. Lo que se intenta destacar es, por una parte, la vitalidad del libro en sociedades altamente desiguales en cuanto al acceso a la tecnología -como lo son la mayoría de los grupos sociales latinoamericanos- y, por otra, cómo experiencias de promoción de la lectoescritura, al estilo de las editoriales cartoneras, pueden mantenerlo vigente al mismo



tiempo que democratizan su acceso.

Es decir, más allá de que la existencia del libro físico siga siendo significativa en tanto y en cuanto demuestra que tiene cosas para decir, y en muchos sentidos sobre nuestras sociedades -prueba de ello es la gran expansión que últimamente han tenido las editoriales cartoneras en Latinoamérica-, lo que se pretende poner de relieve es la incidencia que experiencias de editoriales alternativas tienen en cuanto a la promoción de procesos de lectoescritura. Las editoriales cartoneras representan una herramienta de acción comunitaria sumamente efectiva y creativa a la hora de acercar a niños, niñas y jóvenes a la lectura y escritura. Permiten, en efecto, involucrar a la población infanto-juvenil y a aquellos que habitualmente están excluidos del circuito de producción editorial en el desarrollo de prácticas culturales invaluable por cuanto transforman positivamente las maneras de concebir, valorar, imaginar, sentir, utilizar y compartir la lectura y la escritura. Generan espacios de reflexión y construcción sociocultural que motivan e intensifican las actividades escritora y lectora. Familiarizan, allanan y naturalizan el contacto con los textos en general. Invitan, además, a descubrir, que entre el inmenso repertorio de literatura disponible, hay una infinidad de textos que pueden transmitir algo interesante.

Sin duda el aporte más importante del proyecto Editorial Cartonera: Libros y textos accesibles ha sido, y continúa siendo, la particular vinculación que propone entre la esfera de lo cotidiano y la producción de literatura. Que el lector participe en la producción del objeto libro, ya sea desde la propia escritura o desde alguna de las etapas de la edición, genera un contacto revolucionario con la literatura. El mensaje fundamental reza: todos podemos escribir/producir un libro.

REFERENCIAS

- Bolseguí, M. & Fuguet Smith, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. En *SAPIENS*. Vol.7, n.º 1, p. 206-232. ISSN 1317-5815. Recuperado el 2 de Julio de 2010 de: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100014&lng=es&nrm=iso
- Friera, S. (2008). Un fenómeno que se extiende por América Latina. En *Página 12*, 3 de junio de 2008. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-10245-2008-06-03.html>
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Rodrigou, Maite (2000). *Reflexiones acerca de discursos y prácticas de participación en la Psicología Comunitaria y en la Psicología Política*. Ficha de Cátedra Estrategias de Intervención Comunitaria. UNC. Córdoba.



NEXO AUDIOS: LA PRODUCCIÓN DE AUDIO-LIBROS A BAJO COSTO POR PARTE DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA MEDIA

Liliana B. Anglada
lilanglada@gmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

Ana Inés Calvo
anainescalvo@gmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

RESUMEN

Este trabajo describe el proyecto de extensión-acción que se desarrolló en el IPEM N°395 (ex IPEM N° 268 "Deán Funes" Anexo) de la ciudad de Córdoba (Argentina), Barrio Suárez. En la implementación de dicho proyecto participaron docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas y dos docentes del IPEM: las profesoras de inglés y de lengua materna. El objetivo principal fue la producción de audio-libros en inglés por parte de estudiantes de 4°, 5° y 6° años, previo a lo cual se llevaron a cabo tareas de socialización y motivación. Además, el proyecto fue diseñado para fomentar en los alumnos el hábito de la lectura y para desarrollar prácticas de convivencia como la solidaridad y el trabajo en equipo.

PALABRAS CLAVE: lectura - audio-libros - lengua inglesa - nivel medio

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe a university outreach and engagement project that was carried out at IPEM No. 395 (formerly IPEM No. 268 "Deán Funes" Anexo), a high school in Suárez neighborhood, in the city of Córdoba, Argentina. The participants involved were professors and students of the Faculty of Languages and two professors at IPEM. Before the project's implementation, socializing activities were conducted and motivational strategies were used with the students. The main objective of the project was the recording of audio-books in English by students in their last three years of study at IPEM. The project was also designed to foster reading skills and to develop a spirit of solidarity and team work.



KEY WORDS: reading, audio-books, English, secondary school

INTRODUCCIÓN

Este artículo resume un trabajo de extensión-acción llevado a cabo durante el año 2015 en el IPEM N° 395 (ex IPEM N° 268 "Deán Funes" Anexo) de la ciudad de Córdoba, ubicado en la calle Rodríguez de la Torre 1383, Barrio Suárez.

El objetivo principal del proyecto fue la producción de audio-libros en inglés, los cuales serían realizados por los alumnos de 4°, 5° y 6° años del IPEM bajo la supervisión de un grupo de dos docentes y nueve estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Antes de dar comienzo a las actividades con los alumnos en el colegio, se establecieron contactos con las docentes de inglés y de lengua materna y se visitó la escuela a fin de dialogar con algunos de los estudiantes y familiarizarnos con su ámbito de estudio, sus intereses, e inquietudes. Este vínculo entre la Facultad de Lenguas y la comunidad educativa del IPEM fue posible gracias al espacio ofrecido por las docentes de inglés y de lengua del colegio, quienes expresaron la necesidad de ofrecerles a sus estudiantes nuevas dinámicas de trabajo y así incentivarlos a trabajar en un proyecto donde ellos fuesen los actores principales. A través de las actividades compartidas, se intentó desarrollar buenas prácticas para la convivencia como la colaboración, el servicio al prójimo y la solidaridad. Además, el trabajo constituyó una oportunidad para fomentar el hábito de la lectura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera y para contribuir al desarrollo y cuidado de la expresión y la comunicación oral. Los audio-libros fueron grabados en el laboratorio del colegio con las voces de los alumnos. Se contó además con la colaboración del profesor de tecnología del IPEM, locutor Ignacio Lutri, quien mejoró las grabaciones con sonido y música de fondo.

En cuanto al contexto sociocultural en el que se desarrolló el proyecto, el IPEM N° 395 se encuentra ubicado en una zona problemática de la ciudad de Córdoba. Si bien la escuela no se encuentra en zona desfavorable o en un sector urbano marginal, sí es importante destacar que los alumnos que asisten a la institución pertenecen a un sector vulnerable de la sociedad puesto que están en contacto diario con situaciones derivadas de la delincuencia, del consumo y tráfico de drogas y de embarazos de adolescentes y adolescentes con niños a su cargo. Estas situaciones contribuyen a que los objetivos académicos muchas veces, y tal vez en la mayoría de los casos, pasen a ocupar un segundo plano, tanto para los alumnos como para los docentes. Por lo tanto, la realización de las actividades mencionadas ofreció la posibilidad de



involucrar a estos estudiantes en un proyecto en el cual ellos fuesen los principales protagonistas y en el cual pudiesen trabajar motivados por la meta de hacer algo por y para otros estudiantes. En este caso en particular, los posibles destinatarios de los audio-libros serían niños del jardín maternal que funciona en el mismo establecimiento y también el resto de los alumnos que están cursando la escuela primaria y los tres primeros años del secundario en dicha escuela.

Los beneficiarios indirectos del proyecto fueron nuestros estudiantes universitarios, quienes tuvieron la oportunidad de conocer otras realidades y contextos educativos, de crecer en el entendimiento de dimensiones socioculturales que caracterizan nuestra ciudad y de descubrir el valor del servicio y del trabajo cooperativo. Si bien inicialmente, se pensó que también podría beneficiarse la comunidad vecinal en la cual funciona la escuela, dado que las familias de los niños podrían participar de las actividades que surgieran a partir de la escucha de los audio-libros, no se llegó a concretar una demostración de lo logrado a través de una muestra comunitaria con la participación de los padres y allegados a la comunidad educativa. Esto tuvo que ver con algunos problemas que surgieron durante el desarrollo del proyecto que repercutieron de diversas maneras, entre ellas la reducción del tiempo con que contábamos para realizar las diversas tareas planificadas en un comienzo.

MARCO TEÓRICO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En los últimos tiempos se ha observado que los jóvenes en nuestras escuelas leen con muy poca frecuencia o no se familiarizan con experiencias de lectura variadas (Pindado, 2004; Di Stefano & Pereira, 2014). Asimismo se han detectado carencias en su expresión y comunicación oral. Consideramos que involucrar a los alumnos de la escuela secundaria en la creación y diseño de audio-libros nos permitiría incentivarlos hacia la lectura de textos -- como base primordial para la consecución de dichas tareas-- y despertar además su interés por lograr una comunicación cuidada y efectiva, al tener como meta la producción y transmisión de relatos.

Estudios realizados en distintos países han dado cuenta de que aunque los alumnos alcancen los objetivos de la alfabetización básica, es decir, aunque hayan logrado aprender a leer y escribir, todavía queda mucho por hacer en cuanto al desarrollo de aspectos pertinentes a la cultura general, a las relaciones interpersonales necesarias para la vida en sociedad y a valores éticos que propicien la convivencia armónica entre los seres humanos (Byram, Gribkova & Starkey, 2002). Este es uno de los desafíos que nos planteamos antes de comenzar el trabajo



en la comunidad escolar del IPEM N° 395. Solo en un ambiente de trabajo donde estén asentados los valores de convivencia puede darse el desarrollo intelectual del ser humano.

Por último, existen algunos aspectos de la cultura nacional y de sus comunidades -- incluyendo tradiciones y costumbres-- que poco a poco se van perdiendo por el embate de la modernidad o por la invasión de culturas importadas o carentes de valores éticos (Espinoza, Rodríguez & Rodríguez Méndez, 2014). Por estos motivos creemos que se hace necesario, desde los grupos humanos en las comunidades educativas, propiciar la revalorización y la reflexión sobre temas y acontecimientos del quehacer diario de nuestra sociedad.

Consideramos que, a partir de los eventos narrados en algunos cuentos tradicionales con un alcance universal y a partir de los conflictos que se desencadenan entre los personajes de esas historias, es posible reflexionar sobre nuestras características como sociedad, nuestro acervo cultural y de esa manera contribuir a desarrollar y fortalecer nuestro sentido de identidad como nación.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El proyecto se desarrolló en dos etapas. En sus comienzos los alumnos de grado de la Facultad de Lenguas visitaron periódicamente el colegio para comenzar a leer con los alumnos del IPEM los textos seleccionados por las docentes del colegio. Los textos corresponden a tres cuentos infantiles clásicos en inglés, a saber *The Three Bears*, *The Ugly Duckling* and *Little Red Riding Hood* (respectivamente y en español, *Los Tres Chanchitos*, *El Patito Feo* y *Caperucita Roja*). Se le asignó a cada año (4°, 5° y 6°) un cuento diferente. En estas primeras visitas, y en pos de alcanzar los objetivos fijados al comienzo, se practicó la pronunciación en inglés, se reflexionó sobre el contenido de los cuentos y también se estableció un vínculo entre todos los participantes. Después de haber practicado la lectura de los cuentos de forma grupal e individual, se procedió a organizar la manera en que se realizarían las grabaciones, para las que se asignaron los roles de los distintos personajes a distintos alumnos. Para poder efectuar las grabaciones, que tuvieron lugar en el laboratorio del colegio, se adquirió equipamiento específico con el subsidio otorgado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC: un micrófono, su pie, un dispositivo anti-pop, tres *pen drives* y CDs.

Cabe destacar que para poder coordinar y llevar a cabo todas estas tareas se realizó una reunión general previa con los integrantes del equipo de trabajo en la Facultad de Lenguas, en la que se dividieron responsabilidades y acordaron las fechas de visita a la escuela. A partir de



esta reunión hubo siempre una comunicación fluida entre los alumnos de la Facultad de Lenguas y las docentes directoras del proyecto, lo cual facilitó la coordinación y reprogramación de visitas cuando fue necesario. Esta comunicación se concretó por medio del correo electrónico, teléfono y la red social *Facebook*.

LOGROS ALCANZADOS Y PROYECCIONES

Durante los meses en que transcurrió el proyecto, surgieron algunas dificultades que pudieron superarse a través de diferentes estrategias. En un principio, la organización de las visitas al colegio por parte de los estudiantes de la Facultad de Lenguas fue compleja, hasta que pudimos organizarnos en grupos reducidos de acuerdo con los horarios de cursado y/o trabajo de los participantes. Un obstáculo más preocupante y difícil de sortear fue la toma del IPEM, por parte de los alumnos y los padres de los alumnos, en diversas ocasiones debido al mal estado del colegio (problemas edilicios y presencia de alacranes, entre otros). En estos casos debimos suspender las visitas hasta que la situación pudo normalizarse.

Asimismo, en algunas oportunidades, los encuentros no tuvieron los resultados esperados dado que muchos de los alumnos del IPEM no asistían a clase y en casos particulares algunos alumnos se resistían a participar. Ante estas situaciones, destacamos la actitud de varias alumnas de la Facultad de Lenguas que, tras entablar un diálogo con los estudiantes, pudieron ir motivándolos hasta lograr una participación activa y una actitud más positiva y proactiva. Finalmente, creemos que es importante destacar que el trabajo más personalizado, que permitió la atención individual en vez de colectiva de los alumnos, repercutió favorablemente en los resultados del proyecto.

En términos generales, se estableció un vínculo cordial y afectuoso entre los alumnos de nuestra facultad y los alumnos del colegio. Por ejemplo, se conversó mucho sobre diversos temas, se compartieron meriendas y canciones, y también se logró que los alumnos del IPEM, en su gran mayoría, pudieran visitar la Facultad de Lenguas para asistir a las Jornadas de Proyectos de Extensión-Acción que tuvieron lugar en el mes de noviembre de 2015. Esta visita hizo posible que muchos de ellos conocieran la sede de la facultad en ciudad universitaria y pensarán en la posibilidad de continuar sus estudios luego de graduarse de la escuela secundaria.

Desde sus comienzos este proyecto fue bienvenido en el IPEM. Tanto las profesoras y la gran mayoría de los alumnos involucrados, como los directivos y demás profesores colaboraron para que se pudiese trabajar y cumplir con los objetivos. En ocasiones, algunos profesores



cedieron espacio en sus horas de clase para la práctica de los cuentos, o les permitieron a algunos de sus alumnos reunirse con nosotros para practicar fuera del aula. En cuanto a los alumnos participantes del IPEM, si bien no nos resultó sencillo motivarlos al principio, hubo luego un alto grado de aceptación de la propuesta. El hecho de que los estudiantes de la Facultad de Lenguas se organizaran y trabajaran en grupos reducidos, de dos o tres integrantes cada uno, permitió el establecimiento de vínculos más estrechos entre estos pequeños grupos y los alumnos de cada nivel con los que se realizaban las tareas de lectura y práctica de la pronunciación del cuento asignado.

Consideramos que nuestro principal objetivo, la creación del audio-libro, pudo cumplirse de manera satisfactoria. A partir de la lectura de los cuentos seleccionados, los alumnos abordaron temas que no solo permitieron la adquisición de conocimientos lingüísticos, sino también la concienciación sobre valores humanos como la solidaridad y el respeto hacia los otros, valores que esperamos sirvan de base para mejorar el contexto educativo y contribuyan al desarrollo de todos los estudiantes participantes (tanto los de la Facultad de Lenguas como los del IPEM), como actores sociales responsables y comprometidos con el progreso y el futuro de nuestro país.

Para concluir, creemos importante destacar que los docentes del IPEM nos manifestaron su interés por dar algún tipo de continuidad al proyecto finalizado. Nos expresaron que sería provechoso para su comunidad educativa continuar con un trabajo mancomunado entre los alumnos de ese establecimiento y los alumnos de nuestra facultad. En el caso de planificar una réplica del proyecto, los profesores nos sugirieron agregar algunas variantes como la posibilidad de desarrollar la veta artística de los alumnos, por ejemplo, a través de la creación de títeres y de la dramatización de los cuentos ya trabajados o de otros cuentos por seleccionar en el futuro. De esta manera, han quedado las puertas abiertas para futuros proyectos y un camino trazado que creemos sería recomendable y provechoso continuar transitando.

REFERENCIAS

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.
URL: <http://www.lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Di Stefano, M. & Pereira, C. (2014). Aplicación de una encuesta sobre recorridos y prácticas lectoras en alumnos del CBC (Ciclo Básico Común) de la Universidad de Buenos Aires. Avance de resultados. En *Enunciación* 19(1), 77-88.



URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4995564>

Espinoza, L.R., Rodríguez, C.M. & Rodríguez Méndez, V. (2014). La escuela general básica y el desarrollo de la identidad cultural local. En *ESPAMCIENCIA* 5(2), 107-117. URL: <http://investigacion.espam.edu.ec/index.php/Revista/article/view/126>

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10(5), 543-562.

González Caravaca, G., Huerta López, A., Iglesias Varela, B. & de la Madrid Heitzmann, L. (2013). Encuentro de cuentos: reflexiones en torno a una experiencia de trabajo por proyectos en secundaria. En *Tendencias pedagógicas* 21, 47-62.

URL: http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_monografico.asp? numero=21

Johnson, D. W. (2003). Social interdependence: The interrelationships among theory, research, and practice. *American Psychologist* 58(11), 931-945.

Johnson, D.W. (2009). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D.W. & Johnson, F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills* (10th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso Sáez, I. y Gezuraga Amundarain, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. En *Tendencias pedagógicas* 21, 99-118.

URL: http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_monografico.asp? numero=21

Pindado, J. (2004). El desencuentro entre los adolescentes y la lectura. En *Comunicar: Revista Científica iberoamericana de comunicación y educación* 23, 167-172.

URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049972>

Segovia, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: comprensión y transformación. En *Tendencias pedagógicas* 21, 9-28. URL: http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista_monografico.asp? numero=21



JÓVENES DISCRIMINADOS: EL OTRO SOY YO

Adriana Castro
castrodelvalle@gmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

RESUMEN

La criminalización de la pobreza, la violencia policial y el derecho a circular por los espacios públicos con libertad son algunos de los temas que me movilizaron a pensar el proyecto “Jóvenes Discriminados: el Otro soy Yo”. A través del contacto con la organización Colectivo de Jóvenes, se establecieron encuentros programados en la facultad y en la sede de la organización con la pretensión que tanto estudiantes como docentes conociéramos más profundamente cómo se gesta y realiza el evento de resistencia organizada más convocante de nuestra provincia: la Marcha de la Gorra. Asimismo, nos propusimos participar a través de una intervención audiovisual que ayudase a desnaturalizar ciertas concepciones y estereotipos que circulan socialmente y que favoreciese la empatía y el acercamiento entre jóvenes excluidos y otros que no viven esa realidad.

PALABRAS CLAVE: discriminación- empatía-estereotipos- acercamiento-compromiso

ABSTRACT

The criminalization of the poor, police violence and the right to freely move around public areas are some of the topics that inspired me to design the project “*Jóvenes Discriminados: el Otro soy Yo*”. By contacting the organization *Colectivo de Jóvenes*, we arranged fixed meetings both at our premises and their headquarters with the objective that both students and teachers get to know more about the realization of the *Marcha de la Gorra*- the most calling resistance event of the province. Furthermore, we decided to collaborate with the demonstration and we made a video that aimed at raising awareness about certain beliefs and stereotypes that circulate without being questioned as well as at favoring empathy and the rapprochement between some young people who are excluded and others who are not.

KEY WORDS: discrimination- empathy- stereotypes- rapprochement-commitment



INTRODUCCIÓN

En las prácticas discursivas lingüísticas que una comunidad ejercita y enseña, se revela el pensamiento de sus miembros y en ellas se pone de manifiesto el conjunto de creencias y valores que forman parte de la cultura institucional. Desde un lugar de protagonismo social y compromisos históricos y políticos, como es el de la Universidad Pública se torna imperioso continuar construyendo ciudadanía y fortalecer los comportamientos democráticos, solidarios y respetuosos de la diversidad. La propuesta de visibilizar los vacíos que existen entre el mundo académico y el social, y de hacer explícitas ciertas prácticas que atentan contra el acercamiento de estos mundos, me impulsan como docente a pensar en nuevas formas de evidenciar aquellas tramas de dominación social, política, económica y moral que no se cuestionan ni denuncian. Asimismo, considero necesario develar el grado de hipocresía y desentendimiento del que participamos como institución ante el flagelo que representan ciertas prácticas discriminatorias como lo son la criminalización de la pobreza, la violencia policial y el derecho a circular por los espacios públicos con libertad, que no sólo rara vez combatimos o rechazamos sino que a menudo reproducimos y avalamos. La propuesta de actividad que aquí presento pone de manifiesto la posibilidad de vincular a la Universidad - desde su lugar natural como constructora de conocimiento- con la sociedad a la que pertenece. Así, se intenta que los alumnos logren posicionarse sobre el eje del diálogo desde una perspectiva multidimensional que los conduzca a reconocer las similitudes y a valorar las diferencias en diferentes culturas y sub-culturas. En la ciudad de Córdoba, se observa a diario una infundada vinculación entre los jóvenes de clases populares que desempeñan trabajos informales y el delito. Esto responde a la justificación de políticas públicas relacionadas con la seguridad que se alejan de los derechos de circular libremente por ámbitos comunes, a través de los operativos policiales con detenciones arbitrarias y controles caprichosos. A pesar de las modificaciones realizadas al ex código de faltas, ahora código de convivencia, la discriminación persiste en las prácticas de seguridad diarias y se acepta como si fuese de orden natural. Es por ello que considero importante que nuestros estudiantes exploren la realidad cultural y puedan profundizar el debate de la discriminación hacia ciertos jóvenes desde la perspectiva de los derechos humanos. Para enfrentar el desafío, se diseña un proyecto de extensión-acción en el que participan ¹²docentes y alumnos de la cátedra de

¹² Directora: Mgtr. Adriana Castro y Co directora: Prof. Ana Laura Avalos.

Integrantes Docentes: Mgtr. Marcela González de Gatti- Facultad de Lenguas –UNC, Prof. María Dolores Orta



Lengua Inglesa III de la Facultad de Lenguas y docentes de las escuelas de Teatro y Cine de la Facultad de Arte, U.N.C. con la intención de propiciar el desarrollo de competencias comunicativas-interculturales entre sujetos de la universidad, de organizaciones no gubernamentales y de la comunidad; y de ese vínculo ayudar a de-construir la construcción social “pobres” que se filtra desde los discursos mediáticos y recalca en el pensamiento colectivo de nuestro contexto. En resumen, lo que fundamenta la presente propuesta es la necesidad de asumir un decidido compromiso ético-político frente a situaciones que cotidianamente exponen la producción y reproducción de prácticas discriminatorias.

PROBLEMÁTICA ABORDADA

El proyecto abordó problemáticas particulares de la ciudad de Córdoba como son la discriminación de los jóvenes por sus rasgos fenotípicos y por su condición social, la violencia policial y el derecho a circular por los espacios públicos con libertad. También, se pretendió lograr una aproximación a las concepciones y representaciones sociales que circulan desde ciertos contextos académicos y educativos en detrimento claro de algunos sectores. Estas representaciones son construcciones sociales y el proyecto apuntó de alguna manera a su deconstrucción para así subrayar su carácter perfectivo. En este proceso, se buscó también desnaturalizar ciertas concepciones y estereotipos que circulan socialmente. Los objetivos planteados fueron los siguientes: Recrear lógicas institucionales, actitudes y conductas para generar el contacto -dentro y fuera de la facultad- entre sujetos de la universidad, de organizaciones de derechos humanos y de sectores marginales de la ciudad. Aportar nuevos conocimientos a la clase de lengua extranjera que se vinculan con la problemática de derechos humanos. Conocer sobre los procesos de exclusión que existen en la ciudad de Córdoba y cómo impacta a diario en los jóvenes. Fomentar el desarrollo de la empatía a través del acercamiento entre jóvenes que se sienten discriminados y otros que no viven esa realidad. Reflexionar sobre nuestras propias prácticas discursivas y sociales. Estimular el compromiso social y activismo en nuestros alumnos a través de la participación de eventos políticos.

Dentro de los objetivos específicos, podemos mencionar: Favorecer el aprendizaje

González -Facultad de Lenguas –UNC, Lic. Cristian Monetti Facultad de Artes- UNC, Lic. Christopher Carignano. Facultad de Artes- UNC, Lic. Nicolás Alberto Lara Sileoni. Facultad Cs. Humanas. UVM. Integrantes Alumnos de la FL-UNC: Valentina Angiolo, Paulina Biancotti, Sebastián Brue, Carolina Diez, Angelina Echarri, Milagros Fernández, Eliana Ferrando María Laura Guayanes Cecchetto, Giuliana Gutiérrez, Bruno Hernández, Matías Agustín Márquez, Sol Natividad Morales, Marcela Alejandra Nicolau, Virginia Laura Rodríguez, Leandro Solís, Ana Belén Tuninetti, Bárbara Videla y Lin ChunWu.



experiencial que combina aprendizajes intuitivos, cognitivos y afectivos para poder desmitificar prejuicios y actitudes discriminatorias. Propiciar el desarrollo de competencias comunicativas-interculturales en nuestros alumnos mediante la utilización de la técnica de simulación. Incentivar el trabajo colaborativo entre nuestros alumnos y jóvenes de distintos contextos socio-culturales con la realización conjunta de un video sobre la discriminación en Córdoba. Difundir la experiencia extensionista en contextos locales por medio de una presentación formal y en el ámbito internacional a través de herramientas tecnológicas. Divulgar el trabajo de organizaciones como el Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos. Estimular el compromiso social y activismo de los alumnos, en la participación de eventos políticos.

Asimismo, el proyecto se desarrolló en un contexto socio cultural específico, el de alumnos universitarios que cursaban la asignatura Lengua III de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura, y el grupo de profesionales jóvenes (psicólogos y comunicadores sociales) sumando a universitarios de otras disciplinas (Antropología, Filosofía, Trabajo Social) que militan en el colectivo Jóvenes por Nuestros Derechos. También se incorporaron algunos jóvenes que participan del Colectivo, que viven en barrios periféricos de la ciudad y sufren discriminación por sus rasgos fenotípicos, vestimenta y/o comportamiento social en espacios públicos.

MARCO TEÓRICO

Se toma el concepto de interculturalidad entendido como la interacción o encuentro específico entre dos o más grupos culturales (Hernández Reyna, 2007) para fomentar la integración de saberes y lograr un aprendizaje holístico. La dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas, según Byram, Gribkova y Starkey (2002), ha re focalizado el objetivo pedagógico al integrar la cultura al estudio de las lenguas. El uso del término *intercultural* refleja la visión de que el aprendiz de lenguas extranjeras ha adquirido cierta comprensión de su propia cultura de manera sistemática o consciente y de la cultura de la lengua que está aprendiendo. De acuerdo con el *Marco Europeo de Referencia* (Instituto Cervantes, 2002), la competencia intercultural es la pericia lingüística, sociolingüística y pragmática que un hablante despliega en una lengua extranjera. Sin embargo, siguiendo el modelo propuesto por Byram para el desarrollo de la competencia intercultural existen cinco componentes o saberes esenciales que son complementarios de la competencia comunicativa (Byram *et al*, 2002)

-*Saber aprender y saber comprender*, que constituyen la capacidad de aprender culturas y



asignar significados a los fenómenos culturales de modo independiente. Ambos saberes se relacionan con la capacidad de interpretar y establecer relaciones entre las culturas.

- *Saber hacer*, que se refiere a la capacidad general de desenvolverse de un modo interculturalmente competente en situaciones de contacto intercultural, tomando en cuenta la identidad cultural específica del interlocutor y desenvolviéndose de modo respetuoso y cooperativo con el Otro.

- *Saber ser y saber comprometerse*, saber que refiere a la disposición que se caracteriza por un compromiso crítico con la cultura extranjera y la propia, y a la capacidad para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas (la cuales presumen una actitud de superioridad frente a Otro cuyos códigos culturales desconozco y, por lo tanto, desmerezco), junto con la capacidad de establecer y mantener una relación entre la propia cultura y la extranjera que ayuden a detectar cuáles y cómo son sus identificaciones, a prestar atención a los discursos propios y de los otros, y a manejar las propias emociones y comportamientos.

En consecuencia, se planifica la enseñanza de lenguas a través de la simulación como eje de aprendizaje intercultural. Esta herramienta posibilita desarrollar el pensamiento crítico y polemizar sobre ciertas concepciones subyacentes que pueden estar en tensión. La simulación es una técnica que intenta reproducir la vida misma. La validez de este recurso reside en que los estudiantes se involucran activamente en el proceso de aprendizaje puesto que se convierte en una estrategia interactiva con la cual se logra despertar interés genuino hacia valores lingüísticos e interculturales. El concepto aporofobia aparece por primera vez en una serie de publicaciones de la filósofa y catedrática Adela Cortina. Según Cortina (2001) “no marginamos al inmigrante si es rico, ni al negro que es jugador de baloncesto, ni al jubilado con patrimonio: a los que marginamos es a los pobres” (p. 70). La aporofobia consiste, por tanto, en un sentimiento de miedo y en una actitud de rechazo al pobre. La aporofobia se induce, se provoca, se aprende y se difunde, desde los medios de comunicación, a partir de relatos alarmistas y sensacionalistas que relacionan a las personas de escasos recursos con la delincuencia. En el marco de las problemáticas socio-culturales de nuestra sociedad, se pretende un abordaje de las mismas desde una mirada socio-lingüística y una perspectiva que comprende la creciente inquietud de distintas ramas del saber que en forma paralela dan cuenta de ellas. Concretamente, desde la Facultad de Derecho podemos citar el trabajo de investigación llevado a cabo bajo la dirección de Elinor Bisig (2014) “El Código de Faltas y su aplicación a los jóvenes de la ciudad de Córdoba: ¿una estrategia de tolerancia selectiva?” avalado por Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de



Derecho y Ciencias Sociales, con subsidio de SeCyT, U.N.C. En el mismo, los autores aportan datos e información a la vez que nos acercan voces no escuchadas, y plantean la necesidad de profundizar el debate desde los derechos humanos mientras que al mismo tiempo apelan a una mirada que albergue muchas miradas “...desde distintos lugares y disciplinas nos ayuda a pensar lo que pasa y porqué. La geografía, el derecho, la sociología, la filosofía, la historia y la antropología proveen base para la acción”. Desde este espacio, este proyecto plantea ser una disciplina más para mirar la realidad que nos define.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El tratamiento de las distintas unidades temáticas del programa de la cátedra de Lengua III se realiza desde el abordaje experiencial que combina aprendizajes intuitivos, cognitivos y afectivos para incorporar expresiones genuinas que permitan tanto la exposición a instancias reales de uso de la lengua como la interacción con la cultura del Otro. Los estudiantes son expuestos a materiales que versan sobre estereotipos y prejuicios además de reflexionar y debatir sobre diferentes tipos de discriminación tales como el racismo y la xenofobia entre otros. El proyecto pretendió abordar problemáticas sociales que, si bien no son exclusivas de la ciudad de Córdoba, creemos que son de una gran importancia tanto para nuestra sociedad, como a nivel nacional, dadas la actual coyuntura social, económica y política. La discriminación de los jóvenes por sus rasgos fenotípicos y por su condición social, la violencia policial y el derecho a deambular libremente, son los temas que nos movilizaron a pensar el proyecto. Esto se realizó, en primer lugar, a través del contacto de docentes y alumnos con la organización Colectivo de Jóvenes. Se establecieron encuentros programados, tanto en la facultad como en la sede de la organización con la pretensión de conocer desde un lugar de experiencia la situación de un grupo de jóvenes cordobeses. A través del proyecto y la investigación, pudimos acercarnos a las concepciones y representaciones sociales que circulan sobre ciertos sectores sociales. Estas representaciones son “construcciones” y el proyecto apuntó a señalar o resaltar ese rasgo y, de alguna manera, al trabajo reflexivo para la deconstrucción de las mismas, lo cual permitió subrayar su carácter perfectible. Asimismo, se buscó desnaturalizar ciertas concepciones y estereotipos que circulan socialmente, para lo cual se planificó un primer encuentro con el colectivo Jóvenes por Nuestros Derechos y se los invitó a compartir su experiencia en las clases de Lengua Inglesa III, en el marco de la presentación de la unidad temática Prejuicios y Discriminación. Posteriormente se organizó un equipo de trabajo integrado por los docentes y alumnos de la cátedra interesados en



compartir experiencias y construir de manera colaborativa un producto audiovisual subtulado en inglés. La actividad principal fue producir un video con el asesoramiento del licenciado en cine Cristian Monetti, el licenciado en teatro Christopher Carignano y el músico Nicolás Lara quienes dirigieron la actuación de las y los estudiantes; colaboraron con distintas actividades para la elaboración de un guión y realizaron el trabajo de filmación, musicalización y edición final. Otras actividades desarrolladas fueron: Encuentros frecuentes con el colectivo Jóvenes por Nuestros Derechos. Debates y profundización del tema Código de Faltas vigente. Trabajo colaborativo inter facultativo (Escuelas de Teatro y Cine). Elaboración del guión y escenografía de un video spot sobre la discriminación en Córdoba. Filmación, musicalización y edición del video ficción. Asistencia a la presentación del informe: “El control judicial de las políticas de seguridad a través del habeas corpus” correspondiente al Programa de Ética y Teoría Política, de la Facultad de Derecho y Cs. Sociales de la U.N.C. en la Legislatura de Córdoba. Intervención en Marcha de la Gorra, Nov. 2015 a través de video proyección. Participación en el ENELL (Encuentro Nacional Estudiantes de Lenguas y Letras).

LOGROS ALCANZADOS Y PROYECCIONES

Los resultados del proyecto han sido múltiples y positivos. En primer lugar, uno de los objetivos más importantes fue el de lograr que nuestra comunidad educativa, a través de los alumnos que participaron del proyecto, pueda acercarse de manera concreta a una comunidad como la del colectivo Jóvenes por Nuestros Derechos en donde trabajan de manera sistemática no sólo los jóvenes que sufren maltrato policial (y social), sino también numerosos grupos de investigación de distintas facultades. Esto nos permitió entrar en contacto con jóvenes investigadores que de manera interdisciplinaria se comprometen en un trabajo por el Otro. Desde esta perspectiva, en los distintos encuentros con nuestros alumnos se logró un debate respetuoso y profundo para analizar la naturaleza constructiva de las representaciones que circulan sobre un grupo de jóvenes de nuestra ciudad “principalmente de hombres jóvenes de entre 18 y 25 años de edad provenientes de los barrios pobres de la ciudad y con determinadas características socio culturales.” (Bolatti *et al*, 2012). A través de la construcción de un video en forma colaborativa se logró favorecer el desarrollo de la empatía, y el acercamiento entre jóvenes que se sienten excluidos y otros que no viven esa realidad. Se alcanzó a difundir el trabajo de organizaciones como el colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos que trabajan por la modificación del Código de Faltas. Además, se



difundió la experiencia a través de un video producido por un grupo de alumnos de la ECI-U.N.C. que nos entrevistaron y documentaron el trabajo realizado en nuestra facultad.

La recepción de la idea y el ofrecimiento de trabajar conjuntamente fueron muy bien recibidos por la organización que contactamos adhiriendo nuestros alumnos en forma positiva. Hubo gran compromiso y alta asistencia a las reuniones, así como también a las jornadas donde se exhibió el video de cierre del proyecto.

Fue la reticencia de algunos de los jóvenes del Colectivo a compartir sus vivencias con los alumnos, un obstáculo que encontramos al momento de comenzar el proyecto. Si bien ellos asistieron al primer encuentro con las mejores intenciones, varios de los miembros del colectivo sintieron que se los victimizaba. Esto se solucionó a través del dialogo, y de los encuentros.

Es de destacar también el rol de una incipiente actitud investigadora, ya que los debates se fueron complementando con lecturas y asistencia a distintos eventos académicos que nutrieron los encuentros y enriquecieron, desde lo teórico, nuestra mirada.

Podríamos decir que en forma directa, el beneficiario de este proyecto es el Colectivo Jóvenes por Nuestros Derechos porque el material audiovisual subtulado y doblado al inglés es un aporte interesante a la difusión de su activismo y a la visualización de su militancia en el ámbito local e internacional. En otro orden, el material audiovisual representa una contribución concreta de nuestros alumnos para las clases de lengua y de lengua extranjera de la FL y para distintas escuelas que incorporan la temática de la discriminación como contenido curricular. Asimismo, la experiencia de construcción colectiva entre jóvenes de la facultad y del colectivo genera gran impacto en los participantes del proceso en sí, y en los receptores del producto final. El proyecto potencia la reflexión y discusión de ciertos temas que afectan a nuestros jóvenes en lo cotidiano. Indirectamente, este proyecto beneficia, además, a la comunidad académica al conducir a un debate interdisciplinario actual que se incorpora con una nueva mirada y un nuevo análisis. Se evalúa re-contactar al Colectivo de Jóvenes para hacer un balance de lo que se hizo y alargar el audiovisual ya que se trabajó sobre una prueba en formato de spot publicitario pero queda material para filmar un corto y trabajar en la traducción y subtulado de lo editado. Por último, deberíamos completar algunos pasos que nos faltaron concretar, es decir realizar contactos en diferentes escuelas para difundir la experiencia.



REFERENCIAS

- Bisig, N. E. (2014). *Control social y estrategias punitivas de exclusión. Código de faltas Provincia de Córdoba*. Córdoba: Gráfica Solsona.
- Bolatti, V. et al (2012). *Promoción de derechos humanos en material de código de faltas: Relevamiento y análisis de la aplicación del código de faltas en la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers [Electronic Version]. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf
- Cortina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Reyna, M. (2007). Sobre los sentidos de Multiculturalismo e Interculturalismo. Revista *Ra Ximhai*, 3 (2), 429-442. Universidad Autónoma Indígena de México. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx>
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.



TALLERES DE LECTURA CON LOS NIÑOS DEL HOGAR JOSÉ BAINOTTI

Ríos, Natalia
riusnatalia@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

Spataro, Claudia
claudiaspataro@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina.

Cad, Ana Cecilia
Cecilia.anaceciliacad@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Esquel, Argentina.

Integrantes

Directora: Natalia Ríos

Co directora: Claudia Spataro – Ana Cecilia Cad

Docentes de la FL: Natalia Dalla Costa, Candelaria Luque, Vanina Neyra.

No docentes de la FL: Trinidad Scalerandi, Andrea Balián.

Alumnos: Emilia Castellano, Gracia Fernandez, Silvana Flores, Natasha Gallardo, Mariana Ojeda Moreno, Huayra Luna Ricci Pimenides, María Victoria Tavella, Ana Laura Torres Paz, Constanza Herrero y Valeria Garcia.

RESUMEN

Este trabajo tiene por fin describir el proyecto de extensión-acción ¿Leemos un Cuento? realizado por medio de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas en el 2016. Profesores de las Cátedras de Práctica Gramatical y Lengua Inglesa I y II (sección inglés) y estudiantes de los últimos años del profesorado de distintos idiomas implementaron dicho proyecto en el Hogar de Niños “José Bainotti” perteneciente a Manos Abiertas. En dicho Hogar, se trabaja con niños de 2 a 7 años que llegan a través del SENAF (Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia). El principal objetivo es incentivar a los niños a valorizar la lectura y literatura por medio de cuentos infantiles y aumentar su conocimiento lingüístico, cultural y moral.

PALABRAS CLAVE: lectura - cuentos infantiles - competencia lingüística



ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the extension-action project *Shall we read a story?* carried out through the Extension Secretary of the School of Languages during 2016. The members of the project were professors of the chairs Grammar Practice, English Language I and English Language II. The project was implemented in the Children's Home José Bainotti which belongs to Manos Abiertas. Children aged 2 to 7 are sheltered at the Home through SENAF (Secretary for Children, Adolescents and the Family). The main goal is to make children value reading and literature through short stories for children and to increase their linguistic, cultural and moral knowledge.

KEY WORDS: reading - short stories for children - linguistic competence

INTRODUCCIÓN

El proyecto de extensión-acción *¿Leemos un Cuento?* se implementó en el Hogar de Niños “José Bainotti” que forma parte de la fundación Manos Abiertas, fundada en el año 1999 con sede en distintas provincias del país y con ocho obras en la provincia de Córdoba destinadas a atender distintas necesidades sociales. José Bainotti nació en septiembre del año 2006 y surgió de la necesidad de albergar a niños de 0 a 3 años que se encontraban temporalmente en guarda judicial para brindarles protección, cuidados y contención afectiva, mientras que el juzgado de menores resolvía su situación. Todas las tareas llevadas a cabo para cumplir con la misión del Hogar se realizan a través de una comisión directiva, cuidadoras contratadas para tal fin (“mamá”), un equipo técnico y un grupo de voluntarios distribuidos en distintas áreas de trabajo. En todos los casos se atiende a niños y niñas vulnerados en sus derechos, en riesgo socio-afectivo, donde la temporalidad de la estadía está condicionada por la situación particular de cada niño. Desde su fundación, en el año 2006, el Hogar albergó a 285 niños.

A fin de llevar a cabo el proyecto, se conformó un equipo de trabajo constituido por docentes, no docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas para generar en el Hogar un nuevo espacio de promoción de la lectura en el que también se le brindó a los niños contención y posibilidades de recreación e interacción entre los niños del Hogar y los adultos *expertos* (Vygotsky, 1973). Por lo tanto, nuestros principales objetivos consistieron en incentivar a los niños a valorizar la lectura y literatura por medio de cuentos infantiles y a la vez aumentar su exposición al lenguaje. Como sostiene Piaget (1984), los cimientos del desarrollo cognitivo de una persona se sientan en la infancia. Diversas investigaciones establecen una conexión



entre la cantidad de palabras que una persona escucha en su infancia con su potencial desarrollo académico en años subsiguientes (Suskind, 2015; Fernald, Marchman & Weisleder, 2013; Hart & Risley, 2003). Los niños que nacen en contextos vulnerables suelen estar expuestos a una menor cantidad de palabras en comparación con los niños provenientes de sectores más privilegiados generándose así una brecha en el potencial académico futuro de ambos grupos (Fernald, 2013; Noble, 2007). Hart y Risley (2003) comparten con Vygotsky (1973) la idea de que, para que los niños adquieran una lengua, éstos deben estar en contacto con *adultos/mediadores*. En cada encuentro, los integrantes del proyecto realizaron distintas actividades para que los niños incrementen paulatinamente su conocimiento lingüístico, cultural y moral y establezcan un vínculo afectivo con los libros de cuentos.

MARCO TEÓRICO

Contar cuentos a los niños/as desde muy temprana edad es de vital importancia ya que ofrece innumerables y valiosos beneficios. Por un lado, la lectura de cuentos estimula el desarrollo de su incipiente lenguaje oral. Durante la narración, el niño puede leer las imágenes de un cuento expresando lo que ve, interpretando los distintos elementos de las imágenes, haciendo hipótesis de lo que puede suceder después, etc. Los niños están expuestos a palabras nuevas que aprenden a reconocer y usar. Por otro lado, a medida que avanzan en la trama de la historia, los niños-lectores se familiarizan con los personajes de los cuentos, logran cierta afinidad con algunos de ellos, se identifican con algunos de los problemas de los personajes y hasta pueden encontrar en ellos la solución a sus conflictos. El cuento acercará al niño al lenguaje y a la lectura y un niño que adopte la costumbre de leer y de contar cuentos desde pequeño tendrá un mayor interés por descifrar lo que dicen los libros. De su entusiasmo y placer en la lectura nacerá su amor por la Literatura.

Otro beneficio es el desarrollo del vocabulario y potencial académico de los niños. Recientes investigaciones establecen que los niños que nacen en contextos de pobreza suelen estar expuestos a una menor cantidad de palabras generándose así una brecha de conocimientos entre los niños provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad y los de una situación más acomodada (Suskind, 2015; Fernald, Marchman & Weisleder, 2013; Hart & Risley, 2003). Esta brecha está confirmada por estudios de neurocientíficos (Suskind, 2015; Fernald, 2013; Noble, 2007) que demuestran estas diferencias en el desarrollo de las áreas del cerebro vinculadas con la adquisición del lenguaje. Estas investigadoras también puntualizan



que, para que los niños absorban el lenguaje, es necesario que estén en contacto con adultos que se vinculen con ellos y no con herramientas tecnológicas. En el proyecto llevado a cabo por la Dra. Fernald (2013) denominado *Habla conmigo*, se ha trabajado con más de 32 familias en las que se invita a los padres a establecer un contacto directo con los niños ofreciéndoles mayor cantidad y calidad de vocabulario a sus hijos. Según la investigadora, a partir del año y medio, los niños del programa logran demostrar un buen manejo del idioma y capacidad de integrarse eficazmente en conversaciones. Asimismo, el estudio demuestra que los niños que no han recibido dicho estímulo presentan un retraso en el desarrollo del vocabulario el cual se evidencia con mayor fuerza en la etapa preescolar en donde se les dificulta el aprendizaje de nuevo vocabulario y el progreso en sus estudios académicos. La especialista también recalca que el estímulo puede simplemente ser oral al hablarles a los niños o establecer conversaciones con ellos, pero también este proceso se puede fomentar a través de la lectura. Hoffman y Casano (2013) afirman que involucrar al niño para participar activamente de la lectura mediante aplausos, gestos o canciones favorece el aprendizaje de palabras nuevas.

Desde una perspectiva cognitiva, la lectura de relatos de fantasía favorece el desarrollo del conocimiento espacio-temporal: dónde sucede la historia, en qué lugar, qué sucede antes, qué sucede después, etc. (Piaget, 1984). Además, contar cuentos a los niños estimula el desarrollo de su memoria lo cual será de gran importancia a lo largo de sus vidas. La lectura de cuentos despierta también la imaginación de los niños ya que los introduce a un mundo mágico, historias maravillosas, personajes ficticios, finales felices y mezclas entre realidad y fantasía. El libro de cuentos hace que el niño sueñe (Zapata, 2007). Además, la lectura de cuentos permite que los niños empiecen a descubrir distintas actividades y desarrollen sus propios talentos.

A través de sus metáforas, los cuentos tradicionales transmiten un lenguaje interior dejando una enseñanza o moraleja. Con la lectura constante de clásicos infantiles, los niños, paulatinamente, adquieren conocimientos éticos proporcionados por las historias narradas. Por medio de las enseñanzas de los cuentos, los niños aprenden a tornarse más reflexivos y a desarrollar, de a poco, sus propias escalas de valores.

A fin de lograr que los niños del Hogar de Niños José Bainotti adquieran el hábito de la lectura de cuentos infantiles y se beneficien con sus ventajas lingüísticas, literarias, cognitivas, culturales y éticas, se tuvieron en cuenta distintos aspectos a la hora de diseñar y llevar a cabo las actividades. Siguiendo las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget (1984),



para los niños de 0 a 2 años (etapa sensoriomotora) se realizaron distintas actividades que estimularon los cinco sentidos, la imitación, la noción de tiempo y espacio y las acciones. Para los niños de 2 a 7 años (etapa preoperacional) se diseñaron actividades que fomentaron el desarrollo gradual del lenguaje, estimularon la memoria y la imaginación e incentivaron el pensamiento lógico unidireccional (Williams & Burden, 1997). Desde la perspectiva de Vygotsky (1973), la lectura es un aprendizaje cultural que requiere de una mediación, de un compañero más experto que ayude al aprendiz a transitar desde su mirada y su conocimiento a nuevos horizontes. Es gracias a la interacción social con este mediador que el niño logra adquirir conocimiento compartido de una cultura. Además, el andamiaje proporcionado por el mediador en la “Zona de Desarrollo Próximo” (lo que el niño puede lograr gracias a la ayuda de otra persona más capaz), permite que el niño avance a un nuevo “Nivel de Desarrollo Real” (Williams & Burden, 1997). El desafío de los integrantes de este proyecto fue llegar a ser ese “compañero más experto”. Para formar lectores es también necesario el contacto cultural y afectivo con otros lectores. Por ello cobra relevancia la lectura en voz alta. Como sostiene Mempo Giardinelli¹³, uno de los impulsores de la lectura en voz alta en las escuelas en Argentina, “la lectura en voz alta es el mejor camino para crear lectores, simplemente compartiendo las palabras que nos vinculan. Compartir la lectura es compartir el lenguaje placenteramente, afirmándolo como vehículo de entendimiento, fantasía y civilidad”. Por esta razón, y con el fin de afianzar los vínculos con los niños del hogar y fomentar su formación en la lectura, los cuentos infantiles fueron leídos en voz alta con la ayuda de distintos elementos audio-visuales.

La Ley 26.206 de Educación Nacional especifica la importancia de “fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Título I, Cap. II, Art. 11). Lamentablemente, en su libro *Leo pero no Comprendo*, Liliana Cubo de Severino (2005) plantea una problemática que comprende a todas las provincias de nuestro país: severas insuficiencias en el desarrollo de estrategias lectoras en un alto porcentaje de alumnos. Al introducir al mundo de los cuentos a los niños del Hogar de Niños José Bainotti, este proyecto de alguna forma contribuye a abordar esta problemática ya que incentiva a los niños a iniciarse en el hábito de la lectura que, en un futuro, les permitirá

¹³Reportaje de Sebastián Dozo Moreno a Mempo Giardinelli. La Nación. Martes 16 de Septiembre de 2006.



desarrollar estrategias de lectura efectivas.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

OBJETIVOS

En base a lo expuesto, el proyecto *¿Leemos un cuento?* contempla los siguientes objetivos para los niños y niñas del Hogar de Niños “José Bainotti”:

Objetivos generales:

- Iniciar a los niños en la apreciación de la lectura y literatura.
- Fomentar la lectura por placer.
- Establecer un vínculo afectivo y lúdico con los libros.
- Elevar el nivel de comprensión y expresión oral y escrita.

Objetivos específicos:

Que los niños y niñas:

- Establezcan un vínculo afectivo y lúdico con los libros.
- Disfruten la escucha del relato de cuentos tradicionales.
- Puedan expresar sus sentimientos, ideas, afectos, su pensamiento fantástico a partir de la lectura.
- Relaten los cuentos leídos de acuerdo con su propia interpretación.
- Lean secuencialmente historias simples en imágenes.
- Distingan los elementos textuales diferenciando palabras, ilustración, fotos y anticipando significados.
- Reconozcan algunos elementos paratextuales del libro (tapas, interior).
- Identifiquen los diferentes personajes de cada cuento.
- Expresen diferentes sentimientos a la hora de escuchar un relato.
- Participen en las actividades relacionadas con la lectura y modificación de un cuento tradicional.
- Respeten los cuentos tradicionales como medios para transmitir saberes y valores.
- Den opiniones sobre personajes y situaciones de un cuento.
- Dramaticen las partes de un cuento tradicional.
- Afiancen su autoestima y el desarrollo de sus capacidades.
- Valoren la biblioteca de una de las salas del Hogar y recurran a ella para leer y



contar cuentos.

POBLACIÓN DESTINATARIA

Niños de 0 a 7 años del Hogar de Niños “José Bainotti” que necesitan medidas especiales de protección de derechos. Estos niños llegan al Hogar a través del SENAF (Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia). Vienen de situaciones de negligencia, de posible abandono, de adicción de sus padres, de violencia doméstica, de maltrato infantil, de situaciones donde alguno de sus derechos no es cubierto y está en riesgo su evolución. Desde sus inicios en el 2006, el Hogar ha funcionado y sigue funcionando como un Hogar-familia, con vínculos afectivos estrechos y un cuidado individualizado de los niños por parte de las madres cuidadoras y voluntarios. Actualmente el Hogar es un lugar donde el niño recibe afecto, alimentación, higiene y salud, atención temprana, recreación, y estimulación a través de distintas estrategias que favorezcan vínculos significativos con los adultos.

TALLERES DE LECTURA

Los talleres de lectura de cuentos del proyecto *¿Leemos un cuento?* se realizaron en el Hogar de Niños “José Bainotti” (Brasil 758, Barrio Güemes, CP 5000) todos los jueves de 16 a 17:30hs. Los talleres fueron preparados y dictados por el equipo de docentes, no docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas, U.N.C. Los encuentros tuvieron la misma dinámica:

1. Bienvenida a los niños en la sala de lectura o patio y realización de alguna actividad de pre-lectura.
2. Lectura en grupo del cuento infantil (cuento de animales, fábulas, cuento de hadas, cuento con héroes/heroínas, etc.)
3. Actividades de post-lectura relacionadas con la temática del cuento.

Entre las actividades que se desarrollaron se pueden mencionar:

- Indagar sobre saberes previos. Se pregunta a los niños acerca de qué cuentos conocen, si leen, con qué frecuencia, qué cuentos les gustan, etc.
- Anticipar el contenido de un texto. Mostrando la tapa de un cuento clásico o algunos de sus personajes se pregunta: ¿Cómo se llamará el cuento? ¿De qué tratará? ¿Cuáles son los personajes principales?
- Realizar actividades de exploración de las lecturas. Presentación y análisis del título. Predicción y anticipación grupal.



- Sacar diferentes objetos de una caja y adivinar a qué cuento pertenecen: “capa roja” (Caperucita Roja); Caramelos y chocolates (Hansel y Gretel); conejo con un reloj (Alicia en el País de las Maravillas), etc.
- Reconocer paratextos (tapas, interior, contratapas).
- Leer cuentos de manera grupal o individual.
- Relatar cuentos orales para lograr un acercamiento a los libros de forma progresiva.
- Invitar a los niños a narrar y/o leer historias en voz alta.
- Escuchar grabaciones de cuentos.
- Escuchar lecturas en voz alta.
- Escuchar canciones relacionadas con cuentos infantiles.
- Relatar cuentos leídos.
- Actuar cuentos leídos.
- Dibujar, colorear y poner en orden las partes de los cuentos, confeccionar las tapas y contratapas y decorar las mismas.
- Colorear los personajes del cuento o distintas escenas del cuento con lápices de colores, témperas, crayones y collage.
- Diseñar títeres con los personajes del cuento.
- Pintar y decorar máscaras con los personajes del cuento.
- Utilizar masa y plastilina para moldear elementos del cuento.
- Indicar sentimientos y emociones que provoca la lectura del texto.

Puesto que al principio en el Hogar había varios niños ya escolarizados, para optimizar las tareas y lograr que todos los niños se beneficien con ellas, con las integrantes del equipo se organizaron dos grupos: uno para aquellos que todavía no saben leer y escribir y otro para los que ya han sido alfabetizados. Se creó un grupo privado en Facebook y se asignó a una coordinadora por encuentro para acordar la elección del libro de cuento y diseñar las actividades a realizar en cada taller.

RESULTADOS ALCANZADOS Y/O ESPERADOS

Conociendo que vivimos en una sociedad caracterizada por la inequidad (considerando a éstas como las desigualdades sociales injustas) donde no todos los niños gozan de las mismas posibilidades para su desarrollo, desde la Fundación Manos Abiertas se elige trabajar en un



proyecto orientado a garantizar las necesidades de los niños que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad social. Así en el marco de la Convención de los Derechos del Niño surge, en septiembre de 2006, el Hogar “José Bainotti” cuya misión institucional es “atender las necesidades de los niños en situación de vulnerabilidad social y familiar y garantizar las condiciones para su pleno desarrollo”. El Hogar “José Bainotti” cumple la función social primordial a la hora de “proteger” integralmente a los niños y niñas en situación de vulneración en sus necesidades bio, psico, sociales y “promover” sus derechos por un periodo acotado de tiempo hasta que los equipos técnicos de la SENAF trabajen el fortalecimiento de su entorno familiar o en la definición de un nuevo centro de vida.

Siguiendo estos lineamientos, con el proyecto *¿Leemos un cuento?* hemos alcanzado los siguientes objetivos:

- Lograr que los niños y niñas del Hogar se interesen en gran medida en las actividades propuestas en los talleres,
- Lograr que los niños y niñas escuchen atentamente la lectura en voz alta,
- Motivar la lectura de cuentos infantiles que se encuentran en la biblioteca del Hogar,
- Ayudar a que los niños y niñas expresen diferentes sentimientos a la hora de escuchar un relato,
- Fomentar el uso del lenguaje para la narración y descripción de diferentes escenas en los cuentos,
- Promover la realización de distintas tareas de post-lectura relacionadas con el cuento del taller,
- Valorizar la biblioteca y los libros de cuentos del Hogar,
- Incentivar el trabajo en equipo de todas las integrantes a cargo de los talleres,
- Establecer un vínculo afectivo y solidario con los niños y niñas del Hogar.

Planificar y llevar a cabo los talleres ha sido una tarea ardua que necesitó de horas de organización, planificación y preparación y que, a veces, no alcanzó todos los objetivos propuestos. Sin embargo, creemos que con nuestra labor hemos logrado de cierta forma que los niños del Hogar se inicien en la lectura y establezcan un vínculo positivo con los libros. Con cada taller los niños y niñas disfrutaron y aprendieron algo nuevo: una palabra, una expresión, un concepto, un gesto, una idea. Con cada taller los miembros del equipo también



aprendimos algo nuevo: cómo resolver algún problema, qué técnica usar, qué tipo de cuento elegir, qué metodología dejar de seguir. Tal vez por eso Gustavo Bécquer una vez dijo que “el recuerdo que deja un libro es más importante que el libro mismo”.

Zapata (2007) define al cuento, y sobre todo al cuento de hadas o maravilloso, como un “regalo de amor” ya que los cuentos ayudan a los lectores a “adentrarse en su interior para crecer como personas y realizarse en la vida” (p.14). Creemos que con este proyecto todas las integrantes logramos “regalarle” a los niños del Hogar un poco de conocimiento, cariño y afecto por medio de la lectura de relatos fantásticos.

REFERENCIAS

- Hart, B. & Risley, T. (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, pp. 4-9. Fecha de consulta 6 de junio de 2016. <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>
- Hoffman, J. & Cassano, C. (2013). The beginning: Reading with babies and toddlers [El comienzo: La lectura con bebés & niños pequeños]. En J. A. Schickedanz & M. F. Collins (Eds.), *So much more than ABCs: The early phases of reading and writing [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Fernald, A., Marchman, V., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16, 234–248.
- Noble, K., McCandliss, B., & Farah, M. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science*, 10, 464-480.
- Piaget, J (1984). *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata, 6ta edición: Madrid.
- Suskind, D. (2015). *Thirty Million Words*. New York: Dutton.
- Vygotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- William, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: CUP.
- Zapata Ruiz, T. (2007). *El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento: Un recorrido teórico sobre sus características literarias*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.



ACOMPAÑAR LA LECTURA: UNA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA COMUNIDAD DE EL BORDO (CIUDAD DE CÓRDOBA).

María Laura Roattino
laloroattino@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

Magali Sofía López
sofylopezmsl@hotmail.com
Escuela de ciencias de la Educación, UNC
Córdoba, Argentina

RESUMEN

Este artículo presenta una experiencia extensionista desarrollada en marco de la convocatoria 2015 de Proyectos de Extensión-Acción de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas de la UNC. El Proyecto se enmarcó y articuló en un espacio de educación popular al interior de la comunidad El Bordo, que se sostiene hace ya cinco años por una organización social y vecinos del barrio. Los objetivos principales fueron promover y estimular la alfabetización inicial, la lecto-comprensión y la lecto-escritura de los 30 niños que asisten al espacio; fortalecer los vínculos de la comunidad y de esta con las bibliotecas populares de la zona; por último, poner a disposición obras culturales nacionales y latinoamericanas.

PALABRAS CLAVE: Extensión universitaria – educación popular – alfabetización inicial – animación a la lectura - diálogo de saberes

ABSTRACT

This article presents an extension experience developed in the frame of the 2015 Call for Extension-Action Projects of the Extension Secretary of the Faculty of Languages. The Project was framed and articulated in a space of popular education inside the community El Bordo, which has been sustained for five years now due to a social organization and the people who live in the neighborhood. The main objectives were to promote and stimulate initial literacy, reading literacy and writing of 30 children who participate in the space, to strengthen the bonds inside the community and the bonds of it with the popular libraries of



the area and, finally, to put at the disposal of the community national and Latin-American cultural works.

KEYWORDS: University Extension - popular education – initial literacy –reading encouragement – knowledge dialoge

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos presentar la experiencia del equipo de extensión *Acompañar la lectura. Actividades de promoción de la lectura como práctica cultural comunitaria* desarrollada en el marco de la convocatoria 2015 de Proyectos de Extensión-Acción de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

El equipo de trabajo que llevó adelante el proyecto al que hacemos referencia que estuvo conformado por la directora del Proyecto, Profesora María Laura Roattino, la Coordinadora Pedagógica del Apoyo Escolar en la Comunidad el Bordo, Magalí Sofía López y por ocho becarios, entre ellos cinco egresados y tres estudiantes según se observa a continuación:

María Laura Roattino	Directora del Proyecto – Profesora en FL, UNC
Magalí Sofía López	Coordinadora Pedagógica del Apoyo Escolar en el Bordo- Colectivo Huellas/ FFyH, UNC- Egresada
Aimé Cristiani	FL, UNC- Egresada
Mónica Segovia	FL, UNC – Estudiante
Javier Salguero	UTN- Estudiante
Karina Casella	FL, UNC - Egresada
Malena Salinas	Colectivo Huellas/ UNVM - Estudiante
Franco Figueroa	Colectivo Huellas/ FL, UNC - Egresado
Mariel Morales	FFyH, UNC - Egresada
Julietta Bergamasco	Colectivo Huellas/ Ciencias Económicas, UNC.- Egresada

El proyecto se desarrolló en *El Bordo*, una comunidad de Alto Alberdi donde vive un centenar de familias en situación de vulnerabilidad (hacinamiento, discriminación, falta de acceso a los servicios primarios, analfabetismo, etc.). Allí, los vecinos junto a la organización social *Las Huellas* sostienen, desde hace cinco años, un espacio de educación popular del que participan alrededor de 30 niños y niñas desde el que se gestó y llevó adelante este proyecto.



Los beneficiarios directos de la iniciativa fueron los 30 niños y niñas de entre 4 y 12 años que participaban originalmente del espacio de apoyo en el salón comunitario de El Bordo; los beneficiarios indirectos fueron sus familias, la cooperativa del barrio, los integrantes de este proyecto y las cátedras involucradas de la FL.

A partir del vínculo que se logró entablar con la comunidad a través del diálogo de saberes constante y sistemático sobre las problemáticas que los aquejan y su abordaje, es que se pudieron identificar características comunes de los niños que afectan negativamente su éxito escolar y su desarrollo cognitivo particularmente en lo vinculado a la lecto-escritura. Entre esos factores pudimos identificar la falta de un espacio propicio para las tareas escolares y cualquier encuentro con el saber y la literatura; la falta de materiales de lectura; la inexistencia de este hábito en los miembros de la familia y el bajo nivel de escolarización de la población en general. En base a este diagnóstico previo es que se gestaron los objetivos generales y específicos de la propuesta. Los principales se centraron en estimular y fortalecer el desarrollo de los saberes básicos de la lecto-escritura; en poner a disposición de los niños y niñas destinatarios del proyecto bienes culturales de la literatura latinoamericana y argentina, y en gestar un espacio compartido para la lectura en el salón comunitario del barrio.

La propuesta se apoyó en las concepciones y aportes de la Pedagogía crítica y de la Educación popular. Como metodología para el trabajo con los niños y niñas se eligió la modalidad de talleres participativos y reflexivos, siempre entendiendo al taller como un tiempo-espacio donde tenga lugar la vivencia y en el que se genere un interjuego de los participantes con la tarea.

En los siguientes apartados nos dedicaremos a detallar las concepciones teóricas que guiaron el quehacer, las actividades que se llevaron adelante y la valoración de los alcances y continuidades de este proyecto.

MARCO TEÓRICO

Los niños y niñas destinatarios del proyecto son parte de una realidad donde la exclusión se expresa también en la educación, en forma de trayectorias escolares y aprendizajes desiguales y en dificultades para acceder a determinados objetos culturales. En los inicios de la escolaridad, la decisión acerca de la repitencia se toma desde un criterio fundamental: si el alumno “sabe leer y escribir”, en los términos definidos por cada sistema y cada docente en particular (Torres, 1998). En este sentido, la problemática de la alfabetización continúa siendo un área particularmente débil del rendimiento escolar y una fuente principal de repetición y



deserción en los primeros años de la escuela. Esto implica que muchos niños, aunque accedan a la escuela pública, terminan siendo expulsados por un sistema educativo que no sabe cómo alfabetizarlos (Ferreiro, 1997).

En diversos estudios vinculados al campo de la alfabetización se ha expresado que la sola presencia de libros (u otras formas materiales de cultura escrita) en el ambiente no garantiza que las propiedades de ese objeto vayan a ser aprendidas, pero también se ha dicho que su ausencia puede impedir el aprendizaje (Ferreiro, s/f). Al respecto, Andruetto (2013) señala que una de las dimensiones que influyen en el aprendizaje de la lecto-escritura se relaciona con la disponibilidad y el acceso de los niños a la cultura escrita, es decir, existe una diferencia en las trayectorias escolares de los niños que provienen de hogares no lectores y aquellos criados en hogares donde los libros están presentes.

Existen muchos supuestos sobre la importancia de leer, el más fuerte, tal vez, sea el de su estrecha relación con la capacidad de pensamiento: la inteligencia es esencialmente lingüística, por lo tanto, todas las prácticas que favorezcan al dominio del lenguaje tienen una incidencia directa sobre el pensamiento (Susana Allori y otros, 2008). Además, existe una vinculación entre la lectura y la democracia que se sustenta en una etimología común: en latín *lectio* significa lectura y también elección. Trabajar por la animación a la lectura es trabajar para que todos tengan la oportunidad de elegir leer, y no es posible elegir aquello que no se conoce. Leer y pensar son derechos de todo ser humano. La lectura implica una interacción entre el lector y el lenguaje escrito; es un proceso a través del cual el que lee trata de reconstruir el mensaje del que escribe. Se trata entonces de una de las actividades más importantes en la formación cultural del ser humano; sus efectos abarcan la esfera intelectual, en tanto fomenta patrones de raciocinio, es un estímulo para el desarrollo del pensamiento y sirve de modelo a la actividad intelectual. Desde el punto de vista del contenido, pone en contacto con el conocimiento de la cultura humana en toda su amplitud y profundidad. En la esfera educacional facilita la formación teórica o profesional y su uso sistemático fomenta hábitos de estudio independiente que sirven para ampliar conocimientos y desarrollar habilidades en el uso correcto del lenguaje oral y escrito. Desde el punto de vista psicológico logra que se alcancen momentos de recreación, permite analizar la conducta humana y valorar sus cualidades positivas y negativas lo cual crea patrones de conducta elevados (Allori y otros, 2008).

En palabras de Silvia Castrillón (citada por Allori y otros, 2008:36) la lectura “es un derecho que, además, permite un ejercicio mayor de la democracia y por consiguiente de otros



derechos”. Al respecto, Freire (1986) nos dice que la lectura brinda palabras para explicar el propio mundo; poner en palabras la propia realidad amplía las posibilidades de conocimiento, brinda explicaciones y, desde allí, abre caminos para el cambio.

Pensamos, entonces, este proyecto desde una perspectiva que entiende la lectura como una práctica cultural “realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer” (Rockwell, 2005).

Las opciones metodológicas de nuestra propuesta distan de una visión mecanicista de la alfabetización, asociada a la mera reproducción de formas gráficas. Por el contrario, planteamos acompañar el aprendizaje escolar de los niños promoviendo una “actitud lectora”. Cuando decimos esto, nos referimos no sólo al encuentro con la cultura letrada sino a los variados modos de relacionarnos con las palabras y las imágenes, a los sentidos que el sujeto construye en torno a la cultura escrita, en su interior y en diálogo con otros.

En esta misma línea, entendemos que no se trata de proponer una sola estrategia de lectura ni de escritura sino de mostrarles a los niños distintos usos y modos de relacionarnos con la cultura escrita. Partimos de la idea de que la comunicación posibilita la producción de significados y expectativas compartidas; a partir de ella se construye la sociabilidad, es decir, nuestros modos de ser y estar juntos (Mata, 2009). Así es como basados en los aportes de la *comunicación comunitaria*, consideramos fundamental promover a través de encuentros con la lectura tiempos y espacios de comunicación entre los actores de la comunidad, los vecinos del barrio y entre la universidad y los actores individuales y colectivos involucrados en este proyecto.

Los soportes y mediadores materiales que propusimos para realizar las actividades fueron producciones literarias latinoamericanas y argentinas que forman parte de dos colecciones editadas por la Biblioteca Nacional con el objetivo de poner en circulación determinadas problemáticas que atraviesan la realidad actual.

Siguiendo a Susana Allori y otros (2008), los términos promoción y animación a la lectura suelen emplearse como sinónimos, sin embargo, tienen una diferencia en cuanto a envergadura. Promoción implica acciones más globales o de largo alcance y animación es una herramienta motivacional puntual para un grupo concreto. El concepto de animación a la lectura apunta a la estimación de la misma, a un acercamiento afectivo e intelectual a esta práctica cultural.

Somos docentes, estudiantes y egresados de la UNC que concebimos la extensión como un



espacio de construcción conjunta, solidaria y comprometida con los sectores sociales con los que co-construimos la sociedad. Entendemos que la extensión es una instancia en la que la universidad se relaciona con la sociedad en un proceso integral en el que se tiende a co-resolver problemáticas sociales con el aporte del conocimiento producido por la investigación en diálogo con los saberes de los actores protagonistas de los territorios en los que se desarrollan las intervenciones.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Las actividades realizadas se podrían agrupar en tres categorías. Por un lado las que denominamos de *formación interna, de planificación y evaluación*, que consistieron en reuniones periódicas para planificar actividades, diseñar materiales, intercambiar saberes y evaluar de forma continua el proceso. Estas instancias, además de formativas fueron fundamentales para la conformación y consolidación del grupo como equipo de trabajo. En ellas, se construyeron colectivamente acuerdos sobre el abordaje de las problemáticas que se diagnosticaban a lo largo del proceso; se discutieron concepciones respecto a la niñez, al aprendizaje, al derecho al acceso del saber; se reflexionó sobre la tarea, se acompañó y contuvo el proceso individual de los participantes del equipo.

La segunda categoría de actividades la denominamos *actividades en el marco del apoyo escolar* y en ellas incluimos las tareas que semanalmente se implementaron en el espacio educativo que ya funcionaba en el barrio. Entre ellas, destacamos la ejercitación de la alfabetización inicial, rondas de lectura guiada o abierta con actividades previas y/o posteriores, proyección de audiovisuales de narraciones, actividades para fortalecer la lecto-escritura y la lectura comprensiva, y el acompañamiento y seguimiento de tareas escolares. Los materiales con los que se trabajaron en estas instancias fueron en muchos casos diseñados por los integrantes del equipo o bien preseleccionados por estos de diversas fuentes como manuales escolares, cuadernillos de trabajo propuestos por el Ministerio de Educación, etc. Las obras literarias utilizadas fueron provistas por integrantes del equipo en una primera instancia y luego preseleccionadas de donaciones que el equipo recibió de la Fundación Fonbec y del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación.

El tercer grupo de actividades consistió en *jornadas especiales* para las que hubo instancias particulares de planificación, desarrollo y evaluación, y con las que se persiguieron objetivos concretos y transversales a todo el trabajo del año y entre las que destacamos las siguientes:



- Taller de cuentos y elaboración de máscaras sobre superhéroes (objetivos: identificación y deconstrucción de estereotipos, trabajo colaborativo, incentivo a la creatividad, sensibilización) (julio).



- Construcción colectiva del abecedario (agosto).



- Salida con los niños y familias a la Kermes del día del niño en la UNC en el marco del taller de recreación de la UNC del que participaron algunos integrantes del proyecto (agosto).

- Festejo del día del niño en la plaza del barrio junto a todas las familias (agosto).

- Taller sobre narración oral y posterior visita de la narradora Irma Varela (Septiembre).

- Creación colectiva del espacio de lectura en el salón comunitario y armado de la biblioteca (octubre/noviembre).

- Visita a la noche de los museos: Cripta, manzana jesuítica, legislatura, museo de antropología (noviembre).

- Cierre de fin de año en la plaza del barrio con merienda y lectura de cuentos en familia (diciembre).

LOGROS ALCANZADOS Y PROYECCIONES

Consideramos que los objetivos iniciales del proyecto se cumplieron ampliamente. La recepción del proyecto en la comunidad fue desde el comienzo muy positiva. Los lazos de confianza y credibilidad ya establecidos por el colectivo *Las Huellas* permitieron una integración rápida y armoniosa de los “nuevos docentes” en el espacio.

El acompañamiento a los procesos de lecto-escritura se sostuvo todo el año con diferentes abordajes, perspectivas y actividades y, en la mayoría de los casos, se observó una mejora considerable en el rendimiento escolar de los niños. Así mismo, se logró identificar y hacer un seguimiento personalizado e integral de niños con mayores dificultades, cuya evolución en



las habilidades trabajadas también son valoradas positivamente por el equipo, por los niños, sus padres y en algunos casos por sus maestros.

En relación al objetivo de poner a disposición de los niños bienes culturales de la literatura argentina y latinoamericana también los resultados fueron considerablemente positivos. Por un lado, se consiguieron donaciones de obras literarias que permitieron un trabajo sostenido de lectura semanal que los niños disfrutaban y esperaban ansiosos. Por otro lado, gracias al compromiso del equipo, la demanda de los niños y el apoyo de algunas familias se materializó la construcción de un espacio de lectura permanente en el salón comunitario que se espera poder consolidar a mediano plazo como una biblioteca popular. Esta situación fue la primera razón por la que el objetivo de establecer vínculos con las bibliotecas del barrio se postergó en una primera instancia. A su vez, a lo largo del proyecto surgió la posibilidad de articulación y vínculo con otras instituciones como la UNC (programa de solidaridad estudiantil) y FONBEC, y de realizar otras salidas como a la Kermes del niño en Ciudad Universitaria y a La Noche de los Museos. Esto modificó parcialmente el cronograma inicial y significó que el trabajo con las bibliotecas aledañas al barrio quede como un desafío pendiente para el futuro.

En la valoración general no destacamos ninguna gran dificultad, en tanto todas las situaciones problemáticas o no previstas en el proyecto inicial fueron oportunidades para revisar el rumbo, redefinir objetivos y modificar el cronograma en función de lo que la misma práctica reflexiva nos mostraba. El diálogo constante entre los integrantes del equipo y de estos con la comunidad, las reuniones de evaluación y planificación periódicas y la experiencia y saberes sobre el territorio que los integrantes del colectivo *Las Huellas* socializaron a lo largo del desarrollo del proyecto con los integrantes de este, fueron claves para sostener una actitud flexible y sensible ante cada escollo para resolverlo con eficiencia y en el marco de los objetivos principales. Así fue como, por ejemplo, se fortaleció la convocatoria y el diálogo con algunas familias frente a la discontinuidad en la participación de algunos niños; se priorizaron reuniones de integración y consolidación del equipo al comienzo frente a la heterogeneidad del grupo y los saberes, experiencias y expectativas de cada uno de sus integrantes; se planificó con los padres una actividad específica sobre convivencia como estrategia para abordar situaciones violentas que se presentaron en el apoyo escolar, etc.

Este proyecto encontró continuidad durante 2016 en el Proyecto de Extensión-Acción *Lecturas compartidas* que tuvo como objetivo principal profundizar el trabajo con la biblioteca comunitaria en pos de convertirla en un espacio de encuentro de niños/as y familias



con la lectura.

REFERENCIAS

- Allori, S., Bernasconi, P. (2008). *Viaje voluntario a la lectura*. Córdoba: Cedilij.
- Andruetto, M. T (2013) *Revista Nuestra Cultura*, 20 (5), 15. Recuperado de Isuu: https://issuu.com/secretariadecultura/docs/nuestra_cultura_mayo2013
- Ferreiro, E. (1997) *Alfabetización. Teoría y práctica*, México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (S/f) Alfabetización de los niños en América latina. Disponible en: <http://www.iset.org.ar/Apuntes/materialps.pdf>
- Freire, Paulo. (1986). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XIX Editores.
- Mata, M.C (2009) Área de comunicación comunitaria (Comp.) *Construyendo comunidades. Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria*. Buenos Aires: La Crujía FCEUN.
- Torres, R. M. (1998) La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas: una visión desde América Latina. *Textos en Contexto La Escuela y la formación de lectores y escritores*, N° 4, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2005) *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. Lulú Coquette. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 3 (3), 12-29.



SECCIÓN D

**RESEÑAS DE ACTIVIDADES
DE EXTENSIÓN**



MALAMADRE NIÑA BONITA: PRIMERA OBRA DEL GRUPO TORRE INAUGURA FESTEJOS POR LOS 15 AÑOS

Graciela Ferraris
gralaferraris@gmail.com
Facultad de Lenguas, UNC
Córdoba, Argentina

RESUMEN

El presente artículo dará cuenta del inicio de los festejos de cumpleaños del Grupo Torre, elenco teatral plurilingüe radicado en Secretaría de Extensión de Facultad de Lenguas. Para abrir el año de conmemoración se eligió volver a presentar la obra con la que el Grupo Torre subió al escenario por primera vez en 2002: *Malamadre*, escrita y dirigida por Laura Ferraris. En ella se relata el tiempo de una partida, dejar el terruño y abrirse a la incertidumbre; otras lenguas, otras culturas; algunos temores, qué llevar, qué dejar. En su primer viaje *Malamadre* reunió a alumnos de ésta y de otras facultades; quince años después la celebran nuevos estudiantes junto a profesores, traductores, licenciados y otros egresados de la UNC.

PALABRAS CLAVES: Secretaría de Extensión – Grupo Torre – Malamadre

ABSTRACT

The present article will account for the opening of the fifteen anniversary of Grupo Torre, multilingual theatre group which belongs to Secretaría de Extensión, Facultad de Lenguas. For this purpose it was decided to stage again the play with which Grupo Torre stepped onto the stage for the first time in 2002: *Malamadre*, written and directed by Laura Ferraris. The play narrates the time of a departure, to leave the homeland and open up oneself to uncertainty; other languages, other cultures; some fears, what to take, what to leave. In its first travel *Malamadre* brought together students of this and other faculties; years later, new students together with professors, translators, licentiates and other graduates of UNC celebrate it again.

KEYWORDS: Secretaría de Extensión – Grupo Torre – Malamadre



... todo lo que teníamos lo llevábamos en nuestras valijas.
En la huida tomamos lo que pudimos...
Malamadre

NACE EL GRUPO TORRE

Era agosto de 2002. El primer encuentro de una experiencia teatral en varios idiomas daría lugar, algunos meses después, a lo que se constituiría como elenco plurilingüe de la Facultad de Lenguas, el Grupo Torre, que en noviembre de ese mismo año pondría en escena la obra llamada *Malamadre*. La convocatoria reunió a estudiantes de los traductorados, licenciaturas y profesorados de inglés, francés, italiano, castellano y portugués, como también de carreras de otras facultades de la UNC, quienes durante dieciséis sábados fueron creciendo en entrenamiento actoral y en el estudio y profundización de su texto en lengua extranjera o materna. El proyecto de formar un elenco de teatro plurilingüe había nacido con el propósito de poner en diálogo todas las lenguas estudiadas en la facultad. Aunque en esa primera instancia estuvo ausente el idioma alemán, al año siguiente llegó para quedarse. Desde mi experiencia personal dentro del Grupo Torre considero que trabajar un texto en lengua extranjera desde lo actoral significa explorar las múltiples posibilidades de la palabra, que van mucho más allá de buscar la buena o correcta pronunciación: están en juego la entonación, el énfasis, la intención del personaje, pausas y junturas, las connotaciones propias de cada idioma, acompañadas por una gestualidad que también lo identifica. Es una permanente reflexión sobre las lenguas y culturas extranjeras que estudiamos y la nuestra propia materna lengua y cultura en la que estamos insertos, con sus variantes regionales, diferentes en acentos, significados y formas de nombrar. Agregado a ello, el aporte de actores y actrices en el proceso personal de descubrir un potencial que le permita llegar al auditorio y así responder no solo a las consignas impartidas por la directora del grupo, sino también a la propuesta del texto espectacular y de intervenciones actorales particulares que podrán, o no, quedar plasmadas en el planteo final de la puesta.

La dirección del Grupo Torre fue encomendada a Laura Ferraris, egresada de la Facultad de Lenguas y de amplia trayectoria en el teatro de Córdoba; ella además se encargó de la dramaturgia y puesta en escena. Así, debió considerar no sólo el número de integrantes del elenco, sino también y a través de ellos, a las lenguas que formarían parte del texto dramático. Era necesario pensar un contexto plurilingüe en el que pudieran interactuar los diferentes idiomas; surge entonces la figura de la partida, dejar el lugar de pertenencia y, al huir,



encontrarse junto a otros seres en la misma situación. Originalmente la obra fue escrita por Laura Ferraris en español con algunos fragmentos en inglés, más tarde partes del discurso sería llevado al francés, italiano, portugués y alemán por integrantes del elenco. El grupo humano que encarna *Malamadre* es un personaje colectivo quien, hacia el final, se reúne en una sola voz para expresar el monólogo que da cuenta de la Malamadre; de esa manera se explica quién es ella, por qué es así y cómo se la vive. Excepto ese momento, el texto en su totalidad se dice en todas las lenguas antes mencionadas, en diferentes tiempos, como voces y ecos de esas voces pero con otras sonoridades.

MALAMADRE

No era mucho lo que cabía en cada valija,
pero en cada una cabía un mundo.
Eduardo Galeano

Minimalista, como manifiesta al comenzar “Tengo que contar esta historia en pocas palabras” un actor que cruza la sala rumbo al lugar de la escena, descalzo y con una valija en su mano. Ese minimalismo se torna necesario para expresar la precariedad del momento previo a un exilio voluntario para algunos, la huída de una situación límite para otros, una simple partida que, para todos, significaría dejar el lugar de origen. Ese desarraigo anunciado conlleva una especie de carencia evidenciada en una escenografía despojada, prácticamente inexistente: un escenario muy vacío, ocupado solamente por una escalera en A, abierta en el centro, y algunas valijas. Escasos elementos ponen de manifiesto la vulnerabilidad experimentada por el grupo de migrantes que emprende esa historia. También, razones técnicas y prácticas contribuyeron a configurar así la puesta en escena: la mayoría de los integrantes del Torre encarnaban por primera vez una actuación, y circular por un espacio bastante despejado, aferrados a una valija, resolvía en gran parte el número de ensayos a cubrir en pocos meses. Así, reducidos al máximo los efectos podríamos considerar que *Malamadre* responde a la estética del teatro pobre¹⁴ y, como tal, nada hubo que se introdujera en su representación posterior al comienzo y la *pobreza* de su propuesta escénica respondió más a razones estéticas

¹⁴ Término forjado por Grotowsky (1971) para adjetivar su estilo de escenificación basado en una extrema economía de los medios escénicos (decorados, accesorios, vestuario) y capaz de llenar este vacío mediante una gran intensidad de la interpretación y una profundización de la relación actor/espectador. (...) La norma general es la siguiente: está prohibido introducir en la representación todo cuanto no esté en ella desde el principio. (...) Esta tendencia a la pobreza es muy acusada en la puesta en escena contemporánea por razones más estéticas que de economía (Pavis, 1998, p. 459).



que de economía. Como cita el epígrafe “todo lo que teníamos lo llevábamos en nuestras valijas”, en la voz de un pasajero de ese viaje y cada valija se convierte en el único espacio de certeza; ese solo objeto con el que trabajan los actores funciona a los efectos de la obra como un portador de memoria, como un sistema que conserva y acumula información (Lotman, 1996).



Valija en *Malamadre*. Foto Graciela Ferraris

Me llevo este libro
Levo essa caneca
Ich nehme meinen Teddybär mit
Porto il rumore
I'm taking this smoke
Je prens le dimanche

Malamadre

Los migrantes de *Malamadre* cargan sus valijas para viajar, mientras enumeran, en las diferentes lenguas, las cosas que se llevan; antes esas voces que ahora se intercalan ya habían nombrado en español los objetos más concretos que se van con cada uno “Me llevo los cuadros / Me llevo esta mesa / Me llevo mi almohada...” a lo abstracto, lo vivido y que será recordado tal vez en la otra tierra “Me llevo este ruido / Me llevo este olor / Me llevo este humo / Las hojas de otoño / La tarde de invierno / La canción de cumpleaños / La risa del cole...” Finalmente, se menciona lo que podría ser de identificación colectiva en nuestro contexto argentino ya que, en coro, todo el elenco se lleva “el dulce de leche / los criollos tostados / el pan con manteca / me llevo la yerba / bombilla de plata / y el mate también.” Esta voz grupal acentúa más el ritmo que se fue generando a lo largo de esta repetición de frases hexasílabas, que suenan como pentasílabas al tener su énfasis en la penúltima sílaba, excepto la frase final que remata con una palabra aguda; y el ritmo que se ha formado es el de un malambo, que creció desde esa única voz.

Parte de la construcción del personaje, aunque anónimo y engranaje de uno mayor, grupal, implicaría el pensar y decidir qué se llevaría en esa valija, qué habría que dejar; y el tema de la migración nos hizo estar atentos a las historias de muchos de nuestros abuelos, volver a esos relatos de familias propias o ajenas que alguna vez alguien contó, y que aparecían tal vez



en lugares inesperados, como en una visita a la estancia de Caroya escuchar que las semillas de uva frambua fueron traídas en los ruedos de los vestidos de las mujeres que venían de Friuli a recibir una porción de tierra para habitarla y trabajarla junto a su familia. Y en ensayos o debates posteriores a alguna presentación, escuchar de nuestros propios compañeros del Torre, cómo les tocó tomar similares decisiones al trasladarse de un extremo al otro de Argentina, o a países vecinos.

El texto espectacular de *Malamadre* conlleva un mecanismo coreográfico muy ajustado, lo que permite que diferentes espacios y situaciones se den lugar en un escenario despojado de objetos, solo la escalera alrededor de la cual se “dibujan” sucesivas etapas de una partida: discusiones, idas y venidas en el hogar paterno ¿o materno?; vacilaciones ante lo incierto del futuro; tomar la decisión de irse, qué llevar y qué no; viajar en tren, en barco, deambular sin rumbo, irse y no sentir pesar por lo que se deja.

Formalmente, el vestuario ocupó la gama del marrón y con iluminación del ocre al amarillo, ganó en conjunto una tonalidad sepia, de foto envejecida, del “color del tiempo”, que buscó aproximarse a las imágenes de los inmigrantes que bajaron de los barcos en el puerto de Buenos Aires. Así, el vestuario estuvo compuesto por mañanitas, vestidos y batones de abuelas o tías; tiradores, boinas, cintos, corbatas y sombreros de abuelos o tíos. Había que parecerse a nuestros antepasados inmigrantes. Una tarea de todo el elenco fue buscar fotos de los antepasados, ver libros de historia, buscar elementos viejos, o que pudieran ser envejecidos; ese trajín significó búsqueda de fotografías o tarjetas postales; narración de historias y anécdotas; consulta de libros y revistas. Muchos buscaron en sus padres lo que pudieran decirles sobre sus propios padres o abuelos que ya no estaban. Y fundamental, conseguir para cada uno una valija: de cuero, de cartón, de madera; algunas verdaderas reliquias, otras, tal vez olvidadas, valijas que atravesaron mares, valijas que presenciaron muchas historias. Qué guardar en cada una fue tarea personal, un trabajo de memoria, de reflexión e introspección; pero en todas las valijas habría un objeto en común: un pequeño vaso y un poquito de arena para dejar caer en su interior, hacia el final, marcando el tiempo, ya que

si regresara, muchas de las cosas estarían en el mismo lugar. Lo que no va a estar es el tiempo. No hablo de los momentos que viví. Hablo del tiempo. Las cosas están, pero no el tiempo de las cosas. No hablo de la historia, hablo del tiempo. Quiero saber si va a estar el tiempo. No soy más que una especie de insecto que muere y renace cada veinticuatro horas. Y nazco todos los días con la misma cara que acabo de verme. No es la cara del día anterior, ni la que renacerá mañana. No me importa dejar las cosas, total, viéndolas es



como si no existieran. Solo me preocupa saber dónde, dónde queda el tiempo (Ferraris, 2002).

¿POR QUÉ MALAMADRE?

Malamadre es uno de los nombres que recibe la planta *Chlorophytum comosum*, vulgarmente conocida en nuestro país como “lazo de amor”. La figura es inversa al llamarse “malamadre”, ya que ese lazo en vez de mantener unido el brote, lo aleja de la planta madre para que eche raíz en otra tierra. En el caso de Malamadre,



Planta lazo de amor o malamadre. Foto Graciela Ferraris

alguien toma la decisión de partir y lo comunica a su familia, hecho que genera algunas controversias. A partir de entonces, se ponen en juego sentimientos encontrados que surgen cuando se enfrenta un cambio decisivo; hay dudas, recuerdos, miedos, presencias y ausencias que dificultan la partida, principalmente por la incertidumbre que promete. La tensión existe porque establece la diferencia entre viaje y migración: “el viaje implica movimiento entre posiciones fijas, un lugar de partida, un punto de llegada, el conocimiento de un itinerario (...) asimismo un eventual retorno, una posible vuelta a casa” (Chambers, 1994, p. 19). En *Malamadre* la promesa de una vuelta a casa es prácticamente imposible, por lo tanto responde al segundo concepto, puesto que la migración “implica un movimiento en el que el lugar de partida y el punto de llegada no son inmutables ni seguros. Exige vivir en lenguas, historias e identidades que están sometidas a una constante mutación” (Chambers, 1994, p. 19). El hecho de estar siempre en tránsito proporcionó el ámbito ideal para un trabajo que planteaba a un grupo humano interactuando en varios idiomas simultáneamente: seres que por algún motivo huyen de su hogar, dejan su historia para emprender rumbos nuevos. Ninguno de ellos tiene nombre y apellido, porque parte de su identidad ha sido borrada; entre todos conforman un personaje colectivo, una reunión de voces pronunciando un texto fragmentado que permanentemente vuelve en uno y otro idioma. La metáfora en el título de la obra, la Malamadre es la tierra que no permite que sus hijos vivan en ella, no hay vida posible porque no se dan las condiciones; a causa de guerras, dictaduras, persecuciones, falta de garantías, falta de trabajo, hambre, etc. Es ella quien obliga a los que nacieron en su seno, a buscar otra tierra donde echar sus raíces, pero que sea fuera y lejos de ella.



CONCLUSIONES

El Grupo Torre es, junto al Coro, uno de los dos elencos artísticos de la Facultad de Lenguas, ambos radicados en Secretaría de Extensión. Nació con *Malamadre*, bajo la pluma y dirección de Laura Ferraris en 2002, obra teatral presentada en el auditorio de dicha facultad, y puesta en escena en varias ocasiones al año siguiente. Durante 2004, el elenco viajó con *Malamadre* a San Luis, Río Cuarto y San Juan; también se hizo presente en algunas instituciones escolares de la ciudad de Córdoba e invitó a colegios con orientación en lenguas, a presenciar la obra en el Auditorio de la Facultad de Lenguas.

A partir de *Malamadre*, en la trayectoria del Grupo Torre se cuentan las siguientes obras de teatro: *Papafrita* (2004); *Diciembre* (2005); *Erinias* (2006); *La Silla* (2008); *Homenaje a Olga Orozco* (2009); *El libro mágico de Rubencita* (2010, teatro para niños); *La importancia de ser Franco* (2011); *Prisiones Invisibles* (2013); *Estudio Galileo - Parte I* (2013); *Estudio Galileo - Parte I y Parte III* (2014); *Una piedra en el tiempo - Vida de Einstein* (2015); además una serie de intervenciones: en las siguientes fiestas brasileñas temáticas *Semana de Arte Moderno, Geleia Geral, A voz do morro. Tributo al samba carioca y Delirios insanos*, (2007); además *KFK8002 Hay cucarachas en...* (2008), *Muerte y Velorio de Jacinto Chiclana* (2008), *Los nombres de Saramago* (2009); *Don Hemo y familia* (2012); y el video-comedia-intervención *La pelea del siglo* (2015), presentado en la Noche de los Museos.

Noviembre de 2016. Un nuevo aniversario de aquel primer viaje inaugural, *Malamadre* y con ella el Grupo Torre inician un nuevo camino rumbo a conmemorar quince años de trabajo y presentaciones, experimentación, ensayos y propuestas. Nuevos integrantes llegan a formar parte del Grupo Torre y comparten los relatos de actores y actrices de aquel elenco original y se suman a la experiencia: cómo se vivió, cómo se leyó ese texto, qué nuevas migraciones se incorporan a esa lectura, qué objetos establecerían una relación simbólica tal para ganar su lugar en las valijas, cuáles son o fueron los sentimientos involucrados. Hacia ellos, los recién llegados, esta *Malamadre* tiende nuevos lazos y creando vínculos invierte la imagen de la metáfora, para convidarnos a todos a visitar su propuesta.

REFERENCIAS

- Chambers, I. (1994) *Migración, Cultura e Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
Ferraris, L. (2002) *Malamadre*. Obra de teatro inédita. Facultad de Lenguas, UNC.
Lotman, I. M. (1996) *La Semiosfera. Tomo I. Semiótica de la Cultura y del Texto*. Desiderio Navarro. Madrid: Cátedra.



Pavis, P. (1998) *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós.



**VINCULANDO LA FACULTAD DE LENGUAS CON LA COMUNIDAD
EXTRAUNIVERSITARIA: RESEÑA DE ACTIVIDADES DE LA SECRETARÍA DE
EXTENSIÓN 2014-2016**

Ma. Eugenia Bellone Cecchin
eugeniabellone@hotmail.com
Facultad de Lenguas, UNC

Valeria Wilke
valewilke@yahoo.com.ar
Facultad de Lenguas, UNC

RESUMEN

El amplio repertorio de actividades que se realizan desde la Secretaría de Extensión tiene por objetivo vincular la Facultad de Lenguas con la comunidad extrauniversitaria. El presente artículo aborda las actividades regulares más relevantes realizadas en el periodo 2014-2017. Hacemos referencia a eventos culturales y artísticos, proyectos de extensión, cursos y talleres organizados y/o dictados a través de esta Secretaría.

PALABRAS CLAVE: Secretaría de Extensión - Facultad de Lenguas - actividades con la comunidad extrauniversitaria

ABSTRACT

The Extension Secretary of the School of Languages carries out myriads of different activities, which have the aim of connecting this University Faculty with the community. The present article focuses on the most relevant actions implemented between 2014 and 2017. It makes reference to cultural and artistic events, extension projects, and courses and workshops organized by this area of the School of Languages.

KEY WORDS: Extension Secretary – School of Languages – activities with the non-university community



La Secretaría de Extensión es el área de la Facultad de Lenguas encargada del intercambio con la comunidad extrauniversitaria. A través de ella, se desarrollan programas que permiten articular conocimientos y saberes académicos con lo que sucede en organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, barrios, centros culturales, escuelas, instituciones sin fines de lucro, entre otras muchas instituciones.

Contamos, por un lado, con un coro estable, dirigido por Matías Saccone, y con un grupo de teatro multilingüe, el Grupo Torre, dirigido por Laura Ferraris. Sobre el Grupo podemos leer en este número de la revista la reseña titulada *Malamadre, la niña bonita. Primera obra del Grupo Torre inaugura festejos por los 15 años*, escrita por Graciela Ferraris. Por otro lado, se organizan todos los años dos ciclos culturales regulares, abiertos a la comunidad en general: *Córdoba cuenta* y *Palabras de poeta*, coordinados por Hernán Jaeggi. El primero es un espacio donde los narradores de nuestra ciudad pueden leer sus textos y compartir la experiencia de su escritura con el público. En el segundo ciclo se dan cita poetas representativos de distintas generaciones y tendencias, configurando un ámbito de gran convocatoria de poetas y público de nuestra ciudad.

También se ofrecen desde la Secretaría de Extensión cursos gratuitos de lengua vasca o euskera y de piamontés, a través de convenios con dos instituciones: la Asociación Gerora Córdoba y la Asociación Familia Piamontesa.

Un proyecto que nos gustaría destacar es aquel que tiene por objetivo el dictado de cursos de Lengua de Señas Argentina, desarrollado en cooperación con la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNC y CRESCOMAS (Centro de Recursos para Personas Sordas). Este proyecto reviste la particularidad de que los docentes tienen la LSA como lengua materna. Los cursos han encontrado una amplia convocatoria en nuestra sociedad, que se acrecienta con cada nueva edición.

Además, se organizan y avalan actividades de extensión de las cátedras de la Facultad de Lenguas y/o vinculadas con proyectos de investigación de la misma unidad académica, como talleres, cursos, charlas informativas y presentaciones de libros.

En algunas oportunidades, se han dictado cursos de capacitación destinados a docentes del nivel medio y superior, con acreditación de puntaje a través de la Red Provincial de Formación Docente Continua del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Uno de los programas más importantes de la Secretaría de Extensión es el Programa de Incentivos a Proyectos de Extensión Acción, que cuenta con financiamiento propio. En este marco, se han realizado numerosas actividades en los últimos años. A continuación, se hace



referencia a los talleres que se han realizado para apoyar a la comunidad de Lenguas en la formulación de proyectos de extensión; a las jornadas de presentación de proyectos, y a los proyectos llevados a cabo en estos tres años.

TALLERES DE ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN ACCIÓN

Desde 2014 se realiza esta actividad a principios de cada año lectivo, con el objeto de informar sobre el programa de incentivos a los Proyectos de Extensión Acción. Sin embargo, el objetivo de los talleres, no es solo dar a conocer el programa, compartir proyectos y trabajar sobre el formulario de presentación de los mismos, sino que se promueve también la reflexión en torno a la misión de la extensión universitaria. Por medio de diferentes estrategias, se fomenta la producción y construcción colectiva de nuevos proyectos, como la generación de ideas y modos de abordar problemáticas de la comunidad. Participan cada año estudiantes de la Facultad, docentes, no docentes, egresados y público en general.

JORNADAS DE PRESENTACIÓN DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN ACCIÓN

Hacia finales de cada año lectivo, y con motivo de socializar las experiencias extensionistas, se organizaron jornadas con diferentes modalidades: en 2014 se convocó a una feria de presentación de producciones en paralelo con los proyectos; la feria tuvo lugar en el hall de la Facultad en la sede Valparaíso y tuvo por objetivo visibilizar los proyectos en la comunidad de Lenguas. En el año 2015, se realizaron también dos actividades en simultáneo: por un lado, una exposición de pósters sintetizando cada proyecto, y por el otro, la presentación de los mismos por parte de directores, codirectores y equipos, en una charla de intercambio con el público. La sede fue nuevamente el edificio de Ciudad Universitaria y la finalidad de los pósters fue hacer extensiva la información a los interesados. Estuvo destinado a todos los actores de la Facultad de Lenguas y a la población destinataria de los proyectos. En representación de las comunidades extrauniversitarias, en esta ocasión, asistieron alumnos y docentes del IPEM 268 Deán Funes Anexo (proyecto “Nexo Audios”); integrantes de la comunidad haitiana (proyecto “Español para migrantes, construyendo ciudadanía”); niños, niñas y jóvenes de barrio Ferreyra (proyecto “Editorial Cartonera: libros y textos accesibles”). En el año 2016, se realizó un encuentro de presentación de proyectos por parte de directores, codirectores y equipos, en el cual participaron docentes, estudiantes, egresados de nuestra facultad, como así también, público en general.



PROYECTOS DE EXTENSIÓN ACCIÓN

Se describen a continuación brevemente los proyectos de extensión acción aprobados y avalados en el período comprendido entre 2014 y 2016. Se presenta una mirada breve de las áreas en las cuales se insertaron los mismos, las problemáticas que se buscaron abordar, como así también las actividades que se concretaron y las respuestas que tuvieron por parte de la comunidad involucrada.

En el año 2014, se presentaron 5 proyectos, en su mayoría orientados hacia la lectura y escritura para la población infanto-juvenil. Estos fueron:

- *Editorial Cartonera: Libros y textos accesibles*, dirigido por Gabriela Mondino. El proyecto tuvo por finalidad propiciar la construcción de significados y prácticas novedosas en torno a la cultura y en particular a la lectoescritura en niños, niñas y jóvenes de Barrio Ferreyra (Ciudad de Córdoba), mediante la creación de libros con acceso universal, es decir, para personas con y sin discapacidad.
- *Ediciones Cartoneras para construir espacios de encuentro en la comunidad*. Este proyecto fue dirigido por Cecilia Pacella y tuvo por finalidad construir espacios de encuentro, colaboración y producción editorial y cultural (artístico-literaria) en el Barrio Campo de la Ribera de la Ciudad de Córdoba, integrando a la comunidad barrial y principalmente a los niños que concurren a la escuela primaria y a aquellas familias del barrio dedicadas a la recolección de cartones. Esta actividad buscó además promover la creación de puestos de trabajo en un emprendimiento cooperativista, de autogestión y de autofinanciamiento.
- *Promoviendo la integración social de niños a través de la lectura en voz alta*. La propuesta consistió en una intervención en la que estudiantes de grado de la Facultad de Lenguas trabajaron para crear, a través de la lectura en voz alta, un espacio de inclusión, recreación e interacción para niños que participaron de las ludotecas que funcionan en el Hospital infantil de la Ciudad de Córdoba. Dirigido por Florencia Giménez y Andrea Canavosio, el proyecto se orientó por temáticas relacionadas a los derechos del niño y la niña.
- *En contacto con el libro: talleres de lectura (en español), creación de libros-objeto y encuadernación para niños*. Esta propuesta fue dirigida por Alejandra Portela y Gustavo Kofman y tuvo como destinatarios a niños y niñas de 8 a 10 años del Barrio 1° de Mayo de la localidad de Malagueño. Con el fin de colaborar en la reconceptualización de la lectura y el fomento de la creatividad, se realizaron talleres



de lectura animada y teatralizada, se enseñó a construir libros-objeto y se trabajó instruyendo a los niños y niñas sobre conceptos básicos de encuadernación como otra forma de acercamiento al texto.

- *Diseño y elaboración de materiales didácticos para el ciclo orientado de la escuela secundaria: integrando lenguas y saberes en perspectiva plurilingüe e intercultural.* El proyecto se enmarca en las acciones realizadas por el equipo InterRom de docentes-investigadores de la Facultad de Lenguas. Los destinatarios fueron los alumnos de 4° año del Ciclo Orientado Turismo del IPEM N° 268 Colegio Deán Funes de la ciudad de Córdoba. Se centró en el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en adolescentes escolarizados; en promover la utilización de TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, como así también en diseñar materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras en enfoque intercomprensivo y perspectiva plurilingüe. La directora de la propuesta fue Silvana Marchiaro y codirigió Ana Cecilia Pérez

En el año 2015, los proyectos seleccionados y financiados por la Facultad de Lenguas fueron ocho:

- *Jóvenes Discriminados: el Otro soy Yo.* Dirigido por Adriana Castro y codirigido por Ana Laura Avalos. Se trabajó sobre el código de faltas y la discriminación en Córdoba junto con alumnos y egresados de la Facultad de lenguas, Facultad de Artes, el Colectivo Jóvenes por Nuestros Derechos y escuelas de enseñanza media de Córdoba y se arribó a la producción de un cortometraje que difunde la problemática. Podemos profundizar sobre este proyecto en uno de los artículos publicados en este número de la revista.
- *Acompañar la lectura.* Dirigido por María Laura Roattino, este proyecto parte de una propuesta de educación popular radicado en la Cooperativa de Vivienda El Bordo Ltda. Se realizaron talleres de apoyo escolar y promoción de la lectura junto al colectivo Las huellas de Alto Alberdi. También sobre este proyecto se encuentra un artículo publicado en esta revista.
- *Apoyo escolar, Alfabetización de adultos y merendero.* Dirigido por Mirian Pino, los estudiantes de la Facultad de Lenguas, junto a El Grito realizaron diferentes actividades con niños, niñas y adultos de la comunidad de Malvinas Argentinas.



- *Ediciones Cartoneras para construir espacios de encuentro en la comunidad: Fortalecimiento del Taller de producción editorial El Aromito.* Este proyecto, dirigido por Cecilia Pacella y articulado con el Área de Cultura y Comunidad del Espacio de Memoria, se orientó hacia la promoción y defensa de los DDHH de Campo de la Ribera, fortaleciendo el Taller de producción editorial cartonero El aromito, que funciona en ese mismo espacio.
- *Editorial Cartonera: libros y textos accesibles.* Dirigido por Marta Palacio, este proyecto involucró diferentes organizaciones barriales y culturales con el fin de promocionar y hacer circular las producciones textuales de la Editorial Cartonera de niños, niñas y jóvenes que funciona en Barrio Ferreyra. Sobre este proyecto, encontramos publicado un artículo en esta revista.
- *Español para migrantes, construyendo ciudadanía.* Dirigido por Ana Bocca, este proyecto aborda las dificultades de acceder a la lengua, cultura y derechos de personas migrantes en la ciudad de Córdoba. Para ello se trabajó en forma conjunta con el Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal (CECOPAL) y el Instituto de Presencia Afroamericana (IPA).
- *NEXO AUDIOS: producción de audio-libros a bajo costo por parte de estudiantes de la escuela media.* Este proyecto, dirigido por Liliana Anglada y codirigido por Ana Inés Calvo, se centró en la producción de audiolibros por parte de los alumnos y alumnas de 4to, 5to y 6to año del IPEM N° 268 Deán Funes Anexo, acompañados por estudiantes de nuestra facultad.
- *Lectura comprensiva del inglés, en contextos de diversidad cultural.* Este proyecto fue dirigido por Bibiana Amado, quien, junto con estudiantes de la Facultad de Lenguas, trabajaron en la producción e implementación de materiales novedosos en inglés para estudiantes del último año del IPEM 120 República de Francia. También sobre este proyecto podemos profundizar leyendo el artículo escrito por Gabriela Díaz Cortés y Bibiana Amado.

En el año 2016, se presentaron tres proyectos de extensión acción, algunos de los cuales fueron continuación de aquellos iniciados en 2015:

- *Español para migrantes: Lenguas y Ciudadanía.* Dirigido por Ana Bocca, codirigido por Elena Gasso e inserto nuevamente en la sede de Centro de Comunicación Popular



y Asesoramiento Legal (CECOPAL), este proyecto promueve prácticas de la lengua española para migrantes, principalmente haitianos, senegaleses y sirios, y también busca generar espacios de encuentro e intercambio social para facilitar su incorporación en la sociedad cordobesa.

- *Lecturas compartidas: La construcción de la biblioteca comunitaria en el El Bordo.* Dirigido por Laura Roattino y codirigido por María José Morchio, este proyecto se planteó como continuidad del proyecto 2015 titulado *Acompañar la lectura*. Se profundizaron los objetivos en torno a la lectura, se realizaron talleres abiertos a la comunidad y se construyó, junto a los vecinos, la biblioteca en el salón comunitario del barrio.
- Además se presentó un proyecto de animación a la lectura llamado *¿Leemos un cuento?*, llevado a cabo en el Hogar de Niños Padre Bainotti. Fue dirigido por Natalia Rius y codirigido por Cecilia Cad, con el objetivo de acercar a niños y niñas con edades de hasta 7 años a la lectura y la literatura, favoreciendo vínculos afectivos y lúdicos con la creación textual. Sobre este proyecto podemos encontrar un artículo publicado en esta revista.

Este recorrido por las actividades y proyectos que se realizan desde la Secretaría de Extensión, nos muestra que el espectro de propuestas es amplio y variado y podemos decir que lo realizado es un puente de mutuo enriquecimiento para la sociedad y los actores de nuestra casa. No sólo teniendo en cuenta los proyectos y actividades realizados, sino también los efectos observados en las producciones, escritos y publicaciones de docentes, estudiantes y egresados, como así también espacios barriales e institucionales que se conformaron y consolidaron a partir del trabajo de extensión realizado.

Consideramos que todas las actividades y proyectos mencionados han contribuido ampliamente a la vinculación entre la Facultad de Lenguas y la comunidad de Córdoba y constituyen un aporte fundamental a la misión extensionista que nos encomiendan los estatutos universitarios.