



# ENCUENTROS

*Reconociéndonos en la construcción  
del conocimiento*



Encuentros: reconociéndonos en la  
construcción del conocimiento

©2011

ISSN 1853-6085

URL:

[http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=72](http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=72)

Portal Digital

<http://www.lenguas.unc.edu.ar/Digi/>

Secretaría de Asuntos Estudiantiles

Facultad de Lenguas

Universidad Nacional de Córdoba

Departamento Editorial

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

TELÉFONOS: 054-351-4331073/74/75

Fax: 054-351-4331073/74/75

E-MAIL: [editorial@fl.unc.edu.ar](mailto:editorial@fl.unc.edu.ar)

Diseño de la revista: Sergio Di Carlo

#### **Autoridades U.N.C.**

##### **Rectora**

*Dra. Carolina Scotto*

##### **Vicerrectora**

*Dra. Hebe Goldenhersch*

#### **Autoridades Facultad de Lenguas**

##### **Decana**

*Dra. Silvia Barei*

##### **Vicedecana**

*Mgtr. Griselda Bombelli*

#### **Departamento Editorial Facultad de Lenguas**

##### **Coordinador**

*Dr. Roberto Oscar Páez*

##### **Desarrollo web, diseño y edición**

*Mgtr. Sergio Di Carlo*

#### **Secretaría de Asuntos Estudiantiles**

##### **Secretaria y directora de la publicación**

*Prof. Elba Villanueva de Debat*



## Contenido

PRESENTACIÓN .....	2
RESÚMENES de trabajos finales de Licenciatura.....	4
Alejandra Beatriz Menti .....	5
Adquisición y desarrollo del vocabulario en contextos rurales del noroeste cordobés .....	5
Soledad González .....	15
El estudio de lo implícito en El Malentendido de Albert Camus.....	15
Andrea de los Ángeles Canavosio.....	23
The Voices of Female Servants in Jean Rhys' Wide Sargasso Sea and Margaret Atwood's Alias Grace .....	23
López Banús, Sandra .....	29
Quand les Femmes Prirent la Parole .....	29
Graciela Miriam Delfederico.....	38
Fallen Meta - Narratives in DeLillo's White Noise.....	38
Proyectos de Extensión radicados en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas.....	44
Prof. Franco Figueroa.....	45
Grupos de traducción social.....	45
Prof. Marcela Simes.....	49
Portugués en la Cárcel.....	49



## PRESENTACIÓN

*Sólo hay mundo donde hay lenguaje.*

Martin Heidegger (1889- 1976)

Encuentros surgió en el 2009 de una 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. Los trabajos que se publican en este segundo número dan cuenta de la pluralidad existente en la Facultad no sólo en relación a las lenguas y culturas sino también a las problemáticas abordadas como objeto de estudio e interés.

Como en el primer número, *Encuentros* consta de dos secciones: **A) Resúmenes de Trabajos Finales de Licenciatura** y **B) Proyectos de Extensión de la Facultad de Lenguas**. La primera sección incluye cinco resúmenes de trabajos finales de licenciatura. Uno de ellos informa sobre una investigación, llevada a cabo en el ámbito rural del noroeste cordobés, que examina el rol del vocabulario regional relacionado a las prácticas productivas del medio (cestería, cría de cabras y de otros animales domésticos, recolección de hierbas aromáticas y de miel) en la escuela primaria. El siguiente trabajo investiga el valor de lo implícito en la obra de Camus basado en la hipótesis de que la tensión dramática está también dada por la tensión creada entre lo dicho y lo no dicho. Por otro lado, el siguiente trabajo final aborda el análisis de las voces de personajes usualmente relegados, la de los sirvientes, en obras de Margaret Atwood y Jean Rhys. La autora demuestra que estos personajes se convierten, en estas obras, en protagonistas que desafían la marginalización y la sumisión. A continuación se encuentra un estudio de género sobre la evolución de la mentalidad de las mujeres francesas en los años '60 y '70 y también incluye una



comparación con la mujer argentina de esa época. Finalmente, el siguiente trabajo examina la validez del conocimiento posmoderno a través de los personajes de la novela *White Noise* de Don DeLillo, quienes se aferran a un sistema de creencias como una forma de lograr control sobre sus vidas. En tanto que en la segunda sección de esta publicación se incluyen dos proyectos muy innovadores: “Grupos de Traducción Social” y “Portugués en la Cárcel”. Ambos son proyectos extensionistas solidarios que involucran a alumnos y profesores de la Facultad.

Los autores de estos trabajos, a diferencia de aquellos a quienes Ingenieros en su obra *El Hombre Mediocre*, describe como los “Indiferentes... los que viven sin que se advierta su existencia. La sociedad quiere y piensa por ellos. No tienen voz sino eco”, hacen oír sus voces a través de sus escritos y por lo tanto sus existencias son advertidas. Esperamos que el nuevo formato digital de la publicación y su inserción online amplíen los horizontes y permitan que sus voces se escuchen y tengan eco más allá del ámbito de la Facultad de Lenguas.

Elba Villanueva de Debat

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Facultad de Lenguas, UNC.



## **RESÚMENES de trabajos finales de Licenciatura**



## Alejandra Beatriz Menti

### *Adquisición y desarrollo del vocabulario en contextos rurales del noroeste cordobés*

Resumen de Trabajo Final de Licenciatura en Lengua y Literatura

Directora: Dra. María Teresa Toniolo.

Codirectora: Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos

Año: 2007

### Resumen

El presente trabajo se enmarca en supuestos teóricos de la perspectiva socio-histórico cultural, *psicolingüística*, la *psicología cognitiva* y de la *sociodialectología*. Esta investigación recuperó los resultados y los conceptos desarrollados en los trabajos antecedentes con el objeto de: 1) estudiar el vocabulario regional involucrado en los sistemas de actividades desarrolladas en comunidades rurales; 2) relacionar el vocabulario regional con su equivalente en la variedad general, 3) elaborar un instrumento de intervención para promover el desarrollo de una competencia léxica en alumnos rurales, 4) elaborar un diccionario dialectal a través del cual se promueva la valoración del habla local en la comunidad. Con respecto a la metodología, participaron en todas las etapas de este estudio 20 niños y 6 docentes de nivel Inicial y EGB1, personal de la biblioteca popular y 9 habitantes de una comunidad rural del Departamento Ischilín, ubicado al noroeste de la provincia de Córdoba. Las acciones llevadas a cabo en las escuelas del noroeste cordobés integraron procesos de investigación y de intervención, que tuvieron como propósito fundamental contribuir a un desarrollo más efectivo de los procesos de aprendizaje en entornos de diversidad cultural.



## 1. Introducción

En el noroeste cordobés, los niños desde muy pequeños participan en la realización de tareas domésticas y de actividades productivas tales como la cría de cabras, de ovejas, la recolección de hierbas aromáticas o la recolección de miel, entre otras.

Mientras los niños colaboran con esas tareas aprenden diversas habilidades y conocimientos relacionados con las prácticas productivas. Dentro de esos conocimientos se integra un vasto vocabulario vinculado a esas prácticas o sistemas de actividad llevados a cabo por la familia. Este vocabulario, que es compartido por la comunidad, está altamente vinculado al contexto en que se utiliza; de tal modo que los niños suelen emplear este vocabulario de manera irreflexiva (Borzzone y Rosemberg, 2000). La participación en actividades familiares le provee al niño un gran número de conceptos espontáneos, que ya ha desarrollado de manera efectiva cuando comienza su escolaridad.

No obstante, en las escuelas, estos conceptos no siempre son considerados como una fuente valiosa para los nuevos aprendizajes, en particular, para el desarrollo de la conciencia léxica. De esta manera, es posible reconocer marcadas discontinuidades entre el lenguaje hablado en el hogar y el lenguaje promovido en las instituciones escolares. Esas discontinuidades, que se profundizan en el nivel léxico, por un lado prefiguran obstáculos en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por otro, establecen interferencias en la comunicación docente-alumno cuando los maestros no conocen la variedad dialectal de los niños, tal como se observa en el siguiente ejemplo:

*Estábamos justamente viendo el gusto, entonces vieron el tarrito de la miel y lo nombraron con el nombre de ellos: “camoaí”. Yo no sabía qué era y tuve que recurrir a otra persona para que me ayudara.*

(Maestra de Jardín de Infantes, de una escuela rural)

## 2. Antecedentes

Desde la década del '80 se han realizado distintas investigaciones que enfocan el fracaso escolar considerando aspectos socio-culturales. Heredia y Bixio (1991) abordaron esta problemática en ámbitos rurales del noroeste de Córdoba. En su estudio, pusieron el acento tanto en los aspectos dialectológicos como en los aspectos culturales del fracaso escolar.

Borzzone y Rosemberg (1999), por su parte, estudiaron los contextos de socialización de los niños kollas y su incidencia en desarrollo del lenguaje. Esta investigación derivó en una propuesta de intervención que articula los diferentes aspectos de la cultura del niño con la cultura de la escuela. En este proyecto se





capacitó a maestros y se elaboró material didáctico específico para la alfabetización de los niños kollas, que incluía un libro de lecturas y un libro de actividades de base etnográfica.

En consonancia con estos trabajos, se destaca una investigación con intervención desarrollada en comunidades aborígenes de la Amazonía peruana. Este programa se caracterizó por estudiar los sistemas de actividad propios de las etnias aborígenes y luego integrarlos en los contenidos escolares para promover procesos de aprendizaje más efectivos y situados (Gasché, 2001)

En esta misma perspectiva teórica, durante 2002 y 2003 se llevó a cabo un proyecto de investigación con intervención para promover los procesos de lectura y escritura en escuelas rurales del norte cordobés (Amado y Borzone, 2003). El propósito de este proyecto se centró en el diseño de una propuesta de intervención a partir de los sistemas de actividad predominantes en una comunidad rural. En el curso de esta investigación, se advirtió una serie de dificultades relacionadas con el dominio léxico que dieron lugar al desarrollo de este trabajo de tesis.

### 3. Encuadre Teórico

Los conceptos y supuestos teóricos que constituyen el encuadre del presente proyecto se inscriben en el marco de los *estudios socioculturales*, la *psicolingüística*, la *psicología cognitiva* y de la *sociodialectología*.

*Estudios socioculturales.* De acuerdo con la teoría socio-histórica y cultural iniciada por Vygotsky (1964, 1988), el desarrollo del pensamiento y del lenguaje está estrechamente relacionado con el entorno social y cultural (Bruner, 1984; Nelson, 1988; Rogoff, 1993). En los medios sociales y ecológicos donde los niños crecen, desarrollan sus primeros aprendizajes en un *proceso de socialización primaria* (Berger y Luckman, 1973). En dicho proceso, los niños adquieren conocimientos básicos, sobre los cuales se estructurarán los futuros aprendizajes. Entre los conocimientos que se desarrollan en ese proceso de socialización primaria, se encuentran aquellos vinculados con el lenguaje, en particular con el léxico. Según Berger y Luckman (1973), esos primeros conocimientos operan como incuestionables en la vida de los niños. Por consiguiente, los aprendizajes posteriores, desarrollados en un *proceso de socialización secundaria*, deberán mantener coherencia con esas adquisiciones tempranas para que se generen aprendizajes efectivos.

Las *perspectivas psicolingüísticas* actuales coinciden en señalar que el aprendizaje de vocabulario constituye un proceso sociocultural (Tomasello, 1998; Nelson, 1996; Weizman y Snow, 2001) que se inicia a partir de los esfuerzos del niño por descubrir el intento referencial de las otras personas en situaciones de interacción social. El contexto comunicativo en los intercambios conversacionales, que se producen en las diversas actividades de las que el niño participa, proporciona un sostén social y pragmático que le permite inferir el significado de las palabras que no conoce. En



este sentido, el niño incorpora paulatinamente el uso del lenguaje en los contextos de actividad y, con el tiempo, comienza a usarlo como un medio de representación cognitiva para reconstruir mentalmente su experiencia. De este modo el lenguaje, en tanto sistema representacional, contribuye al desarrollo cognitivo (Nelson, 1988, 1996; Wertsch, 1998; Tomasello, 1998, 2003).

*Desde la psicología cognitiva*, distintas investigaciones han contribuido al conocimiento del proceso de comprensión, en particular, de textos escritos (van Dijk, 1983; 1988; Sánchez Miguel, 1993; Viramonte de Ávalos, 2000; Cubo de Severino et al 2002). Desde esta línea teórica, diversos trabajos señalan que la falta de comprensión de textos se puede explicar a partir de diversos factores, entre los cuales tiene un papel relevante el dominio del nivel léxico (ver revisión en Defior Citoler, 2000; Sánchez Miguel, 1993).

*Estudios Sociodialectológicos.* Las investigaciones realizadas en Sociodialectología incorporan el concepto de *variedad lingüística*, dentro del cual se distingue la *variedad estándar* de la *variedad dialectal*.

En esta línea de análisis, López Morales (1989), Lavob (1972), Cerrón Palomino (1987), Bersntein (1958, 1972, cit. por López Morales,1989), Malanca, Toniolo y Zurita (2000) han estudiado el sistema de una lengua determinada desde el punto de vista sincrónico, poniendo énfasis en una región específica de una comunidad lingüística. Estos estudios pretenden dar cuenta de las variaciones o variantes que tiene una lengua desde el punto de vista diatópico, diastrático y/o diafásico.

Entre los trabajos que han acotado su objeto al nivel léxico, se destacan las investigaciones de Moreno de Alba y Malanca, Toniolo y Zurita que describen, detalladamente, los alcances semánticos de un gran número de vocablos. Por una parte, Moreno de Alba (1992) analizó y sistematizó las diferencias léxicas entre el español de España y el español de América. Y, por la otra, Malanca, Toniolo y Zurita (2000) estudiaron el habla culta de la ciudad de Córdoba, Argentina.

El presente estudio recupera los resultados y los conceptos desarrollados en las investigaciones antecedentes con el objeto de:

- Estudiar el vocabulario regional involucrado en los sistemas de actividades desarrolladas en comunidades rurales.
- Relacionar el vocabulario regional con su equivalente en la variedad general.
- Elaborar un instrumento de intervención para promover el desarrollo de una competencia léxica en alumnos rurales.
- Elaborar un diccionario dialectal a través del cual se promueva la valoración del habla local en la comunidad.



#### 4. Metodología

**a) Participantes:** Participaron en todas las etapas de este estudio 20 niños y 6 docentes de nivel Inicial y EGB1, personal de la biblioteca popular y 9 habitantes de una comunidad rural del Departamento Ischilín, ubicado al noroeste de la provincia de Córdoba.

**b) Breve descripción de la comunidad.** Copacabana es una comuna rural de, aproximadamente, 550 habitantes. Este paraje está ubicado a casi 50 km. de Deán Funes y sólo se accede a él por caminos de tierra. Las familias que viven en la zona se dedican, principalmente, a las actividades de cestería, a la cría de cabras y de otros animales domésticos y a la recolección de hierbas aromáticas y de miel.

**c) Procedimiento:** Las acciones llevadas a cabo en las escuelas del noroeste cordobés integran procesos de investigación y de intervención, que tienen como propósito fundamental contribuir a un desarrollo más efectivo de los procesos de aprendizaje en entornos de diversidad cultural.

#### I) Instancia de Investigación en la comunidad

- Estudio de los sistemas de las principales actividades productivas de la región: cestería, capricultura, recolección de hierbas aromáticas y recolección de miel.
- Censo de actividades
- Entrevistas a informantes adultos y niños.
- Transcripción y análisis de dichas entrevistas.
- Relevamiento del vocabulario autóctono referido a los sistemas de actividades productivas de la zona.
- Elaboración de un diccionario dialectal

#### II) Instancia de Investigación e Intervención en el aula

- Intervención en el aula.
- Capacitación de docentes.
- Elaboración de materiales didácticos.
- Implementación de los materiales didácticos

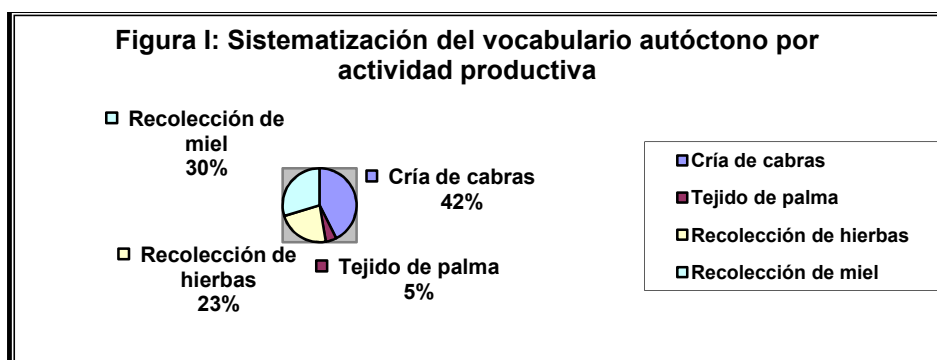
#### 5. Resultados

- **Fase de Investigación en la comunidad:** Durante esta fase, se procedió al estudio de las principales actividades productivas de la región: *cría de cabras, tejido de palma, recolección de hierbas naturales y obtención de miel*. Posteriormente, para la recolección la información empírica, se emplearon técnicas cualitativas como entrevistas guiadas, conversaciones espontáneas, encuestas, muestra directa e indirectas de objetos, modos de registro y modos de glosario, que se complementaron con aportes convergentes de la lexicografía.

A partir de la aplicación de técnicas de relevamiento léxico, se identificaron 145 vocablos autóctonos relacionados con las cuatro actividades de producción más sobresalientes de esta región (Ver Figura I). Esta perspectiva permitió componer el estado del vocabulario autóctono de uso frecuente en niños de los primeros grados de EGB 1 y adultos de esta región.

De los 145 términos locales:

- 7 vocablos corresponden al tejido de palma. (4,7%)
- 63 vocablos, a la cría de cabras. (42,6%)
- 31 vocablos, a la recolección de hierbas naturales (23%), y
- 44 vocablos, a la recolección de miel (29,7%).



Finalmente, se elaboró un diccionario dialectal con el vocabulario relevado. El diccionario se organizó en un gran cuadro de doble entrada en el que se consideró, por un lado, el término autóctono y por el otro, su significado dialectal, la categoría gramatical, género, número, ejemplo de uso en una o varias entrevistas y el significado de la palabra en el diccionario de la Real Academia Española. (Ver Tabla I)

Tabla I: Sistematización del vocabulario en el diccionario dialectal

Palabra	Significado	Categoría gramatical	Género	Número	Ejemplo de entrevista	Significado en el DRAE
Cabrilla	(Dim de <i>cabra</i> ) f. Cabra pequeña cuya edad oscila entre los 6 meses y el año y que todavía no ha parido. Sin. <b>cabrita</b>	Sustantivo común concreto individual	Femenino	Singular	"La <b>cabrilla</b> es la que no parió nunca o parió una sola vez (...)" I. 7	El significado que figura en el DRAE, no coincide con el de esta región.



Pares	f. Restos que despide la cabra después de haber parido. Sin: <b>placenta.</b>	Sustantivo común concreto individual.	Femenino	Plural	“Si está bien orientado y echa las <b>pares...</b> de spide ahí nomás”(I. 7)	No aparece esta palabra registrada en el DRAE
-------	---	---------------------------------------	----------	--------	--	---

Cabe destacar que, las entradas fueron incorporadas al diccionario con el mismo género y número que fueron pronunciados por los informantes. Y, las definiciones dialectales se elaboraron, exclusivamente, en función de los contextos en que fueron empleadas por los informantes.

**Fase de Intervención:** La implementación de la propuesta y el seguimiento de intervención en el aula se llevaron a cabo mediante métodos cualitativos de recolección de datos: observaciones, registro anecdótico y registro de audio. A partir de las observaciones se registraron los intercambios conversacionales entre la maestra y los alumnos durante las clases de ciencias – Sociales y Naturales-. Posteriormente, se identificaron y categorizaron las estrategias que pusieron en juego las maestras para enseñar palabras desconocidas o poco frecuentes durante los intercambios conversacionales en el aula. En un segundo momento, se realizó el modelado de clases para compartir criterios de estilos de interacción adulto-niño que propiciaran el desarrollo de enseñanza del vocabulario en el aula.

En una tercera etapa, se desarrollaron talleres de capacitación docente en los que se trabajó activamente con las maestras y el personal de biblioteca de la escuela. Los encuentros tuvieron como finalidad acercar a los maestros a la complejidad del proceso de adquisición de vocabulario, a la relevancia que desempeña el léxico en la comprensión y producción de textos y, finalmente, identificar y analizar estrategias docentes más efectivas que propician el aprendizaje de vocabulario.

Asimismo, en el marco de los talleres, se diseñaron actividades que promueven el desarrollo de la conciencia léxica en los niños. Estos ejercicios didácticos se basaron en los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación (CBC, 1995), y partieron del contexto socio cultural y lingüístico de los alumnos. Estos materiales plantean de manera sistemática el desarrollo de la conciencia léxica y, además, se acompañan de guías que orientan al docente.

Posteriormente, se implementaron los materiales didácticos elaborados en el aula. A la luz de estas intervenciones, se modificaron propuestas, otras se expandieron y surgieron también nuevas ideas para trabajar en clase. A partir de estos trabajos se



propició el acceso de los alumnos a la variedad estándar mediante la búsqueda de palabras cercanas o equivalentes en su variedad regional, se favoreció el análisis de la estructura interna de los términos estudiados y se pudieron establecer relaciones conceptuales más complejas y abstractas con el fin de favorecer la comprensión de los textos estudiados en clase.

Finalmente, las actividades y guías docentes se sistematizaron y compilaron en un cuadernillo didáctico. Asimismo, algunos de estos ejercicios se incluyeron en libros de actividades destinados a alumnos de 1º y 2º grado de escuelas rurales elaborados por miembros del equipo de investigación del Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Facultad de Lenguas.

## 6. Discusión final

En el marco de este estudio se identificó y sistematizó el *vocabulario autóctono* referido a elementos y acciones que integran las principales prácticas productivas de la región. A partir de este estudio, se elaboraron actividades para desarrollar la conciencia léxica en el aula y un diccionario dialectal. Por un lado, las propuestas didácticas permitieron a los alumnos acceder, de manera reflexiva, a la variedad estándar a partir de su relación con su equivalente en la variedad regional. Y, por otra parte, acercaron a los docentes al vocabulario regional de uso frecuente empleado por sus alumnos. De este modo, se permitió a los niños reconocerse como participantes activos de una cultura local y de una cultura más general.

Asimismo, la elaboración del diccionario dialectal pudo promover la valoración del habla local, no como una variante que se clasifica con los rótulos de *mejor* o *peor* respecto de otras modalidades de habla que se escuchan en el lugar sino como una variante más de la lengua que se diferencia de las demás por sus características particulares.



## 7. Bibliografía

- Amado, B. y Borzone, A. (2003) "Diseño de una propuesta pedagógica intercultural a partir de las actividades productivas de una comunidad rural de Córdoba" en *Lingüística en el aula* 7. Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas Facultad de Lenguas: Comunicarte, 9-19.
- Berger, P. y Luckman, L. (1973) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borzone, A y Rosemberg, C. (1999) "El fracaso escolar: el caso de las comunidades kollas" en *Revista Argentina de Educación*, 26:29-46.
- Borzone, A y Rosemberg, C. (2000) *Leer y escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades Kollas en el noroeste argentino*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A.M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, D. (2004) *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*, RAE - ETIS - Fundación Arcor y Antorchas - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cerrón-Palomino, R. (1997) Unidad y diferenciación lingüística en el mundo andino. En: *Lexis*, vol XI, nº1. pp. 71-104.
- Cubo de Severino, L. et al (2002) *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, UN de Cuyo.
- Defior Citoler, S. (2000) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. 2da Edición Aljibe.
- Gasché, J. (2001). "El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales"; en *Cultura y educación*. Vol. 13. Madrid: EDISA.
- Heredia, L. y Bixio, B. (1991) *Distancia cultural y lingüística. EL fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Córdoba: Bibliotecas Universitarias Centro Editor de América Latina.
- Labov, W. (1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid:Cátedra.
- López Morales, H. (1989) Cap. II *La estratificación social de las lenguas en Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Malanca, A., Toniolo, M.T. y Zurita, E. (2000). *Léxico del habla Culta de Córdoba, Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Moreno de Alba, J. (1992). *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: Mapfre.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido. La adquisición del significado compartido*. Madrid: Alianza.
- Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Tomasello, M. (1998). Introduction a cognitive-funtional perspectiva on language structure. In *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Lanuage Structure*. Lawrence Erlbaum: 7-23.
- Van Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1988) *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Viramonte de Ávalos, M. (comp.) (2000). *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Colihue.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Vygotsky, L.S. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Weizman, Z.O. et Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition : Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*. 37(2) : 265-279.
- Wertsch, J. (1998) "Un enfoque sociocultural de la acción mental" en *Desarrollo y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique, 29-48.

## Libros de base etnográfica

- Amado, B. y Borzone, A.M. (2007) *El mundo de Zulma*. Libro de lectura para segundo grado de escuelas rurales y urbanas de Córdoba. Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas – ETIS - Save the Children- Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Amado, B.; Borzone, A.M.; Medrano de Alessio, B. y Menti, A. (2008) *El mundo de Zulma: para conversar, leer, escribir y jugar*. Córdoba, Centro de Investigaciones Lingüísticas – ETIS - Save the Children- Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Amado, B.; Borzone, A.M. y Sánchez Abchi, V. (2005) *El libro de Santiago*. Libro de lectura para primer grado de escuelas rurales. Córdoba, Fund. Arcor y Fundación Antorchas-Centro de Investigaciones Lingüísticas, UNC.
- Amado, B.; Borzone, A.M., Sánchez Abchi, V. y Medrano de Alessio, B. (2006) *El libro de Santiago: para conversar, leer, escribir y jugar*. Córdoba, Fundación Arcor y Fundación Antorchas-Centro de Investigaciones Lingüísticas, UNC.





## Soledad González

### *El estudio de lo implícito en El Malentendido de Albert Camus.*

Título original del trabajo final de licenciatura: *Presupposes Etsous-Entendus Dans Le Malentendu D'albert Camus. Une Approche Pragmatique Du Texte Dramatique/ Presupuestos Y Sobreentendidos En El Mal Entendido De Albert Camus. Un Enfoque Pragmático Del Texto Dramático.*

Directora: Lic. Silvia Miranda de Torres

Existe en todo texto dramático lo que Anne Ubersfeld llama “matrices de teatralidad” que dan forma en la escritura al juego dramático de la representación. La obra dramática es escrita para ser representada y es por ello que el conflicto se presenta a través de estructuras verbales y escénicas.

Nos hemos propuesto analizar la obra *El Malentendido* de Albert Camus a partir de una idea comparativa planteada por Patrice Pavis en *L'analyse des spectacles* (Ed. Nathan, 1996): desde el momento que es enunciado, “emitido” en escena el texto deja ver lo que Stanislavski llamaba las “circunstancias dadas”, lo que los lingüistas llaman la situación de enunciación. (cf. P. Pavis, 1996: 198) Estas dos nociones van a guiar nuestro trabajo de reconstrucción de lo implícito.

El análisis se centra en el valor de mensaje del diálogo en un contexto dado. La primera condición para entrar en el sistema dramático es intentar respondernos a ciertas cuestiones: ¿Cómo se da la información?; ¿por quién o por qué medios?; ¿con qué objetivo?; ¿cuándo?

Dos elementos parecen necesarios y comunes al conjunto de los TD:

- a- la cantidad de información aumenta al mismo tiempo que la acción progresa de manera ineluctable según un movimiento provocado por la dinámica de las fuerzas puestas en pugna.
- b- La información debe darse y completarse de una u otra manera para que la comprensión de la obra no se convierta en un proceso caótico o incompleto y desprovisto por ello de la tensión que permite al espectador crear sus expectativas de sentido.

Lo implícito bajo esta concepción juega un papel fundamental ya que “decir no siempre es decir explícitamente, siendo lo propio de la actividad discursiva unir constantemente lo dicho y lo no dicho” (cf. Maingueneau, 1990: 77) El receptor (lector/espectador) “especta” y con fragmentos construye un mundo que trasciende los diálogos. Patrice Pavis afirma al respecto: “El lector o auditor se encuentra siempre



formando conjuntos (...) perdido en el dédalo de las réplicas, persigue los indicios textuales sobre las “circunstancias dadas”, las motivaciones y los superobjetivos de los personajes. Debe establecer: quién habla, a quién, desde qué lugar y de qué manera la palabra desemboca en una acción.” (cf. Pavis, 1996: 185).<sup>1</sup>

Nuestra hipótesis: **la tensión dramática que mantiene el interés del receptor está dada no por el conflicto que es elemental, sino por el tratamiento que se hace del conflicto; y esta tensión se define como la relación existente entre lo dicho y lo no dicho o implícito.**

Para que el espectador “especte” el teatro tiene que condensar en el diálogo imágenes de mundos posibles. (Cf, en Ryngaert, 1993:15)

La intriga del *Malentendido* de Albert Camus aparece en la novela del mismo autor *El Extranjero* (1940). El protagonista de esa novela, después de su condena, encuentra entre las tablas de su cama un viejo recorte de diario donde se relata un caso melodramático: “En Checoslovaquia, un hombre parte de su pueblo natal para hacer fortuna. Al cabo de veinticinco años regresa rico, con su mujer y un hijo. Su madre junto a su hermana tienen una posada. Con el afán de sorprenderlas, él deja a su esposa e hijo en otro hotel y va a lo de su madre. Esta no logra reconocerlo. Para bromear, él toma una habitación. Antes de dormir muestra el dinero que lleva encima a las mujeres. En la noche, la madre y la hermana lo asesinan a golpes de martillo para robarle. Luego arrojan el cuerpo al río. A la mañana siguiente, la esposa de la víctima se apersona y, desconociendo los sucesos, revela la identidad del viajero. La madre se ahorca. La hermana se tira a un pozo.” (Camus, *L'étranger*, París, éd. Gallimard, Coll. Folio, 1942, p.124, 125).

Los personajes son cinco: la madre, Martha, un viejo criado, Jan (el hijo pródigo) y María (esposa de Jan).

En la versión que nosotros analizamos (edición 1958), las circunstancias del suicidio de la madre son otras, mientras que el final de la hermana, Martha, no es explicitado, pero sí previsible. En cuanto a las marcas textuales sobre el pueblo, no es posible situar exactamente la acción en Checoslovaquia y no se hace alusión a un hijo de Jan y María.

Podríamos decir que la obra responde a la fórmula aristotélica: “una única acción tensa y contada por la menor cantidad de personajes”.

---

<sup>1</sup> Confrontar también con noción de palabra motivada, según Alejandro Finzi.



El **interés por lo implícito** es natural si pensamos que la pragmática da máxima importancia a las estrategias indirectas del enunciador y al trabajo de interpretación por parte del co-enunciador.

**Para analizar lo implícito relevamos dos tipos particulares de efectos de sentido: los presupuestos (P) y sobrentendidos (SE)**, sin olvidar que debemos atender dos niveles: la representación de las palabras de los personajes, pero también la comunicación que se establece entre la obra y su destinatario.

En *El Malentendido* la acción se sitúa en un presente cotidiano (tiempo del teatro) minado por zonas oscuras que remiten a un pasado no lejano y que encierra algo peligroso que es necesario callar. El tabú lingüístico tensa el diálogo.

Para diferenciar los dos efectos de sentido (presupuestos y sobrentendidos), diremos que el P exige la intervención del componente lingüístico independientemente del contexto; mientras que el SE apela al componente retórico de la comunicación cuya función sería determinar el significado real de un enunciado en un contexto dado.

En lo que se refiere a la interpretación del diálogo, éste es deudor de las condiciones espaciales de la enunciación. También intervienen las condiciones de enunciación de la ficción según las cuales: no existe una palabra emitida en escena que no suponga una colección de hechos presupuestos conocidos por todos. La primera réplica de una obra dramática nunca podrá tomarse como el punto cero de la intriga; por el contrario, ésta se apoya en todas las condiciones de enunciación que preceden la escena. A partir del segundo enunciado, no hay más autonomía: el enunciado nace de la interacción de los interlocutores en su medio.

Ahora bien, en teatro los P no sólo implican las condiciones de enunciación, sino también las relaciones de fuerza. En *El Malentendido* todo intercambio está condicionado por una cierta cantidad de presupuestos fácticos e ideológicos: hay una guerra; una derrota; un hijo-hermano ausente.

Sin embargo es interesante pensar el hecho que en teatro siempre resulta posible violar los presupuestos más evidentes; en *La cantante calva* de Ionesco, con la célebre fórmula “cuando llaman es que no hay nadie” se invalida el presupuesto fáctico y lógico. Ducrot señala también que todo discurso posee una estructura y que la aceptación y conservación de los presupuestos asegura la coherencia de esta estructura. El receptor está obligado a adoptar los presupuestos introducidos por el locutor o bien a atacarlos, interrumpiendo el diálogo y mostrándose probablemente polémico.

Pero la problemática de lo implícito también se abre al estudio de las leyes del discurso, sobre las reglas que gobiernan tácitamente los intercambios discursivos. Apoyándose en estas leyes y en la situación de enunciación los co-enunciarios pueden inferir una buena parte de los contenidos implícitos como es el caso de los sobrentendidos. (cf. Maingueneau, 1990:79)



Si como hemos visto es relativamente fácil determinar en los enunciados los P, no ocurre lo mismo con los SE. El SE es siempre enunciado indirectamente y su interpretación está estrechamente ligada a la situación de enunciación. Es aquello que se entiende alusivamente por lo que la posibilidad de crear SE es ilimitada.

Tomaremos a modo ilustrativo el ej. de Kerbrat-Orecchioni (1986:69): el caso de una mujer cuyo marido es un fumador empedernido. Al decirle “Mi hermano no fuma más” con cierta entonación y una mirada penetrante podría dejar sobrentendido: “No como tu que continúas/Podrías o deberías imitarlo/Ya ves que se puede/etc.” Mientras que el P existencial que se desprende es “ella tiene un hermano”.

¿Por qué el locutor dice lo que dice? El enunciado que posee SE posee siempre un sentido o significado literal del cual el SE queda excluido; es por ello que el SE permite afirmar algo sin decirlo pero diciéndolo.

Según el principio de cooperación y la máxima de la pertinencia o importancia propuesta por Grice (ver máximas conversacionales), el receptor tiende a pensar que todo lo que dice el locutor es importante y que si lo dice por algo es. Esta máxima es la principal fuente de SE.

Recapitulando, los elementos sobre los que se apoyan los contenidos implícitos de los enunciados son: la competencia lingüística (para los P), el conocimiento de las leyes del discurso y finalmente, cierto saber enciclopédico o conocimiento del mundo.

Concluyendo esta introducción teórica citamos a A. Ubersfeld y D. Maingueneau refiriéndose al implícito teatral:

Esta búsqueda se parece a la noción stalinavskiana de subtextos; pero es menos ambigua, menos “peligrosa”, en la medida en que sólo se apoya en el lenguaje; y no en un eventual psiquismo del personaje; es lingüística. Aún más, exhibe su carácter aleatorio, y la necesidad no de leer la batería de lo implícito sino de construirla con la ayuda de otros elementos que se encuentran a disposición del lector-aprendiz. (Ubersfeld, 1996: 76).

Recurrir a lo implícito no es necesariamente defensivo. Como la decodificación de los sobrentendidos es una actividad compleja que supone una gran maestría en el manejo de la lengua, la invitación que se le hace al lector o al espectador para resolver esos pequeños enigmas, para llenar por sí mismo las fisuras del enunciado pueden ser un medio de establecer una connivencia valorizante con él. (Maingueneau, 1990: 81).



## Implicito ideológico y cultural

Es notorio que las fuerzas que precipitan el malentendido y desenlace trágico estén encarnadas por el viejo criado, personaje que se mantiene mudo hasta el final del drama familiar. Es él quien gracias a sus “presencias escénicas” impide dos veces que la verdadera identidad de Jan sea descubierta. La primera parece ser una intervención accidental (la aparición del criado distrae a Martha de la lectura del pasaporte), (cf. Acto I, escena 5, p. 178); la segunda, cuando recoge el pasaporte del suelo (cf. Acto 2, escena 8, p. 216) y lo conserva hasta después del asesinato es dudosa. Sin embargo, no vemos jamás al viejo leyendo el pasaporte. Esta información, al igual que su voluntad consciente y su identidad, escapa a la comprensión racional de los hechos. Este personaje, figura construida por el autor del TD, hace surgir el sentimiento del absurdo y despierta, al mismo tiempo, el de la fatalidad.

La pieza estrenada en 1944, en un período de censura bajo la ocupación alemana de los años '40, provoca interrogantes: ¿cómo podría el hombre ser feliz en un mundo marcado por la crueldad y el absurdo?; ¿cuál es su responsabilidad frente a la miseria, la injusticia, el asesinato, la guerra?; ¿cómo es capaz el hombre de verse a si mismo y de realizar su destino?

*El Malentendido*, sin innovar sobre el plano de la estructura clásica en tres actos y en el lenguaje (no se produjo aún la ruptura de los años '50) expone la situación del hombre en una sociedad que le escapa, en donde él se siente exiliado, extranjero. “Exilio, extraño, extranjero” son las palabras elegidas por Camus, que mortifican al personaje de Jan.

## El juego entre lo dicho y lo no dicho en la estructura en tres actos

Constatamos que al final del Acto I los enigmas que despertaron nuestro interés encontraron respuesta. La información necesaria para la comprensión de la intriga fue dada y completada a excepción de la concerniente a la guerra. Esta información sólo será una alusión que aparece en los dichos de la madre (control de la policía, miedo al gendarme). Esto se explica en virtud del contexto social de la representación: la ocupación del año 1944.

Los enigmas relevados fueron:

- 1.- ¿Cuál es el referente de la primera réplica de la obra (La madre. -Volverá.)?
- 2.- ¿Qué cosa deben recomenzar (Martha y la madre)?
- 3.- ¿Cuáles son las locuras de estas dos mujeres?
- 4.- ¿A qué alude Martha al decir “ocuparse del que vendrá”?
- 5.- ¿Quiénes son “los otros” que mueren de manera más cruel? ¿Hay una guerra?



Al final del Acto I el receptor sabe que “él” es Jan, el hijo de la casa. Pero también el nuevo cliente supuesto rico por Martha y su madre. Este quiproquo provocado de manera consciente y voluntaria por Jan engendra el malentendido de consecuencias trágicas.

Las preguntas 2, 3 y 4 tiene un mismo referente: “los crímenes de las dos mujeres”; y son tributarias del uso de SE, maneras indirectas de nombrar el asesinato. Mientras que la información sobre los otros muertos es tanto más inquietante cuanto que jamás es completada o explicitada.

Terminado el Acto I, la historia está presentada y la acción disparada. Al fin del Acto II el desarrollo se cierra. En el Acto III se construye el clímax y el desenlace final. Este clímax no es el asesinato perpetrado fuera de la escena como ocurre en el teatro clásico (entre el Acto II y III, cuando las mujeres arrojan el cuerpo del hombre inconsciente al río). El clímax se presenta cuando las mujeres leen el pasaporte que entrega el viejo criado a Martha. Es el descubrimiento de la identidad de Jan lo que hace progresar la tragedia, como en el Edipo de Sófocles.

### **La visión del mundo y el lenguaje de los personajes**

Una situación cotidiana, sin sobresaltos, en donde la extrema violencia casi no se puede percibir: el asesinato no es sangriento, la víctima es un durmiente dócil. El dolor no se exterioriza en gritos, salvo en el momento de máxima desesperación de Martha, cuando queda sola, sin interlocutor posible, abandonada por su madre que elige el suicidio.

Wittgenstein, en sus *Investigaciones filosóficas*, afirma que el valor cognitivo del enunciado trópico nos autoriza a ver el mundo bajo un nuevo aspecto. Para Martha, Jan es el pasaporte que ella necesita para huir de la realidad que la oprime. Por otra parte, Jan no es sincero y juega una comedia difícil de creer. Mientras que la madre ejercita una visión del mundo que la autoriza a hablar de sus víctimas con un sentimiento cercano a la compasión:

#### *La Madre*

*Si, voy a enderezarme. A veces, efectivamente, me pongo contenta al pensar que los nuestros no sufrieron jamás. Apenas es un crimen, tan sólo una intervención, un empujoncito dado a vidas desconocidas. Y aparentemente es cierto que la vida es más cruel que nosotras. Es tal vez por esta razón que me cuesta sentir culpa. (LM, Acto I, p. 162,163)*

Las confrontaciones sobre el plano conversacional ponen en evidencia el abismo que separa lo que el locutor dice de lo que el destinatario desea escuchar. Encarnando lo absurdo de la condición humana, los héroes de esta pieza optan por soluciones negativas. Camus trabaja sobre el poder de la palabra. Palabra que a menudo oculta el pensamiento, enmascara la realidad, deja aparecer visiones de mundo extrañas enunciadas en la relación que mantiene el hombre con su propio lenguaje.



## **Bibliografía**

### **I. Fuente**

**CAMUS Albert**, *Caligula* suivi de *Le malentendu*, Paris, Éditions Gallimard, Coll. Folio, 1958.

### **II. Bibliografía especial**

#### **1. Del mismo autor**

**CAMUS Albert**, *L'étranger*, Paris, Éditions Gallimard, Coll. Folio, 1942.

**CAMUS Albert**, *Le Mythe de Sisyphe*, Paris, Éditions Gallimard, 1942.

#### **2. Estudios críticos**

**ANGLARD Véronique**, *La Peste. Albert Camus*, Coll. *Balises*. Paris, Editions Nathan, 1990.

**DE LUPPÉ Robert**, *Camus*, Paris, Éditions Universitaires, 1960.

**FAUCON Louis**, *Albert Camus. Pages Choisies*, Paris, Librairie Hachette, 1961.

**REY Pierre-Louis**, *L'Étranger. Camus*, Coll. *Profil d'une oeuvre*. Paris, Hatier, 1970.

#### **3. Series de artículos**

"Camus", *Le Magazine littéraire*, nº 276, avril 1990.

"Albert Camus. Más nuestro que nunca, 80 años después de su nacimiento", *Babelia*, nº107, octubre 1993. (magazine littéraire du journal *El País*).

"Albert Camus o la rebeldía continúa", *La Nación*, Buenos Aires, 10 septembre 1995.

Literatura/ "Pensador Luminoso", MD en español, Vol. IV, nº 12, New York, décembre 1966.

### **III. Teorías lingüísticas y ensayos críticos**

· **BARTHES Roland**, *Essais critiques*, Paris, Editions du Seuil, 1964.

· **DELEUZE Gilles**, *Critique et Clinique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1993.

· **DUCROT Oswald**, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann éditeurs des sciences et des arts, troisième édition, 1991.

· **DUCROT Oswald**, *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Paidós, 1984. Traducido des Editions de Minuit, Paris. Título original: *Le dire et le dit*.

· **DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie**, *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Paris, Seuil, 1995.

· **ESCANDELL VIDAL M. Victoria**, *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Editorial Anthropos, 1993.



- **HIERRO S. PESCADOR José**, *Principios de Filosofía del Lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.
- **KERBRAT-ORECCHIONI Catherine**, *L'Implicite*, Paris, Armand Colin Éditeur, 1986.
- **LOZANO Jorge, Cristina Peña Marín y Gonzalo Abril**, *Análisis del Discurso*, Madrid, Cátedra, 1993.
- **MAINGUENEAU Dominique**, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990.
- **NUÑEZ Rafael y Enrique del Teso**, *Semántica y Pragmática del Texto Común*, Madrid, Cátedra, 1996.
- **TORRES Silvia Miranda de**, Apuntes de Cátedra de "Linguistique II", Sección Francés, Escuela Superior de Lenguas de la U.N.C.. Córdoba, 1998.
- **WITTGENSTEIN Ludwig**, *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid, Editorial Tecnos, 1968.

#### IV. Teoría teatral

- **EVARD Franck**, *Le théâtre français du XXe siècle*, Paris, Ellipses, 1995.
- **FREGA Graciela**, Material de Cátedra (Apuntes teóricos) de "Análisis Textual I" de la *Licenciatura en Teatro*, Departamento de Teatro, Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.. Córdoba, 1999.
- **HUBERT Marie-Claude**, *Le Théâtre*, Paris, Armand Colin Éditeur, 1988.
- **JACQUART, Emmanuel**, *Le Théâtre de la Dérision*, Paris, Gallimard, 1974.
- **LAWSON John Howard**, *Teoría y Técnica de la Escritura de Obras Teatrales*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España (ADEE), 1995. Título original: *Theory and technique of playwriting*.
- **PAVIS Patrice**, *L'Analyse des Spectacles*, Paris, Editions Nathan, 1996.
- **RYNGAERT Jean-Pierre**, *Lire le Théâtre Contemporain*, Paris, Dunod, 1993.
- **SERREAU Geneviève**, *Histoire du "nouveau théâtre"*, Paris, Gallimard, 1966.
- **STANISLAVSKI Constantin**, *Un actor se prepara*, México D.F., Editorial Constanza, Traducción de Dagoberto de Cervantes, 1953.
- **UBERSFELD Anne**, *Lire le Théâtre*, I et III, Paris, Belin, 1996.
- **VILAR Jean**, *de la Tradición Teatral*, Buenos Aires, Ediciones Leviatán, 1956. Título original del francés: *De la Tradition Théâtrale*.





## Andrea de los Ángeles Canavosio

### *The Voices of Female Servants in Jean Rhys' Wide Sargasso Sea and Margaret Atwood's Alias Grace*

Resumen del Trabajo Final de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa

Directora: Mgtr. Mirian Carballo

Año: 2009

#### Resumen

#### **Las voces de la servidumbre femenina en El Ancho Mar de los Sargazos, de Jean Rhys y en Alias Grace, de Margaret Atwood**

En este trabajo se analizan las voces de las sirvientas, quiénes históricamente han sido silenciadas y relegadas a un segundo plano. Se intenta mostrar cómo personajes marginales se fortalecen y luchan contra la exclusión y la discriminación. El análisis se centra en cinco personajes de dos novelas diferentes: tres sirvientas de la obra Alias Grace, escrita en el año 1996 por la canadiense Margaret Atwood y dos de la novela El ancho mar de los sargazos, escrita en el año 1966 por la dominicana Jean Rhys. Estos personajes no responden a la imagen estereotípica de los sirvientes que encontramos en la mayoría de las novelas tradicionales del siglo XIX, sino que desafían los estereotipos y dan lugar a una nueva imagen y concepción de sirvientas. Ya no son personajes secundarios o casi invisibles que sólo son parte del decorado, son protagonistas. No son descritas como personas ingenuas, insignificantes o poco inteligentes sino como mujeres fuertes y astutas cuyos miedos, preocupaciones, pensamientos e historias de vida son dignos de ser contados. No son el 'segundo sexo', son mujeres fuertes y rebeldes que se atreven a resistir el poder que se trata de ejercer sobre ellas y luchar por la igualdad en el trato y en las oportunidades que se les ofrecen. Ellas resisten la subyugación, la marginalización y la subordinación basada sólo en su género y su posición servil y ejercida por quienes se amparan en un discurso patriarcal y sexista. Describiremos cómo ganan poder al usar justamente la palabra para rebelarse y resistir la dominación masculina.



The literary text is not an isolated piece of work which has nothing to do with the world that surrounds it. Neither does it *reflect* the world in a mirror-like way. According to R. Webster there is a dialectical relationship between literature and the world: “Literature is as much a part and product *of* the world as any other signifying process and is as much a part of reality as a reflection *on* it.” (57). However, many times literature has offered a limited representation of the social panorama, neglecting some sections of the population. For instance, in some nineteenth century English novels we find that inequality among characters or sexual discrimination are presented as natural or unquestionable, that is to say, as the natural state of affairs. Marginal characters, such as servants or agricultural workers are not given a voice, and the voice of the dominant groups is the most prominent one.

In this paper, I have chosen to investigate the voices of female servants, who have historically been silenced and relegated to a secondary place, since I am interested in seeing how marginal people are able to gain strength to struggle against exclusion and discrimination. I have chosen several authors whose ideas about plurality, difference, periphery, resistance, empowerment and feminism will be useful to my analysis, among which we find Hutcheon’s, Webster’s, de Beauvoir’s, Moi’s and Showalter’s works.

I will analyze five characters of two different novels: three female servants from the novel Alias Grace, by the Canadian writer Margaret Atwood, and two from the novel Wide Sargasso Sea, by the Dominican writer Jean Rhys.

What I want to show is that these female servants do not respond to the fixed and established image of servants we typically find in nineteenth century and traditional literature. We will see that Mary Whitney, Grace Marks, Dora, Christophine and Amélie, in some way or other, challenge the stereotypes, giving way to a new image and conception of female servants. They are not just secondary or quasi-invisible characters who are part of the background; they have a protagonist role in the novels.

They are not portrayed as naïve, insignificant and unintelligent women; they are depicted as wise and clever female servants whose worries, thoughts and fears are valuable and worthy of attention. They are not seen as weak and inferior beings but as powerful women whose voice and opinion is heard and respected. They are not the second sex. They are strong and rebellious women who defy stereotypes and oppose the power exercised over them by fighting for equal treatment and opportunities. They resist this subjugation, marginalization and subordination which is only justified on the basis of their gender and servile position, within a patriarchal and sexist discourse. To examine this empowering position of women we will see how these women manage to confront men and how they use discourse to rebel and to show resistance to domination.

Although Alias Grace was written in the year 1996, it is set in the Canada of the 1840s. This is very significant, because at that time Canada was still under British Imperial control. By reading the novel, we may have an insight into the colonial lifestyle of a white British Colony. We see, for example, how masters and servants lived and related to each



other; how immigrants were treated; how prejudiced (or not) people were against immigrants, women and servants; and how harsh the lives of convicts are. We get to know most of this through the lives of three characters: Grace, Mary and Dora. This kind of women, historically considered marginal (because of their gender and inferior socio-economic position), are finally given centrality. In the text by Atwood, they are given the chance to speak and tell their story, which means they are no longer the “Other”. They are the focus of attention, the protagonists. In them, we see the empowerment of a previously disempowered group. They resist subordination, alienation and domination. They rebel against the dominant and the stronger who want to define them as the “weaker” or the “different”.

Wide Sargasso Sea was written in the year 1966; but it is set in Jamaica, in the mid nineteenth century, around the same time as Alias Grace is set. This is very significant because at that time, Jamaica was also under the rule of the British Empire. However, its situation was different from the Canadian situation because Jamaica was a black colony with most of its population being recently freed slaves who had been brought from Africa by slave-traders in the previous decades. The story takes place a few years after the Emancipation Act was passed. This act abolished slavery in the year 1833. The novel deals largely with the themes of racial inequality and the harshness of the life in the colonies. Christophine and Amélie give voice to peripheral characters who had remained silent for a long time: female black servants. There is a move of the focus of attention from the centre to the borders, giving a new value to difference and cultural heterogeneity. We will see these enduring women resisting subjugation, fighting for equality, and defying any kind of stereotype people may have about female servants.

In these two novels, we hear to voices of the margins through five female servants, who are anything but typical. Through the reading of their life stories, we are introduced to the lives and the unknown world of female servants, which has been historically kept in the shadows.

The stories of their lives, which were once considered unimportant or insignificant, are now foregrounded. They are the voices of the periphery, which becomes, at least for once, centralized. An account of Christophine’s suffering for having lost two children and having been forced to leave her home country is given. Details of her tough life as a servant and her struggle to go on are revealed to us. Grace’s childhood, or we could dare to call it ‘childhell’, for the unbelievably horrible situations she had to go through, is thoroughly described as well. We read about her drunkard violent father, her sick submissive mother, her poor and hungry siblings, and all those who make up the puzzle of her life. We also learn about what it means to be in jail for Grace, a poor Irish young female servant, who has no one but her own soul to keep her company. Although there is no justification for the crimes she is accused of, we may find some reasons for her behaviour when we get to know about her past. Mary and Grace denounce the abuses they have to put up with so as not to lose their jobs. What is more, when Mary dies because of the abortion she had of a baby whose father was one of her masters, we are witnesses to the



cruel and even criminal attitudes of the 'ladies' who try to cover everything with lies. What comes to light is how fragile and helpless the position of these poor women is. However, this is not kept in the shadows any more. They are no longer 'the Other' or 'the different'. They suffer as any human being would if they were to experience what they did and they have the right to let the world know about the injustices they cope with.

Power and strength, in relative terms, are common features of these women. We can consider that they are in a position of relative power, first of all, because as Mary clearly explained to Grace, they know everything about their masters' lives, so their masters trust they will keep this information in secrecy. On the contrary, masters know nothing about their servants lives, which gives them privacy, as well as freedom. Besides, masters could never live the luxurious and comfortable life they live without their servants because they are indispensable for them. Simon depends on Dora to cook his breakfast and do the groceries, which he had to do himself when she left them. In the case of Annette and Antoinette, as they claim at several points in the story, they would not have even survived had it not been for the compassion and care of their loyal nurse, Christophine. Secondly, these women defy and resist the oppression exerted on them. Dora rebels against the established social differences by treating Simon as an equal, or as Simon claims, as a dog. Her imposing personality helps her to win the rejection and even fear of Simon, who is a doctor with chauvinistic and discriminatory ideas. Christophine is also very imposing, which disturbs Rochester, her class-conscious and patriarchal master. She defends Antoinette, and she is not afraid of telling him everything she thinks of him, and what a bad person she considers him to be. Besides, she is a very wise and knowledgeable person who has earned the respect of everyone who knows her. Mary shows her strength and determination when Grace's father goes to the farm and tries to take her money away. Mary confronts him with a surprising tough attitude, which kept him away forever. Amélie shows her strength in a more cunning and even malicious way, at times. She confronts and irritates Antoinette; she manipulates Rochester and criticizes his wife openly so as to break their marriage. These five women, in different degrees and manner, fight for a social space. They are determined to show men that they are not afraid of them. Most importantly, they are reminding them that they want to be respected. This is why men are intimidated by their personalities. This may be due to an 'inferiority complex' which, according to Simone de Beauvoir, is considered to be one of the reasons why some men are so aggressive towards women who challenge their virility.

These protagonist women rebel against the marginalized excluded place to which they have been relegated precisely for being women, and for being servants. They fight for equal treatment and they want to defend their position and identity. Christophine does this through her choice of language. She uses patois, especially when Rochester is present, in order to reassert the value of her culture and her roots, no matter how much contempt and rejection he may feel for her. Mary criticizes her masters and teaches Grace that they were all created equal, so she should always defend her rights and she should never let anyone tell her the opposite. Grace defies the opinions of supposedly authoritative and



knowledgeable people, such as lawyers, doctors and priests. The fact of being a poor, female, Irish convict does not prevent her from questioning all these people have said about her. She even ridicules them by showing how contradictory their statements are, at times. Christophine defies doctors' knowledge as well when she tells Rochester that she knows more than any doctor when it comes to calming down Antoinette. We hear their voices coming out of the periphery and moving towards the centre; struggling to be heard.

However, it must be noticed that in spite of all they have gone through, these women may still be considered to be peripheral characters after all. They have become relatively empowered, but their role in society is still limited to the domestic sphere. Contrary to traditional servants, who are stereotyped as submissive, meek and obeying, these women, through their effort and courage, manage to challenge the status quo and gain some autonomy. In these texts they are given a voice to tell their story from their marginal perspective and to show that their life stories are worth telling. What is more, they defy social and patriarchal conventions with their views and attitudes. As we can see, their position is a bit ambiguous: they are no longer invisible; they have been temporarily foregrounded, but at the same time, their position in society is still quite marginal.

Intelligence is a feature these women share as well. Christophine is a wise woman who has learned through experience and suffering. She is capable of uttering the most appropriate words a person needs to hear when they are in despair. She talks from the heart because she is so sensitive and sympathetic that she knows exactly what people feel. Her words are sound, calming and reflective. This is why most people respect and follow her advice, especially Antoinette. Grace is also a very smart woman who has learned through the suffering and pain she had to put up with throughout her life. We are invited to go into her brilliant mind. Her thoughts and reflections about many aspects of life leave us speechless. Her critical view on rich people is revealed. We also learn about how she sees madness; what it means for her to be a servant; what death is for her; among many other topics she reflects upon. Amélie is also a smart young girl. She knows what she wants and she is determined to do what it takes to achieve her goal. Lastly, Mary, although she died so young, teaches Grace many things about men, women, masters, and life in general. Through her democratic and egalitarian ideas, she shows Grace that one should always defend one's rights and aim as high as possible in life, trusting on one's abilities and capacities.

Lastly, they defend and fight for the rights of women, especially Christophine and Mary, who openly claim that women should be extremely careful about men's intentions. Christophine is an independent and self-confident woman who has never needed men in her life. She prefers keeping them away because she knows how much trouble they can bring into a woman's life. They can take away one's money, and consequently, one's independence, which, in her view, is the last thing a woman should lose. She tries to make Antoinette understand that a man is not an essential part in a woman's life, what is more, women are better off without them. A woman is strong and capable enough to be able to live perfectly fine and happy alone, without depending on any man. Mary's opinion about



men is quite similar to Christophine's. She is constantly warning Grace not to trust men because they are terrible liars who would do anything to get what they want, and then leave them all alone. Nevertheless, she internally wishes to find a really nice gentleman who will prove all her prejudices against men wrong. Thus, trusts that man who she considers 'the one', and unfortunately he betrays her, proving her prejudices right.

I would like to conclude by stressing the courage and determination of these characters who have struggled to do away with some of the stereotypes we may find of female servants. They open our minds to the possibility of finding extraordinary life stories in places where we would not have even dared to look in the past. By focusing on the margins, we may find interesting life stories told from these people's marginal and peripheral perspective. They have a story to tell to the world: a story which may show us the world from a much more realistic perspective, making us aware of the injustices and the aspects that need to be improved in our society. This kind of novels may help us to accept, understand and enrich our minds by valuing the extraordinary life experiences we may find hidden behind the most familiar and ordinary surroundings.

## References

Atwood, Margaret. Alias Grace. New York: Anchor Books, Doubleday, 1996

de Beauvoir, Simone. "The Second Sex" in The Feminist Papers. From Adams to de Beauvoir. Ed. Alice S. Rossi. New York: Bantam, 1974.

Hutcheon, Linda. A Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction. NY and London: Routledge, 1988.

Moi, Toril. "Feminist, Female, Feminine" in The Feminist Reader. Eds. Catherine Belsey and Jane Moore. London: Macmillan Press, 1997.

Rhys, Jean. Wide Sargasso Sea. US: Wallace Literary Agency, Inc., 1966.

Showalter, Elaine. "Feminist Criticism in the Wilderness". Modern Criticism and Theory. Eds. David Lodge and Nigel Wood. London: Longman, 2000. 308-328.

Webster, Richard. Studying Literary Theory: An Introduction. 2<sup>nd</sup> Edition. London and New York: Arnold, 1996.



**López Banús, Sandra**

*Quand les Femmes Prirent la Parole*

Resumen de Trabajo Final de Licenciatura en Lengua y Literatura Francesa

Año: Marzo 2010

Directora: Amelia Maria Bogliotti.

Resumen

### **Cuando las mujeres tomaron la palabra**

A partir de los innumerables estudios de género realizados durante muchos años con respecto a la mujer nosotros nos proponemos analizar en este trabajo de investigación el abanico de movimientos producidos por las mujeres para lograr colocarse en escena al lado de los hombres. De esta manera nuestro trabajo aborda a la mujer francesa en el transcurso de los años 1960 y 1970.

La elección del tema surgió por el interés de conocer las causas y las consecuencias que marcaron el espíritu revolucionario y la evolución de las mentalidades de las mujeres durante el período que corresponde a los años 60 y 70.

Comenzaremos nuestro estudio con la situación integral de las mujeres antes del período delimitado remarcando los aspectos que profundizaron las diferencias y las desigualdades entre los hombres y las mujeres.

Luego, estudiaremos minuciosamente las etapas que debieron seguir las mujeres a partir de los años 60. En efecto, nuestra investigación se limitará al feminismo, a las mujeres del « Baby boom » (1), en Francia y a la leyes abolidas o promulgadas a favor de los derechos de la mujer.

Continuaremos analizando la evolución de las mentalidades y el lugar que ocupaba la mujer en la sociedad francesa en esos años. Luego estudiaremos la participación que ellas tenían en los distintos campos que refieren a la política y al arte. En una última instancia haremos un estudio comparativo con la evolución de la mujer en Argentina en el período anteriormente nombrado.

Para abordar nuestro trabajo nos apoyamos en el libro “*El segundo sexo*” de Simone de Beauvoir (1949); en el material de estudio utilizado en las cátedras de *Cultura y Civilización de pueblos de habla francesa (1 y 2)* (2); y en una serie de documentos extraídos de libros de diferentes autores.

(1)El baby boom es un término inglés que demarca un aumento importante de la tasa de natalidad de algunos países después de la Segunda guerra mundial. (fr.wikipedia.org/wiki/Baby\_boom)



(2) Manual de cátedra 2009. Profesora Maria Antonia de la Torre.

### **La femme en France. Situation de départ avant 1968.**

Pour Karl Marx et Friederich Engels, l'origine de l'oppression de la femme provient de l'apparition de la société de classes, il y a environ 10.000 ans. Selon eux, la lutte pour la libération de la femme ne peut être considérée en-dehors de la lutte pour l'émancipation de la société de classes, et vice-versa.

Beaucoup de personnes considèrent que la domination de l'homme sur la femme est issue de facteurs biologiques ou physiques: l'homme étant généralement plus musclé que la femme, celle-ci aurait toujours été soumise à la force animale de l'homme.

Les facteurs déterminants pour comprendre l'histoire selon Engels (*L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'Etat*, 1884) (1) sont en dernière instance les changements survenus tout au long du progrès de ces sociétés, la production de moyens de subsistance (outils, nourriture et vêtements), et la reproduction de l'espèce humaine elle-même.

Engels a expliqué dans son livre (1884) comment la naissance des classes sociales a entraîné l'apparition de l'inégalité et de l'oppression de la femme. Avec la croissance des communautés, la distribution est petit à petit devenue de plus en plus inégalitaire.

Quant à l'idée d'un couple strictement monogame elle était alors complètement inconnue. De même *l'inégalité entre les hommes* était un concept qui ne pouvait germer avant l'apparition des sociétés divisées en classes sociales. Dans les sociétés primitives toutefois, les femmes étaient les égales des hommes, jouissaient d'une grande autonomie et participaient aux prises de décision. Nous voyons donc que l'oppression de la femme n'a pas toujours existé. (2)

L'oppression de la femme naît de la différence du travail entre hommes et femmes, et des changements survenus lors de la répartition des tâches entre ces deux groupes. Dans les premières sociétés, en effet, le travail produit par les femmes avait une plus grande valeur économique que celui des hommes. Étant donné qu'une grande partie de la production se faisait à la « maison », les femmes détenaient un grand pouvoir d'autant plus qu'elles avaient la capacité de reproduire l'espèce.

(1) Nous avons travaillé avec la version électronique du livre.

(2) Ces conclusions ont cependant été niées par certaines féministes et certains chercheurs.





Avec l'apparition de l'agriculture, les femmes se sont vues enfermées dans le cercle de la famille, éloignées du processus de production, reléguées dans une fonction purement reproductive.

De ce fait, la nature de l'oppression de la femme est différente selon les classes. Les femmes de la haute société sont confinées à un rôle décoratif, un signe de prestige pour leur mari, avec pour mission de leur fournir des héritiers.

Selon les endroits certains individus gagnaient en prestige grâce à leur rôle spécifique dans la production et dans la gestion. Leur richesse augmentait parallèlement à leur pouvoir, jusqu'à ce qu'ils atteignent une position qui leur permettait de s'ériger en classe sociale. C'est alors que prend forme la famille actuelle, dans le but d'assurer la transmission de l'héritage de père en fils. Partout donc où sont apparues les classes sociales, est apparue la famille monogame, au détriment de l'organisation polygame. (3)

Pour les penseurs du XIXème siècle, l'oppression de la femme prolétaire ou petite-bourgeoise venait du fait qu'elle devait choisir entre son emploi et sa famille. Mais le Capitalisme moderne nous a montré que la femme peut et doit travailler tout en continuant à se charger de l'essentiel du foyer. Or, l'égalité entre hommes et femmes qui existait dans les sociétés primitives n'a pas réapparu.

## **Le début du féminisme en France.**

La révolution française pose, selon les mémoires analysées dans *La révolution inachevée des femmes* (4) le principe de l'égalité mais paradoxalement les femmes n'ont pas accès au droit de vote. La Révolution a donc indirectement permis la mise en question de l'égalité entre hommes et femmes.

Les premières revendications, en France, naissent pendant la Révolution de 1848, avec la mise en place du suffrage universel réservé aux hommes.

Quant au Code civil napoléonien de 1804, il a eu incontestablement les conséquences les plus néfastes sur le statut de la femme. Certes, ce Code civil est le reflet de la misogynie de son initiateur, Napoléon Bonaparte, pour lequel *la femme est donnée à l'homme pour avoir des enfants ; elle est sa propriété, comme l'arbre à fruits est la propriété du jardinier.*

(3) La famille polygame est une organisation sociale qui reconnaît les unions légitimes multiples et simultanées. En France la polygamie est punie par le Code pénal.

(4) *Comprendre le mouvement des femmes.* <http://webwtab.ac-bordeaux.fr/SudMedoc/1998/fminisme.htm>

L'article 213 du Code civil, précise que *le Code civil, tout au long du XIXème siècle, a confiné la femme dans un statut de mineure à vie.*



Les conservateurs du XIXème siècle refusent la participation des femmes à la vie publique d'autant plus que les femmes n'ont toujours pas accédé au droit de vote. De leur côté, les républicains redoutent que le vote des femmes, sous l'influence de l'église grossisse les rangs conservateurs, et fasse ainsi chanceler la République.

Au début du XXème siècle, le travail des femmes est encore perçu comme un travail d'appoint. Ce n'est pas un droit, tout au plus une concession. Les périodes de crises économiques sont celles où l'offensive contre le travail féminin est la plus forte, notamment envers les mères de famille et les femmes mariées. En 1919, des exemples en témoignent. Les travailleuses, appelées à faire fonctionner le pays pendant la guerre, sont envoyées dans leur foyer avec la consigne de peupler la France. En 1934, le ministre du travail s'oppose au travail des femmes mariées, tandis qu'aux PTT ils projettent de licencier les employées de plus de 45 ans. Enfin en 1938, une prime est instituée pour la femme au foyer. En mai 1942, toutes les interdictions concernant le travail des femmes mariées sont levées.

Au lendemain de la première guerre mondiale, une proposition de loi en faveur du droit de vote des femmes, initiée par les députés, est malheureusement rejetée par le Sénat, dominé par les conservateurs. La suppression par le régime de Vichy, instauré à la défaite de 1940, de tout système démocratique, va permettre paradoxalement l'apparition des femmes sur la scène publique.

En effet, le rôle que les femmes ont joué dans la Résistance, les bouleversements sociaux consécutifs à la libération, les réactions contre le régime de Vichy et sa misogynie, vont donner enfin aux femmes le droit de vote et le droit d'être élues, par l'ordonnance du 21 avril 1944, signée par le Général de Gaulle.

À l'issue de la seconde guerre mondiale, certaines mesures subsisteront encore, ainsi dans la plupart des pays européens, la femme devra demander l'autorisation à son mari pour exercer une profession jusqu'en 1965 (5). De ce fait, découlant de l'application du Code civil, de nombreuses obligations limitent les libertés de l'épouse: notamment, elle ne peut sans autorisation du mari s'inscrire dans une université, ouvrir un compte en banque, prendre un passeport, passer un permis de conduire, se faire soigner dans un établissement.

(5) En 1965, en France, les femmes mariées sont enfin considérées comme des travailleuses à part entière, elles peuvent exercer une profession sans l'autorisation de leur mari, aliéner leurs biens personnels en toute propriété et percevoir l'allocation principale de chômage.

Au début des années 68, une des causes importantes qui poussèrent les femmes à la mobilisation était la distance entre le modèle de la femme indépendante annoncé par Simone de Beauvoir dans *Le deuxième sexe* et la réalité vécue par la majorité des femmes.

Au cours de Mai 68, les femmes commencent à prendre la parole et les étudiantes se mobilisent autant que leurs camarades masculins. Elles sont nombreuses également à animer des comités d'action à l'université, dans les lycées, dans les entreprises ou dans les quartiers de plusieurs villes.



Le début du féminisme en France a clairement eu lieu à un moment donné, dans les années 70. Quant aux générations des femmes qui ont nourri le mouvement féministe nous insistons notamment sur le cadre de cette période de trente années que Jean Fourastié avait appelées « Les Trente Glorieuses », du mouvement de la Libération jusqu'à milieu des années 70, et plus précisément, au sein de ces Trente Glorieuses. (6)

À la Libération, la moitié de la France était largement rurale, profondément marquée par les valeurs et les normes de la ruralité. Préalablement, les normes et les valeurs de cette communauté étaient jusque-là celles d'une société où la vie était difficile. Le problème de l'emploi se posait déjà à l'échelle de la République, voire de l'Europe.

### Les sources du féminisme.

Le Mouvement de Libération des Femmes comporte trois tendances principales.

Premièrement, la tendance *Lutte des classes* tente d'associer l'analyse marxiste et la revendication féministe, et prône la double militance : d'une part, au MLF pour les questions des femmes, d'autre part dans les organisations gauchistes pour la politique générale.

Ensuite, la tendance féministe qui se subdivise entre féministes radicales et féministes réformistes. Pour les radicales comme Monique Wittig, il s'agit d'accéder au lesbianisme et d'abolir le terme « femme » marqué par l'oppression. Christine Delphy, pour qui les femmes constituent une classe définie par l'obligation de « fournir des services domestiques gratuits », préconise la prise de pouvoir par les femmes pour parvenir à « la destruction totale du système de production et de reproduction patriarcal ». L'orientation réformiste s'incarne dans la Ligue du droit des femmes, présidée par Simone de Beauvoir, et dans plusieurs collectifs d'aide aux femmes (tels que SOS Femmes violées).

(6) Les Trente Glorieuses furent une véritable « révolution silencieuse » en tant qu'elles furent porteuses de changements économiques et sociaux majeurs ; elles ont marqué le passage en Europe, avec quarante années de retard sur les États-Unis, vers la société de consommation.

Enfin, la tendance *Psychanalyse et Politique*, développée par Antoinette Fouque veut « faire émerger le sujet femme » au dessus du dogme freudien. Cette tendance du MLF, financée par la mécène Sylvina Boissonnas, est à l'origine des éditions *Des femmes* en 1973, des librairies *Des femmes à Paris, Marseille et Lyon*, du journal le *Quotidien des Femmes*, en 1974, du mensuel et de l'hebdomadaire *Des femmes en mouvement*.



## Les femmes du « Baby-Boom »

Tandis que l'Europe vit une période d'ébullition, la France connaît un phénomène important. Suite la deuxième guerre mondiale (vingt ans plus tôt l'époque dont nous venons de parler), a eu lieu ce qu'on appelle dans le langage courant le *baby-boom*, entre 1944 et le milieu des années 50. Même si le *baby-boom* se poursuit au-delà, il concerne la génération précédente celle que nous étudions. Les jeunes femmes qui auront vingt ans entre 1965-1970 seront d'une certaine façon les jeunes femmes qui vont entreprendre un certain nombre de luttes, et qui vont bénéficier des progrès obtenus à la suite de ces luttes.

La génération du baby-boom va profiter du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire et de la massification de l'enseignement supérieur. Pour les filles de la petite bourgeoisie, c'est un vrai bouleversement : Dorénavant le mariage et les enfants ne constituent plus le seul horizon possible, réussir ses études pour exercer une profession de son choix devient possible pour un cercle de femmes de plus en plus large. Le travail n'est plus seulement une obligation comme pour les femmes des milieux populaires.

En France, comme au niveau international, les lobbies masculinistes sont fortement organisés. Jour après jour, année après année, ces groupes de pression déposent sur les bureaux des députés et des ministres des propositions de remise en cause des lois sur l'avortement, sur le divorce et sur le harcèlement sexuel. Quant à l'avortement, ils ciblent les lois sur la pénalisation des violences masculines contre les femmes et contre les enfants.

Enfin, la Loi Veil sera reconduite le 31 décembre 1979.

## Les femmes de la société Argentine vers les années 60-70

En **Argentine**, le mouvement des femmes se fait surtout connaître à partir de l'année 1969, quand un mouvement provoqué par les étudiants et les ouvriers eut lieu à Córdoba. Ce mouvement fut la réponse du malheur ressenti par le peuple face à un gouvernement dictateur, tirannique et rétrograde. Il s'agit d'une société opprimée et reprimée.

Ainsi, le gouvernement mène une politique oppressive où les femmes ne trouvent pas leur place. C'est dans ce cadre social que sont créées les organisations féministes.

Après l'élection de Juan D. Perón, en 1945, **Maria Eva Duarte de Perón** prend immédiatement un rôle considérable dans son entourage. Elle devient rapidement très populaire et laisse au pays des contributions non négligeables : nombre d'hôpitaux ou d'orphelinats créés par la *Fondation* ont survécu à la mort prématurée d'Evita.



En 1947, Eva Perón décide de faire une tournée européenne pour trouver des marchés aux produits argentins. Officiellement, elle prétend s'inspirer des programmes sociaux des autres pays, afin de les mettre en place en Argentine.

Eva Perón a comme objectif personnel d'obtenir la participation massive des femmes dans la politique argentine. Elle fait pression en tant que « Première Dame » sur le Sénat pour octroyer le droit de vote aux femmes en Argentine, action qui se concrétise vraiment en 1951. Mais déjà le 9 septembre 1947 le Congrès promulgue la loi qui permet aux femmes de s'immiscer dans les fonctions politiques et de voter.

Pour faire avancer la cause féminine, Evita organise le recensement des femmes péronistes dans tout le pays, afin d'organiser la première *Assemblée Nationale de Mouvement Péroniste Féminin* qui a lieu le 26 juillet 1949 dans le Théâtre Cervantes. Elle annonce ses prochaines réalisations sociales et la création du « Mouvement Péroniste Féminin ».

En 1975, quand l'organisation des Nations Unies déclare « L'Année Internationale de la Femme », en **Argentine** les femmes organisent le « Frente de Lucha por la Mujer » (*Front de lutte pour la femme*), un mouvement que lutte pour l'égalité d'opportunités, l'utilisation et la diffusion des préservatifs, la légalisation de l'avortement et la non- discrimination des femmes célibataires.

Les mères de « Plaza de Mayo », pour leur part, sont en lutte depuis 1977. Ces dames se réunissent tous les jeudis en face du Palais présidentiel à Buenos Aires pour réclamer leurs enfants perdus entre les mains de la répression.

Tous les mouvements des femmes se sont estompés face à une dictature sanglante qui commence le 24 mars 1976, et qui perdure jusqu'au 10 décembre 1983.

Pour couronner notre recherche nous rendrons notre hommage à **Haydée Mercedes Sosa**, (1935-2009), l'un des plus grands icônes de la Nouvelle Chanson Latino-Américaine.

Mercedes Sosa écrit son album *Mujeres Argentinas* en 1969, un extraordinaire hommage aux femmes qui ont fait l'histoire argentine, de la guérilléra Juana Azurduy (1780-1892) de l'éducatrice Rosario Vera (1873-1950), en passant par la poétesse Alfonsina Storni (1892-1938).

En 1992, elle est déclarée *Citoyenne d'Honneur de Buenos Aires*, et elle est désignée ambassadrice de bonne volonté pour l'UNESCO en Amérique latine et aux Caraïbes



## Conclusion.

Cette étude nous a permis d'approfondir l'analyse des actions réalisées par les femmes pour conquérir une place égalitaire auprès les hommes.

En **France**, les divers mouvements provoqués par les femmes ont éveillé d'autres mesures importantes. D'abord, la loi Neuwirth en 1967 qui autorise la vente des contraceptifs, fut l'une des grandes conquêtes des femmes.

Puis, la loi autorisant l'avortement qui a été votée en Janvier 1975.

Enfin, la loi promulguée le 2 novembre 1992 relative à l'abus d'autorité en matière sexuelle dans les relations de travail complète l'ensemble.

Grâce à la pilule, les femmes sont devenues plus autonomes. Maîtresses de leur corps, elles ont le choix de la maternité et de la régulation des naissances.

À partir des années quatre-vingt en **Argentine**, plusieurs groupes, associations et mouvements de femmes se sont formés.

Encore aujourd'hui, les femmes, aussi bien que les enfants, les ouvriers et les homosexuels des deux pays, souffrent de la violence familiale, des abus et des violences sexuelles. Et, il faut dire que pousser à l'adoption des lois et ensuite les faire appliquer a dépensé une bonne partie de l'énergie du mouvement féministe.

Plus de trente ans après les premières luttes féministes, nous constatons les progrès produits, en **Argentine** et en **France**, au niveau législatif comme la loi de divorce, le partage des droits parentaux, les droits des enfants de parents divorcés, les droits des femmes pendant la grossesse, l'égalité des salaires dans certains cas, et, plus récemment, l'abolition de la loi qui exige un certain nombre de femmes dans les listes électorales.

Quant au travail, les femmes ont obtenu des salaires mieux rémunérés, mais, la plupart des fois, à condition de travailler à double journée et avec une surcharge de travail.

Malgré les progrès réels, les enquêtes récentes montrent que les inégalités de salaire et d'emploi entre femmes et hommes sont toujours visibles. Ces progrès font croire que la place qu'occupaient les femmes par dessous les hommes est surmontée, et que le chemin qui leur reste à parcourir est assez court. Mais, malheureusement, il existe encore des inégalités de genre même s'il y a des lois qui ont été proposées...Souvent elles sont restées dans l'oubli.



## Bibliographie.

ACHA, Omar y Paula Halperin (2000) *Cuerpos, géneros e identidades. Estudios de historia de género*. Buenos Aires: Del Signo.

BEAUVOIR, Simone (1949) *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard, Collection folio/essais.

BEAUVOIR, Simone (1981) *El segundo sexo*. Madrid: Aguilar.

BEAUJOUR, M. Et J. Ehrmann (1965) *La France contemporaine. Textes et documents*. Paris : Armand Colin, collection U.

BEZBAKH, Pierre (1997) *Histoire de la France de 1914 à nos jours*. Paris : Larousse.

BOURDIEU, Pierre (1998) *La Domination masculine*. Paris : Seuil.

DROZ, Jacques (1966) *Le socialisme démocratique 1864-1960*. Paris : Armand Colin.

DUBY, Georges et Robert Mandrou (1968) *Histoire de la civilisation Française II*. Paris : Armand Colin.

DUBY, Georges (2002) *L'art et la société. Moyen Âge. XXème siècle*. Paris : Gallimard, Collection Quarto.

DUPEUX, Georges (1964) *La société Française 1789-1960*. Paris : Armand Colin.

GRIMAL, Henri (1965) *Le Décolonisation 1919-1963*. Paris : Armand Colin, Collection U.

MALET, Albert (1959) *Histoire de France*. Paris : Hachette.

MAUROIS, André (1947) *Histoire de la France*. Paris : Albin Michel.

PACAUT, Marcel et Paul Bouju (1964) *1945-1970 Le monde contemporain*. Paris : Armand Colin, collection U., Série « Histoire contemporaine ».

PAOLETTI ; Michel (1957) *Civilisation Française contemporaine*. Paris: Hatier.

RAMOS, Jorge Abelardo (1981) *La era del peronismo 1943-1976*. Buenos Aires: del Mar Dulce.

ROMERO CARRANZA, Ambrosio; Alberto Rodríguez Varela y Eduardo Ventura (1978) *Historia política y constitucional. Argentina 1776-1976*. Buenos Aires: AZ.

ROMERO CARRANZA, Ambrosio, Alberto Rodríguez Varela y Eduardo Ventura (1975) *Historia política de la Argentina*. Buenos Aires: Pannedille.

ROM, Eugenio (1980) *Así hablaba Juan Perón*. Buenos Aires: Peña Lillo.



## Graciela Miriam Delfederico

### *Fallen Meta - Narratives in DeLillo's White Noise*

Resumen de Trabajo Final de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa

Directora: Mgtr. Alejandra Portela

Año: 2009

### Resumen

#### **La Caída de las Grandes Narrativas en la Novela White Noise de Don DeLillo**

El presente es un estudio sobre la novela *White Noise* de Don DeLillo. El mismo se sustenta básicamente en la relación entre los personajes de la novela y los sistemas de creencias a los cuales éstos se ajustan. Se intenta explicar de qué manera los personajes de la novela muestran un cambio de paradigmas en el entendimiento del conocimiento trascendental y a la vez cómo tratan de aferrarse a nuevos estándares de pensamiento en su búsqueda de la verdad. La idea básica que subyace en el objetivo de este estudio es la validez del conocimiento en la era pos moderna que F. Lyotard postula en “La Condición Posmoderna, un informe sobre el conocimiento” (1985). El análisis se centra también en los conceptos de Baudrillard en *Simulacros y Simulaciones* (1981) en relación a lo que ha sucedido en la cultura posmoderna respecto de su artificialidad y la pérdida de la habilidad para hacer una distinción sensata entre la naturaleza (lo real) y el artificio (la simulación de lo real), en un mundo saturado por la tecnología. La novela describe la sociedad de Los Estados Unidos de América de fines de siglo XX. De acuerdo al análisis los personajes de la novela son la imagen de los tiempos que ellos viven, individuos cada vez más fascinados con las imágenes repetidas interminablemente y con apariencias infinitas, un mundo caracterizado por un consumismo salvaje y la ausencia de verdades absolutas, un mundo en el cual prevalecen la simulación diaria, la dispersión, el relativismo y la incertidumbre.





This study is about Don DeLillo's novel White Noise. It focuses mainly on the relationship between the characters of the novel and the systems of belief to which they hold. The people in *White Noise* live in a world where it is difficult to find rational patterns, and they try to cling to different systems of knowledge as a way of attaining control in their lives. The study attempts to explain the way in which the characters in De Lillo's novel show a shift of pattern in the understanding of transcendental knowledge, and how they try to hold to new standards of thought in their search of the truth. The basic idea underlying the goal of this study is the validity of knowledge in the post-modern age which is posed in Lyotard's essay "The Post-modern Condition, A Report on Knowledge". Lyotard calls "The Fall of the Meta-Narratives" (108) to the incredulity in the grand schemes of thought in which man used to value knowledge, authority and tradition. These were systems to which man could cling rationally in modern times, and which have essentially lost credibility and value in the post-modern era.

One of the predominant features of post-modern times is the loss of credibility in the master narratives of cultural transmission which used to govern the modern society. The post-modern condition works evidently as an intrusive force on individuals and this potentially determines the nature of post modern life. In the post-modern world mass media and capitalism combine to have both a physical and ideological influence on people. In *White Noise* the characters cannot escape this situation and try to find some rational paradigms of thought all along the novel that can help them explain the complex world in which they are immersed. The characters in the novel seem to be trapped in the systems of the post-modern society when they face the problems of their reality. They can no longer cling to modern traditional beliefs to understand and control the reality they have to cope with, and thus they appeal to different new patterns of truth which can give sense to their lives and also help them understand their circumstance.

I chose the analysis of *White Noise* for two reasons. One is that the novel has a particular vision of the post modern world, an imaginative interest not just in the problems of the individual, the family and the community, but in the massive forms of power and control, like technology and consumerism, that affect people in the capitalist world. A second reason is that the novel explores the strategies that people develop to survive in the post modern era. In *White Noise* the post-modern means for the individual man a predominant cultural condition that affects experience in such a way that the person cannot situate herself as an autonomous being. The characters in the novel become so alienated by the products of the capitalist world that they even become doubtful of the authenticity of their own experience, mainly mediated by the mass media. This alienation leads most of them to live in a simulated world, unconcerned with reality.



To analyse clearly how the characters in Don DeLillo's novel try to sustain their lives in a world characterized by relative truths, it is then necessary to understand the shift of paradigms from the modern world to the post modern one. In modern times the "Enlightenment" rejected tradition and authority privileging reason and natural science. Man was assumed as the only source of meaning and truth, and absolute truth was considered as the basis of an orderly totality. In the post-modern era there is a rejection of the individual as sovereign and autonomous, while the emphasis is put on collective and anonymous experience. The coherent individual of modernism was the master of meaning in a culture in which knowledge was possible and certainty highly valued, while the fragmented and de-centered individual of post modernism can hardly rely on absolute beliefs. Jean-Francois Lyotard, as well as Nietzsche, Heidegger, Foucault and Derrida, denies essences, natures and any other universals which place a constant meaning on existence. Science, religion, history, all the meta-narratives which the modern man has traditionally trusted, cannot explain the intricate web of post modern human experience. Lyotard argues that "the world does not make sense in any simple way according to any simple system of belief. Be these belief systems institutional, or personal systems, they work as things that people cling to in times of trouble, and sometimes, people are caught in them, because when something is part of a system, it can be more rational and within human control." (109) Lyotard does not think that the breakdown of meta-narratives is a bad thing but rather a widening of possibilities. Lyotard notes that we live in a time when meta-narratives or grand schemes of thought such as Christianity, Marxism, or Science, can simply and no longer account for or apply to all aspects of human experience. He poses that "The grand narrative has lost its credibility, regardless of what mode of unification it uses, regardless of whether it is a speculative narrative or a narrative of emancipation" (108). Lyotard poses that those great stories which provided humanity with a stable, totalizing and coherent framework within which to make sense of their endeavours are no longer sustainable. Meta narratives that made experience universal and normalized divergence have come to be replaced in the post modern age by a multiplicity of versions which can no longer explain truth in an absolute way. Furthermore, Lyotard leaves little possibility of moving back to any kind of transcendental knowledge. He argues that as soon as societies enter the post-industrial phase, the condition, character and status of knowledge is altered. He puts the emphasis on a few distinct features characterizing this era: the "redeployment of advanced liberal capitalism", the "valorised individual enjoyment of goods and services" [a pervasive consumerism], and the computerisation of society" (108). These new "techniques and technologies" of post-industrial society make unnecessary the need to hold to totalizing narratives which legitimate modern science. Lyotard thus asserts that post-industrial society marks definitely the end of the meta-narratives. For Lyotard, "the computerisation of society, a key aspect of post-industrial society, shifts emphasis from the ends of actions to their means" (108). Truth requires proof, proof requires observation, but human observation is



limited and thus technology is required. Technologies govern information in the post-industrial society and the post-modern knowledge driven by technology is not based on the determination of truth, but in efficiency. Science thus is substituted by technology and therefore does not require the recourse to meta-narratives as a means of legitimacy. This marks a clear shift from modern knowledge whose goal of truth needed grand narratives to legitimate it. In the post-industrial society knowledge is produced to be sold and bought as a commodity and this means the consolidation of consumerism. Science becomes thus a commodity and it is in the post-industrial society just a force of production," a moment in the circulation of capital" (112). There is therefore, no longer a need for the legitimacy of the grand narratives but the new "only credible goal is power", and science is then "purchased not to find truth, but to augment power" (112). The argument is that post-industrial society alters the character of knowledge and this signals the fall of "the unifying and legitimating power of the grand narratives of speculation and emancipation" (108). Lyotard concludes that "[w]e no longer have recourse to the grand narratives"(113).

The impossibility of recurring to absolute truths in the post modern culture leaves the individual lost in a world of uncertainties and produces a crisis of representation since the objectivity of the outside world is questioned. There are no longer fixed parameters against which to judge reality and there is no possibility of transcendental meaning. The post modern world is characterized by pervasive unreality in which people's perceptions are shaped by mass media imagery and techniques of wholesale information. The irruption of massive means of communication has led to a complex and chaotic society. The effects of the media have revolutionized society and imposed on the people new forms of relating to the environment. In White Noise the lives of the characters become greatly permeated by the technology of the mass media to the point of feeling unable to reflect or even analyse their own existence and there is a combination of frustration, fear and violence in some of the characters which can be associated to the overabundance of images and material goods. The characters in White Noise try to escape from the reality they live, and become alienated mainly by the mass media products of the capitalist world. They find thus, a kind of solace for their existential anguish. Reality becomes then, completely mediated and artificial, the substance of society is composed of images of things, of ideas of things, and of false things, the America of White Noise is a fully post-modern one. The characters live in a world of false things where simulation is perhaps the predominant element of their world. Simulation comforts the characters in a world where there are little beliefs to cling to. The television images, the radio reports, the medical imaging devices are considered more real than the immediate personal perceptions of the characters.

In Simulacra and Simulations, Baudrillard poses that what has happened in post-modern culture is that society has become so reliant on models that people have lost all contact with the real world. Baudrillard is not merely suggesting that post modern



culture is artificial; his point is that we have lost all ability to make sense of the distinction between nature and artifice. Baudrillard understands that with the industrial revolution of the nineteenth century, the distinctions between the image and the representation begin to break down because of mass production and the proliferation of copies. Such production masks and underlies reality by imitating it, thus threatening to replace it.(410) There is no longer any distinction between reality and its representation; there is only the simulacrum.(404) Baudrillard suggests that in the era of simulation it is no longer a question of imitation, duplication, or even parody. It is a question of substituting the signs of the real for the real. There is no real behind the appearance, the illusion is the real, the notion of reality disappears, the TV images are more real than any other reality and this means the end of the real. (405). It is no longer possible to distinguish truth from falsehood or to cling to all those “Enlightenment” values of reason and critique. Baudrillard's post-modern world is that of mass communication, mass media, and the proliferation of signs. The simulation has many bases. In a society that places more and more value on information, it is a direct result of capitalism that the commodity has come to be applied to ideas and images themselves. In a society where a constant flow of images via mass media and mass communication becomes part of everyday life, the real loses its meaning, and what we believe and deal with are simulacra. The society in the era of postmodernism is busily involved with asserting the real, which is threatened by the predominance of simulacra. In the constant flow of images, sound-bites and concepts, the cultural currency in the age of information, even the idea of the real has been supplanted and subverted by its sign. Baudrillard portrays the world in which we live as one whose power structures have become radically altered. We use images to lend an implicit credibility to that which has no existence in and of itself, often by using parody or contrast. DeLillo's novel White Noise embodies Baudrillard's concepts of a post modern society and the loss of meaning in a technology-saturated world. The characters and the setting exemplify the post modern conditions that Baudrillard describes, making an understanding of his philosophy valuable for interpreting the novel.

DeLillo depicts in White Noise the post modern America of the late 20th century, with its exacerbated consumerism and its loss of certainties. The novel uncovers the dreadful consequences that post-modern culture may have on the individuals to the point of leaving them voided of the deepest meaning of life. The media and the consumer culture stifles the people's imagination, they weaken their sense of personal being and diffuses the natural awareness of mortality. The novel vividly portrays the pangs of the technological upheaval undergone by the present generation and raises awareness of the effects of the media on its audience in order to redress the lost balance and avoid blind subjection to technology. It creates an environment which simulates the experience of falling under the influence of the mass media. The characters of White Noise are the image of the times, individuals



living in a society that is more and more fascinated with endlessly repeated images and shimmering appearances; a world characterized by wild consumerism and the absence of absolute truths ,a world where everyday simulation ,dispersion, relativism and uncertainty prevails. White Noise characters struggle in a world of indecipherable, de-centred systems and they face the angst of the post-modern, post industrial, televise culture.

## WORKS CITED

Baudrillard, Jean. Simulacra and Simulation. University of Michigan, 1981.

De Lillo, Don. White Noise. London, 1984

Lyotard, Jean. The Post modern Condition: A Report on Knowledge. Manchester University Press.1985.

Huncheon, Linda A Poetics of Post Modernism. History, Theory, Fiction. New York,1988

Pearson Education Limited. Lodge, David Modern Criticism and Theory. Edinburg, 1988.

Phillips, Jayne. "Interview with Don DeLillo. New York Times. 13 January 1985



## **Proyectos de Extensión radicados en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Lenguas**



## Prof. Franco Figueroa

### *Grupos de traducción social*

Proyecto de Extensión

Secretaría de Extensión, Facultad de Lenguas

Año 2010

### **Resumen del proyecto**

#### **Contexto social que da origen al proyecto**

El siguiente proyecto se origina en un contexto social en el cual los medios y las herramientas para la comunicación de ideas son propiedad casi exclusiva de los grupos monopólicos de poder político y económico. Por otro lado, la crisis de representación política que hoy presenciamos no permite a las mayorías su derecho fundamental de expresión. Estas dos problemáticas resultan en una construcción de la realidad moldeada de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes y en el ocultamiento y desprotección de las necesidades, los conflictos y las demandas de los sectores “minoritarios”. En este marco, la comunicación y difusión de ideas tiene un valor sumamente importante. En la disputa ideológica sobre la cual se sientan los modelos económicos y de desarrollo social, los medios y las herramientas para la comunicación terminan siendo definatorios en el proceso de legitimación y construcción de consensos.

Estos factores, entre otros, contribuyen en la tarea de sostenimiento de un modelo económico y social criminal que avanza rápidamente en la construcción de una visión única de la realidad, en la imposición de una cultura consumista homogénea global y en el intento perverso de unificación de las necesidades para favorecer la venta de productos a escala mundial. Por otro lado, discusiones respecto de la explotación de los/as trabajadores/as, el exterminio sistemático de la diversidad cultural y biológica, y el agotamiento de los recursos naturales tienen un lugar periférico en la agenda unificada de los medios masivos de comunicación.

Ante esta realidad, grupos de personas organizadas que buscan construir alternativas sustentables de vida, alrededor de valores solidarios entre ellos/as y con el medio ambiente, enfrentan una dificultosa tarea por el reconocimiento y la legitimación de sus prácticas. La construcción de redes, en este sentido, funciona como la alternativa comunicacional que permite la difusión de estas ideas que están por fuera de los intereses de los superpoderosos grupos hegemónico-monopólicos. Ejemplos de este tipo pueden ser *La Vía Campesina* que reúne a la gran mayoría de organizaciones campesinas de todo el mundo, el Foro Social Mundial que discute las problemáticas de social



es y políticas en una mesa mundial y masiva de organizaciones sociales, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales que reúne a intelectuales alrededor de problemáticas de orden social, entre otros.

La legitimación y reproducción de las prácticas sociales distintas a las promovidas por el bloque dominante es un trabajo arduo y silencioso que se lleva adelante por estas distintas organizaciones sociales que obran por sobrevivir y demostrar que otra economía, otra educación y otra relación con el ambiente son posibles.

### **Identificar él o los problemas a resolver**

La monopolización de los medios de comunicación determina el recorte de la realidad mostrada y legitimada masivamente. Otras prácticas sociales “minoritarias” son silenciadas y excluidas de estos medios, y las luchas por la supervivencia y el desarrollo de nuevas formas de organización son constantemente deslegitimadas desde la óptica única de la cultura globalizada. Palabras tales como “piqueteros”, “activistas”, “grupos violentos”, etc. son usualmente utilizados para describir a las organizaciones sociales en sus intervenciones directas, demostraciones y reclamos, desvinculados estos hechos de otras actividades sociales que a diario estas organizaciones llevan adelante.

La universidad, como institución social que tiene entre sus fines atender a las problemáticas sociales más trascendentes de su época no puede estar al margen de esta realidad. Es derecho de todas las personas la libre expresión y también la libertad de información; la monopolización de la palabra y de los medios para decirla, es un fenómeno social y económico que excluye y reprime la posibilidad de concretar consensos sociales que incluyan diferentes formas de entender la realidad. Sin una visión plural e inclusiva de la realidad, las posibilidades de de construir un modelo social y económico que contenga a las todas las personas y a todas las formas de organización es poco viable.

### **Justificación de la importancia del proyecto**

El siguiente proyecto tiene la intención de operar sobre esta problemática relacionada con la injusta distribución de la palabra. Entendemos que en el contexto globalizado y hegemónico el área disciplinar que trabajamos en nuestra Facultad tiene un valor estratégico en muchos aspectos. En el plano de la comunicación y difusión de ideas, una de nuestras especialidades, la traducción, es una herramienta que tiene el poder para llevar palabras e ideas a través de las distancias geográficas y culturales. Es el espíritu de este proyecto conformar grupos de estudiantes y egresados de esta área para el trabajo articulado con organizaciones sociales sin fines de lucro, con el objetivo primero de colaborar con la democratización de los recursos y los medios para la comunicación de nuevas ideas y modelos sociales organizativos alternativos.





## Fundamentos del carácter extensionista del proyecto

El carácter extensionista del proyecto tiene sus bases en tres ejes; por un lado, en lo que respecta a los procesos internos de nuestra Facultad, este proyecto apunta a generar un espacio territorializado de prácticas pre-profesionales para estudiantes de las carreras de traductorado. También, en este sentido, intenta promover la participación de nuestro/as egresado/as a través de la coordinación de grupos de estudiantes poniendo en juego su experiencia previa para la contención de los grupos de estudiantes; y también se pretende de éstas experiencias la conformación de instancias problemáticas que contribuyan con la reflexión acerca de nuestros roles y deberes en tanto profesionales de la lengua y de la traducción. Por otro lado, considerando el vínculo entre la Universidad y la sociedad civil, esta propuesta intenta fomentar relaciones solidarias de transferencia de saberes y herramientas entre nuestra Facultad y organizaciones sociales sin fines de lucro a través del reconocimiento de las necesidades y el trabajo conjunto para la superación de éstas. Finalmente, consideramos que la socialización del saber y de los recursos en este sentido, se pretende contribuir en la batalla en contra de los monopolios de información y el cuestionamiento de las hegemonías. Entendemos que trabajar en pos de la difusión de ideas y prácticas alternativas trascendiendo las culturas y las fronteras geográficas opera en la construcción de visiones plurales y complementarias del mundo, y por consiguiente favorece la promoción del respeto, la tolerancia y la pluralidad en la toma de la palabra.

### Identificación de los/as destinatarios/as

Son destinatarios potenciales de este proyecto todas aquellas organizaciones civiles -gubernamentales o no-, sin fines de lucro y con trabajos destinados al desarrollo social en nuestro país.

### Objetivos generales

- Fortalecer las relaciones entre nuestra Facultad y las Organizaciones sociales que trabajan en nuestro país.
- Socializar los recursos y saberes que se desarrollan en nuestra institución.

### Objetivos específicos

- Conformar grupos y redes solidarias de trabajo que favorezcan el desarrollo profesional y moral de nuestros estudiantes y egresado/as.
- Generar instancias de participación para graduado/as de nuestra Facultad.
- Fortalecer el trabajo de las organizaciones sociales en nuestro país a través de la traducción de textos que promuevan y difundan formas alternativas de organización y trabajo comunitario.



## **Metodología de trabajo**

El proyecto “Grupos de traducción social” propone la conformación de grupos de estudiantes, coordinados por egresado/as de las carreras de traducción de las distintas lenguas, que tengan como objetivo traducir textos en español a otras lenguas con el fin de dar a conocer experiencias sociales, comunitarias y organizativas alrededor de problemáticas sociales concretas.

Cada grupo estará compuesto por cuatro personas (tres estudiantes y un egresado/a coordinador/a) que trabajarán en la traducción de textos informativos, expresivos y argumentativos producidos por las organizaciones sociales que así lo soliciten y que puedan dar cuenta de sus fines enmarcados en el desarrollo social según los objetivos del presente proyecto. Cada grupo recibirá uno o más textos, relacionados entre sí, y dispondrán de un período de sesenta días para su traducción.

## **Distribución de roles y responsabilidades**

Los/as estudiantes tendrán la responsabilidad de llevar adelante la traducción de manera conjunta y articulada con la supervisión y el acompañamiento del/a egresado/a. La tarea se llevará adelante con autonomía respecto de las decisiones técnicas y organizativas del grupo.

Los/as egresado/as tendrán la responsabilidad de guiar a los/as estudiantes con pautas claras adecuadas a la tarea específica de traducción, y también la supervisión y corrección (en caso que fuera necesario) del producto final antes de la finalización del proyecto de traducción.

## **Seguimiento y Evaluación**

El seguimiento y evaluación se llevará adelante mediante la presentación de planillas de seguimiento –al promediar la tarea- y de evaluación –al final del proyecto-.

Al finalizar el trabajo de cada grupo, el Área de Vínculo con la Comunidad convocará a cada grupo para evaluar el proyecto respecto de las potencialidades, los inconvenientes surgidos durante el trabajo del grupo y el efecto del mismo en la construcción subjetiva de los/as participantes. El intercambio producido en esta reunión final quedará plasmado en un informe que será adjuntada a las planillas de evaluación y seguimiento de cada grupo.



## Prof. Marcela Simes

### *Portugués en la Cárcel*

Proyecto de Extensión

Secretaría de Extensión, Facultad de Lenguas

Año: 2010

### Resumen

En el presente trabajo, nos proponemos describir una iniciativa, radicada en la Secretaría de Extensión y Relaciones Internacionales de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, y que cuenta con el apoyo del *Programa Universitario Sociedad y Cárcel* de la UNC, orientada a la intervención educativa en el ámbito de un contexto de encierro, y en este caso, más precisamente, de la Unidad Penitenciaria de Bower.

Nuestra hipótesis de trabajo plantea que la enseñanza del portugués podría constituirse en un factor para la recuperación del “sujeto de la educación en establecimientos penitenciarios en tanto sujetos de derecho” y, a la vez, de la institución carcelaria como “institución resocializadora y educadora”<sup>2</sup> (MECyT, 2004).

Una de las finalidades estratégicas de la educación en establecimientos penitenciarios es mejorar las condiciones educativas durante el tiempo de condena para que las personas privadas de la libertad puedan construir un proyecto de vida que les permita su inclusión social. Estimamos que, a través del presente proyecto de intervención educativa, se verá fortalecido el vínculo de nuestra Universidad y la comunidad, en beneficio de uno de los sectores más vulnerables de la sociedad argentina.

---

<sup>2</sup> *Documentos de trabajo*. (2004) Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires.



## Introducción

A través de esta iniciativa, proponemos la creación de grupos especializados de profesores y estudiantes del Profesorado de Portugués de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, para la enseñanza de la lengua portuguesa en contextos de encierro, tomando como ejes orientadores los relacionados con:

- La lengua portuguesa como expresión y reflejo de la cultura brasilera
- La lengua como rasgo identitario de las personas y de los pueblos
- La educación como práctica social de intercambio y desarrollo humano
- La lengua portuguesa como conocimiento que amplía las competencias de los aprendientes para una mejor inserción en el campo laboral

Lo que pretendemos a través del proyecto es, por un lado, aportar nuestro trabajo para el desarrollo de experiencias que contribuyan a la integración cultural y lingüística de nuestra región latinoamericana, y por otro, hacer un aporte a la sociedad cordobesa, sobre todo atendiendo necesidades educativas de individuos en contexto de encierro.

Entendemos además, que las experiencias educativas desarrolladas en la articulación entre la Facultad de Lenguas y el Sistema Penitenciario de Córdoba contribuyen al enriquecimiento mutuo de las partes, proveyendo, por un lado, un espacio particular a nuestros debates teóricos y metodológicos, a partir de nuevas experiencias y problemáticas para analizar, y por el otro, dando a los internos de las instituciones penitenciarias una instancia de construcción histórica de su rol como sujetos integrados a nuevas experiencias educativas.

El ámbito en donde se pretende desarrollar este proyecto es en la Cárcel de Bower, ciudad de Córdoba, tanto en la cárcel de hombres como en la de mujeres. Como condición de acceso al proyecto planteamos que los reclusos y reclusas estén alfabetizados (leer y escribir), independientemente de su nivel de escolaridad.

## Fundamentación

El área de Extensión de nuestra Universidad tiene, entre sus funciones generales, el deber de articular los procesos sociales en un determinado tiempo y espacio, y para ello, cuenta con las herramientas y medios materiales necesarios para la producción de conocimiento en pos de mejorar las condiciones de vida de las personas.

En el contexto del Mercosur, el proceso de Integración Regional Latinoamericana en los planos económico y político requiere estratégicamente de un



proyecto de integración cultural entre los países que conforman la región. En este sentido, y en lo que respecta a la enseñanza de lengua existen experiencias y acuerdos<sup>3</sup> entre Argentina y Brasil en los que se promueve la integración lingüística entre las naciones a través del aprendizaje de ambas lenguas en los distintos niveles de educación formal.

En este marco, y considerando nuestro rol importante en la difusión y promoción de culturas extranjeras desde el área de lengua, debemos entender este contexto como uno de los ejes centrales de trabajo en lo que respecta a: 1) la formación de futuros docentes, 2) la investigación aplicada que genere métodos para la enseñanza y aprendizaje, y también 3) la extensión, que genere experiencias para la puesta en acción y la difusión de los recursos y saberes producidos.

En nuestro país, la formación de docentes capaces de resignificar el proyecto educativo nacional es una necesidad imperante. Es importante en esta línea, ofrecer experiencias de desempeño profesional a los futuros docentes que sirvan de motor para pensar en la educación como un proceso dialéctico que recoja las necesidades puntuales de la comunidad, las sistematice y las adecue a los contenidos y metodologías propuestas. Las experiencias de Extensión relacionadas con la educación contribuyen en este sentido, brindando a las personas involucradas – dentro y fuera de la universidad- nuevos interrogantes para la reflexión teórica y el desarrollo práctico acerca de las relaciones sociales que en estas prácticas se construyen y promueven, acerca de los roles del educador y del educando, y también sobre las necesidades, contenidos, y problemáticas que son el foco de las experiencias educativas.

En el caso puntual del proyecto “Portugués en la Cárcel”, el espacio social que se intenta intervenir es la cárcel, y por consiguiente, la forma de vivir y de pensar de los internos. La educación en Establecimientos Penitenciarios constituye un escenario altamente complejo de la educación de personas jóvenes y de adultos. Las personas internadas en las unidades penitenciarias configuran uno de los grupos sociales más vulnerables y abandonados de la población, y es a ellos a quienes se orienta esta modalidad educativa. Siendo sujetos de múltiples exclusiones, suman a la marginación sociocultural de origen, la marginación socio-educativa y laboral a partir de su ingreso en el sistema penitenciario, lo que significa una nueva marginación objetivada en el hecho de la privación temporal de la libertad, la que se constituye

---

<sup>3</sup> Convenio de cooperación educativa entre Argentina y Brasil, 1996 Proyecto de Nueva Ley de Educación oficial. En éste se incluye al portugués como Segunda Lengua para el aprendizaje en el nivel medio, 2008.



finalmente en un estigma indeleble ante las posibilidades de reinserción social y laboral del sujeto al finalizar su condena.

Es menester tener conciencia de que nos estamos refiriendo a personas que han transgredido la ley cometiendo delitos de diversa gravedad, hechos que los han conducido a la privación temporal de su libertad. Sin embargo, a pesar de ello, esta población de hombres y mujeres con diferentes grados de nivel educativo, tienen el derecho a participar de diferentes propuestas que les ayuden a elaborar un nuevo proyecto para su vida.

Los datos relevados en las estadísticas de cada establecimiento penitenciario constatan que el origen de exclusión y marginalidad es la tónica habitual de la población reclusa. Su difícil situación se acentúa si se tiene en cuenta que este hecho suele estar relacionado con bajos o prácticamente nulos niveles educativos, lo que se traduce en resignificar la necesidad de formación de los presos, si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna posibilidad real de vida normalizada. En este sentido, si bien son varios los factores que influyen en la conducta delictiva recurrente, el informe de la OEA "Instrucciones en Cárceles Latinoamericanas" (Vallejos – Arnold, 1997-1999 citado en *Documentos de Trabajo del Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, 2004*), permite afirmar que el 90% de los reincidentes no asistió nunca a los programas educativos en cárceles.

Partiendo del principio que, cuando una persona es privada de su libertad, el único derecho que pierde es el derecho a su libre circulación, los demás derechos (y entre ellos el derecho fundamental de acceso a la educación) quedan intactos. En este sentido, la educación que se desarrolla en los establecimientos penitenciarios tiene una función de gran relevancia en tanto resguarda el derecho de todo ser humano para producir cambios en su vida. La elevación del nivel educativo y cultural de los delincuentes les brinda elementos para lograr el auto sustento al momento de la liberación del penal, así como la posibilidad de desarrollar formas pacíficas de relacionarse con sus semejantes. Una de las finalidades estratégicas de la educación en establecimientos penitenciarios es mejorar las condiciones educativas durante el tiempo de condena para que las personas privadas de la libertad puedan construir un proyecto de vida que les permita su inclusión social. Así lo asegura el proyecto de Ley de Educación Nacional Nº 26.206, haciendo una mención específica sobre la educación en contextos de privación de la libertad, en su capítulo XII, artículo 55, 56 y siguientes.

Por otro lado, la situación de la educación en establecimientos penitenciarios como campo de conocimiento en nuestro país, no escapa a la situación en el resto del mundo, ya que estamos frente a un ámbito de intervención relativamente nuevo, que cuenta con escasos trabajos investigativos, pero que no constituyen un cuerpo teórico



sistemático. En el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos comentar que no hay antecedentes, o por lo menos no han sido divulgados, sobre la enseñanza del portugués como lengua extranjera en ningún establecimiento penitenciario del país.

Por lo tanto, creemos que la enseñanza de la lengua portuguesa en este contexto de encierro, constituye un esfuerzo pionero en nuestro medio, destinado a ofrecer posibilidades de entablar un diálogo intercultural entre la cultura de los reclusos y la cultura de Brasil, al tiempo que se objetiva promover experiencias de autoaprendizaje.

Mediante un entorno de enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa sustentado en el enfoque comunicativo, se parte desde el contexto cercano del aprendiente, rescatando su propia cultura, para luego exponerlo a la lengua extranjera, en este caso, el Portugués de Brasil. El diálogo entablado así entre lo propio y lo ajeno, permite, por un lado, el rescate de la historia y los conocimientos de los estudiantes, y por el otro, una aproximación a la alteridad. Este aspecto comunicativo del enfoque, a través de la selección de un tema-eje, permite canalizar la conversación y el interés de los internos, creando así una auténtica oportunidad de expresión de sus propias inquietudes y también de reflexión acerca de la realidad que los circunda. En este sentido consideramos de gran relieve los aspectos como: 1) la identidad, 2) los conocimientos previos de índole lingüística, 3) los conocimientos sobre la cultura local, y 4) su nivel socio-cultural en particular.

El diseño de este proyecto, en torno a una indagación sobre la propia realidad, permitirá a los internos ampliar su capacidad de reflexión sobre el mundo que los circunda y el que se abre hacia afuera de la cárcel. Combinamos todas estas ideas en un tejido minucioso de la estructura curricular, en el cual garantizamos que cada paso y aspecto tratado en estos cursos/módulos de portugués, tendrán a su vez, un abordaje lingüístico preciso en el que, sin dejar de atender a la totalidad del lenguaje, se hará énfasis progresivo en el afinamiento de las distintas competencias lingüísticas, según el nivel del curso.

### **Objetivos Generales:**

- 1- Proveer las herramientas lingüísticas necesarias para la comunicación y el intercambio de ideas a través de la lengua portuguesa.
- 2- Promover una actitud positiva respecto de las lenguas y de la cultura brasilera.
- 3- Mejorar las capacidades de los internos a través del estudio de la lengua portuguesa.



4- Proveer espacios con experiencias educativas que propongan nuevos debates teóricos, didácticos y metodológicos dentro de la Facultad de Lenguas.

### **Objetivos específicos:**

1- Alcanzar el nivel intermedio de lengua portuguesa al finalizar el tercer módulo.

2- Generar, a través de la lengua portuguesa -como segunda extranjera-, un afianzamiento de los propios conocimientos en la lengua materna.

3- Conformar en nuestra institución, la Facultad de Lenguas, grupos de reflexión y práctica educativa alrededor de experiencias no convencionales de educación.

### **Líneas Estratégicas**

Creemos que para desarrollar este proyecto es necesario adoptar las siguientes líneas estratégicas:

- a. Ir de la oralidad a la lecto-escritura
- b. Tomar la realidad como tema de investigación
- c. Llevar el proceso de aprendizaje hacia una producción específica
- d. Reconocer los enlaces permanentes entre la lengua materna, la lengua extranjera, la comunicación y la información que de ellas se desprenda

El objetivo de utilizar estas líneas estratégicas es el de:

- crear personas autónomas, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno mediante el uso del lenguaje.
- Tener en cuenta las expectativas, necesidades e intereses de los alumnos.
- Desarrollar paulatinamente la competencia gramatical, textual y semántica.
- Hacer énfasis en lo cultural, a través del desarrollo de habilidades reflexivas y críticas.
- Enfocar la importancia del lenguaje en la sociedad como vehículo y herramienta de comunicación.

### **Duración del proyecto**

La duración del proyecto es de un año y medio, dividido en 3 módulos de 4 meses de duración cada uno, coincidentes con el calendario del año lectivo habilitado por el Ministerio de Educación de la Nación. El periodo de duración estipulado es de Marzo 2010 – Julio 2011.





En la primera etapa del proyecto, el equipo docente confeccionó una lista de temas, que luego se desarrollaron en material didáctico específico para este contexto de enseñanza. Esta decisión se debe a que entendemos que nuestra propuesta deberá tener la suficiente flexibilidad para recibir las inquietudes de los estudiantes y reorganizar los alcances de la misma. Cada clase constituirá un todo en sí misma, por lo que se prevé abordar solo un contenido temático en cada sesión. Cada tema/eje será tratado, principalmente, desde una perspectiva integral del lenguaje a través de un abordaje intercultural. Aspectos lingüísticos, textuales, discursivos y pragmáticos, serán trabajados de acuerdo a su pertinencia, en cada caso. El punto de partida lo constituyen la experiencia y los conocimientos de los estudiantes, para luego abordar la cultura meta.

### **Conclusión**

El hecho de asumir la responsabilidad de egresados universitarios, de transformar la sociedad a través de la Educación y mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, nos llevó a imaginar una intervención pedagógica particular en un ámbito no convencional: la cárcel. La tarea que se realice con la finalidad de mejorar las condiciones educativas durante el trayecto de condena será un aporte significativo para ciudadanos en contextos de encierro, en varios sentidos. Para ellos, y para toda la sociedad, en tanto los procesos educativos tienden a mejorar las condiciones para la reinserción social y la disminución de la reincidencia. Para el campo de la educación en lengua extranjera, esta experiencia podrá resultar un ámbito de reflexión y experimentación de nuevos rumbos y nuevos espacios, para la realización de estudiantes y profesionales de la educación.