



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Uróboros de la teoría: articulaciones entre lectura, literatura infantil y formación docente.



Trabajo Final de Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Licenciada y Profesora Melisa Maina

Dirigida por Doctora Susana Gómez

–2015–

“El viejo símbolo de la serpiente que se muerde la cola conviene sobre todo a la ciencia”.
Nuestra Señora de París. Víctor Hugo



1

Uróboros: Es un símbolo que muestra a un animal serpentiforme que engulle su propia cola y que conforma, con su cuerpo, un dibujo circular. El uróboros simboliza el ciclo eterno de las cosas, también el esfuerzo eterno, la lucha eterna o bien el esfuerzo inútil, ya que el ciclo vuelve a comenzar a pesar de las acciones para impedirlo. En este trabajo, el título representa el eterno círculo de la teoría en el ámbito educativo. Un ciclo que no acaba y que recomienza con cada cambio de diseño curricular.

¹Schiaveta, *Poemas visuales*

ÍNDICE

Agradecimientos.....	5
Introducción.....	6
Contextualización.....	8
Acerca de los Institutos Superiores de Formación Docente.....	8
Relación entre Literatura y ISFD.....	9
CONSIDERACIONES GENERALES: Algunas preguntas y necesidades.....	12
Triangulaciones didácticas.....	12
Diagrama de triangulación didáctica.....	13
Algunas consideraciones.....	14
TEORÍA: LAS CABEZAS DE LA HYDRA.....	18
SOCIOCRÍTICA.....	20
¿Qué es la sociocrítica?.....	20
¿Por qué nos interesa la sociocrítica?.....	22
BAJTIN (1875-1975).....	23
¿Por qué trabajamos con el concepto enunciado?.....	24
ANGENOT Y ROBIN.....	24
Marc Angenot (1967)-Régine Robin (1939).....	24
¿Por qué trabajamos el concepto hegemonía y el concepto disidencia?.....	24
IURI LOTMAN (1922-1993).....	25
¿Por qué trabajamos el concepto Codificación?.....	25
LITERATURA.....	27
Otras dicusiones en el campo.....	28
Lectura y cultura escrita.....	30
CORPUS.....	33
¿Qué es?.....	33
La utilización del corpus en este trabajo.....	34
LECTURAS.....	36
Lectura Crítica.....	36
Relaciones entre teoría (socio crítica), corpus y lectura.....	38
Lectura estética/utilitarismo pedagógico.....	39
Relaciones entre lectura y deseo.....	40
Lectura Identitaria y pedagógica. La lectura en los alumnos, futuros docentes. Historias de posibilidades.	41
Lecturas colectivas: Redes de socialización.....	45
BURN, WITCH, BURN.....	46
BRUJAS.....	47
Algunos porqués.....	48
Composición del corpus.....	49
Introducción: La figura de la bruja y el aquelarre.....	50
Relaciones entre literatura e historia.....	50
Nuevas perspectivas.....	50

Codificación.....	52
Las codificaciones de la bruja.....	52
La historiaoculta.....	54
Un caso específico de relaciones ficticias entre literatura e historia.....	54
Hegemonía.....	59
¿Cómo se configura esa doxa? ¿Qué discursos son hegemónicos en el texto literario de las brujas?	60
De estereotipos y repeticiones.....	61
Disidentes.....	67
La bruja y el espantapájaros.....	67
Disidencia.....	70
Babayaga de Dautremer: El estereotipo por excelencia.....	70
Ondina ¿Bruja?.....	75
Breve historia de la leyenda	75
Reconstrucciones de una vieja historia.....	76
Representaciones asociadas a las sirenas: la mujer en el agua.....	78
Enunciado.....	86
Pájaros: sirenas y brujas.....	89
Algunas brujas en Disney	93
El juego del uróboros: propuesta de actividades didácticas.....	95
Recorrido 1.....	96
Recorrido 2.....	98
Recorrido 3.....	102
Recorrido 4.....	103
Integración.....	104
Cuadro.....	105
Bibliografía.....	108

AGRADECIMIENTOS

Gracias especialmente a María Paula por acercarme a un libro hermoso, por su comprensión, la lectura crítica y la escucha permanente. A Leticia por su tiempo, su paciencia y compañía.

Fundamentalmente a Suny, gracias por su guía en el camino sinuoso, por compartir su sabiduría y su biblioteca.

Este trabajo es síntesis, o breve espacio de encuentros con compañeros que me prestaron un calibroscoPIO de la educación, gracias a mis colegas Liliana y Patricia. También a Alicia por darme una oportunidad única.

Gracias a Vanina, por su aporte metodológico y su comprensión.

A Gustavo por su paciencia y dedicación.

A mi familia que entiende mis ausencias y mis angustias.

A mis alumna/os y a los profesores que dedicaron su tiempo para responder las preguntas.

INTRODUCCIÓN

*¿Y si las historias para niños fueran de lectura obligatoria para los adultos?
¿Seríamos realmente capaces de aprender lo que, desde hace tanto tiempo, venimos
enseñando?*
José Saramago

Este trabajo es una propuesta de intervención didáctica que integra distintos contenidos analizados a lo largo del cursado de la Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

En tanto propuesta didáctica, los aspectos teóricos desarrollados funcionan como soportes para una intervención pensada, contextualizada y reflexionada. En otras palabras, toda reflexión teórica que aquí se presente tendrá como función sostener la propuesta aludida, en tanto no es la finalidad central de este trabajo profundizar exhaustivamente en cuestiones teóricas ni generar indagaciones propias de la labor investigativa.

Específicamente el objetivo de la propuesta es aportar al desarrollo de nuevas herramientas teórico-metodológicas para el estudio de literatura infantil que se dicta en ámbitos educativos de Nivel Superior en Córdoba. Para de esta manera, desarrollar una mirada crítica en la utilización de la lectura de literatura infantil en los espacios de formación docente y así articular propuestas metodológicas de abordaje de la literatura infantil que permitan la interrelación con diferentes textos y obras con el fin de complejizar la mirada docente.

Para esto, creemos que es necesario detenerse en los ámbitos educativos y observar qué noción de literatura y de lectura circula en ellos. Luego se abordará con herramientas teóricas de la sociocrítica² para su análisis en la selección de los textos.

Por lo tanto, este trabajo final está organizado de la siguiente manera: en la primera parte, se problematizan conceptos tales como lectura, literatura, corpus y su consiguiente

²Sociocrítica se refiere a la teoría que tiene como objetivo principal determinar manera en que el Discurso Social se presenta en el texto literario. Para esto se tienen en cuenta las condiciones sociohistóricas de producción.

relación con la sociocrítica. La segunda parte articula un corpus de libros y productos culturales en relación a la temática de brujas con conceptos específicos tales como codificación, hegemonía, disidencia y enunciado. De esta forma, la propuesta tiene como objetivo evidenciar un trabajo articulado entre sociocrítica y un corpus de productos culturales para alumnas de nivel superior.

A partir de proponer los conceptos claves de los autores, se procederá a la definición de categorías de manera simple, clara y pragmática para poder dar cuenta de cómo esto se vuelve productivo en el análisis de los textos. A través de esta selección y revisión se pensarán criterios de elaboración de corpus que trabajen con categorías abiertas, dinámicas y activas. En este sentido, la segunda parte funciona a manera de ejemplo para potenciar otras maneras de abordar los mismos conceptos con otros textos artísticos. Para eso recorreremos interrogantes complejos que invitan a respuestas complejas, sin soluciones determinantes o atemporales.

Uno de los supuestos de esta tesis es que la teoría literaria resulta necesaria para formar a los alumnos en un proceso de construcción continua y así evitar la “fossilización de contenidos”. Con esto nos referimos al endurecimiento que construye cascarones vacíos de la enseñanza y una mirada parcializada del objeto. El objetivo es revisar y construir líneas de estudio para completar la formación de los futuros docentes de Nivel Inicial y Primaria.



CONTEXTUALIZACIÓN

Acerca de los Institutos Superiores de Formación Docente

Esta investigación se ubica en el cruce entre la educación y la literatura, específicamente en el área de Formación Superior. El trabajo se centra en dos materias específicas de dos profesorados: *Literatura en el Nivel Inicial* del Profesorado de Nivel Inicial y *Literatura en el Nivel Primario* del Profesorado de Nivel Primario.

Estos profesorados se dictan en los institutos superiores de formación docente, conocidos comúnmente como ISFD o terciarios. Estos pueden ser de gestión privada o estatal y dependen de la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Gobierno de la provincia de Córdoba, que funciona desde 2008 y tiene como objetivos profundizar la democratización de los institutos, construir información, controlar la dinámica entre otros. Puntualizamos en estos aspectos porque es importante destacar la especificidad de este ámbito educativo.

Por ejemplo, la creación de la secretaría es relativamente nueva en el tiempo y además significó el acompañamiento de un cambio curricular, que no sólo alargó la carrera sino que modificó toda la estructura del plan de estudios. Nos referimos a los cambios de planes en el Nivel Inicial 2011-2015 y en el Nivel Primario 2012-2015.

No abordaremos todo el cambio curricular sino un aspecto puntual, la modificación de la materia denominada (en el plan antiguo) *Lengua y Literatura*, que ha sido diversificada en las especificidades pertinentes. Es decir se han creado asignaturas que atienden a la especificidad de sus objetos: *Literatura* y por otro lado, *Enseñanza de la Lengua y Alfabetización inicial*.

Relación entre Literatura e ISFD

En Literatura se trabaja puntualmente con los contenidos del campo de Literatura Infantil y Juvenil³. El diseño curricular (renovado en 2011) de la provincia de Córdoba propone encuentros con la literatura y lo considera esencial para la formación de los niños pero no indica la metodología, cito:

Al introducir al niño en las coordenadas de la ficción literaria, los adultos lo sitúan en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo el lenguaje permite emprender viajes más allá del aquí y el ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación. (Reyes, 2005:133) *Diseño Curricular Nivel Inicial*.

A partir de una pregunta en una clase en un instituto de formación docente de Córdoba, se planteó la duda que abre la pregunta de investigación. Después de exponer las consideraciones para que realizan un fichaje de libros⁴, contemplado como segunda nota anual en el cursado de la materia, una alumna preguntó: “Sí, sí pero en el día a día ¿Cómo selecciono?”⁵.

El cuestionamiento tiene que ver con una incapacidad metodológica que se traduce en una duda que persiste en el recorrido de la carrera. ¿Cómo selecciono un cuento para chicos una vez fuera del ámbito del instituto? En relación a esto podemos establecer dos grandes esferas en las que se sitúa la selección de textos: por un lado, la lógica de mercado que rige las editoriales y por otro, los prejuicios que llevamos ante la imposibilidad de romper el consenso vigente.

En relación a los primero, el editor delimita y clasifica el campo. Esto tiene que ver con las grillas presentados en los catálogos, lo que se comercializa y lo que no. Por lo tanto es necesario la selección por parte de los docentes.

³Denominado muchas veces como LIJ.

⁴ El fichaje de libros es una actividad que consiste en la técnica de lectura y extracción de los datos relevantes de textos literarios de Literatura infantil.

⁵Alumna de terciario del Profesorado de Nivel Inicial en el Instituto Superior Sor María Antonia de Paz y Figueroa. 7 de mayo de 2013.

En relación a lo segundo, muchas veces creemos o consideramos que ciertos textos son pertinentes para una edad y no para otras, buscamos alguna lectura “que sirva” y “haga bien”.

Otro punto a tener en cuenta es que la LIJ se constituye como un campo relativamente nuevo en los estudios de literatura y muy ligado a una lógica de mercado. Además, se hace presente la problemática en relación al lugar de la teoría en la Literatura Infantil y Juvenil. Es un campo en pleno crecimiento que todavía no ha forjado una propia tradición académica.

Por otro lado, nos preguntamos cómo se conforman los corpus de textos literarios en la Educación Superior. Podemos establecer que la problemática puntualiza en la selección de textos literarios. Si bien en el transcurso de la carrera los formandos tienen contacto con la literatura, muchas veces se intenta la lectura de la mayor cantidad posible de libros, pero nos preguntamos si se hacen explícitas en el sustrato teórico las herramientas claras para brindar un proceso de selección propio, es decir la formación de un proceso subjetivo que proponga la selección de textos según un propio recorrido.

La conformación de un corpus se construye a partir de una red inmaterial, es decir, no visible a primera lectura, de hilos constitutivos de sentido dados por nudos genéricos que entretejen fuertes lazos de correspondencia y habilitan la permanencia de ciertos textos dentro de un cuerpo.

Hipotetizamos que es necesario el ingreso del análisis de la teoría literaria para poder leer y enseñar literatura anclada en la formación de herramientas que permitan la selección de obras en el futuro ejercicio docente.

La literatura suele ubicarse en el ámbito de lo intuitivo y subjetivo, por estas razones “enseñar a leer, enseñar literatura” se suele situar dentro de esos parámetros, es decir, dentro de las posibilidades subjetivas del análisis. Entonces se corre el riesgo de no recurrir al análisis crítico y metodológico de las formas de enseñar literatura. Para esto proponemos el ingreso de un conjunto de perspectivas, de origen franco-canadiense denominada sociocrítica y sociosemiótica en la enseñanza de la literatura infantil en los institutos superiores de formación docente de Córdoba.

Entonces en este trabajo nos preguntamos por las características de la enseñanza de la literatura en la educación superior. Comprendemos que en estas instituciones, por diferentes razones tanto de índole burocráticas e institucionales el lugar de lo “enseñable” en la LIJ se constituye como el lugar del corpus ya armado por las diferentes instituciones (editoriales, universidades, escritores) y no en la formación de herramientas para una posterior conformación del corpus por parte de la/os alumna/os.

Por lo tanto es necesario pensar en qué presupuestos sobre la LIJ y la literatura se transmiten en los ISFD. Para comprender las implicancias de este cuestionamiento es necesario detenernos a pensar ¿Por qué es relevante la teoría literaria especialmente en la formación docente? Creemos que existe el riesgo de una formación enciclopedista, generada por la repetición de corpus ya seleccionados por los docentes, la academia o el mercado. Por eso, sostenemos que es necesaria la teoría.

Esa *necesidad* parte de considerar la formación docente no enciclopedista sino crítica y constructiva. Hacemos hincapié en lo necesario, imprescindible de la teoría para habilitar la lectura sustentada en ciertas prácticas especializadas. La lectura impresionista⁶, el me “gusta porque sí”, “porque es lindo”, “porque lo vi en algún lado” creemos que inhabilita otro tipo de lecturas.

⁶ Se refiere a la lectura que se sustenta en impresiones que no profundizan en el sentido de los textos.

CONSIDERACIONES GENERALES: Algunas preguntas y necesidades.

Triangulaciones didácticas

Unas de las primeras dificultades que se evidencian como constante en todos los profesorados de Nivel Superior, es la doble triangulación didáctica⁷ (Palma de Arraga: 1996) ya que los alumnos son los futuros docentes. La formación de formadores implica una complejidad significativa porque los contenidos y los procesos deben pensarse en relación a un objeto triangular, es decir, la relación entre el niño, el libro y la lectura. Por lo tanto, las representaciones sobre lectura y literatura, las preguntas sobre la forma de enseñar el objeto de estudio (Literatura infantil y juvenil), se realizan siempre pensando en cómo los alumnos-futuros docentes transmitirían la literatura a los niños.

Aquí se presenta una característica bastante particular en cuanto a la transmisión pedagógica. Cuando hablamos de literatura y lectura, se evidencian dos niveles: el primero, las relaciones entre los docentes de Nivel Superior y los alumnos (futuros docentes) que conciben procesos de literatura; en el segundo nivel, las relaciones/tensiones entre los niños y la lectura

Si bien en las prácticas que realizan los alumnos en los jardines o escuelas primarias hay un contacto con los niños, se establece una cuarta mediación: la maestra integradora, es decir, la maestra que está ejerciendo su rol en el aula y que recibe al alumno-futuro docente y tiene injerencia en la planificación de lectura.

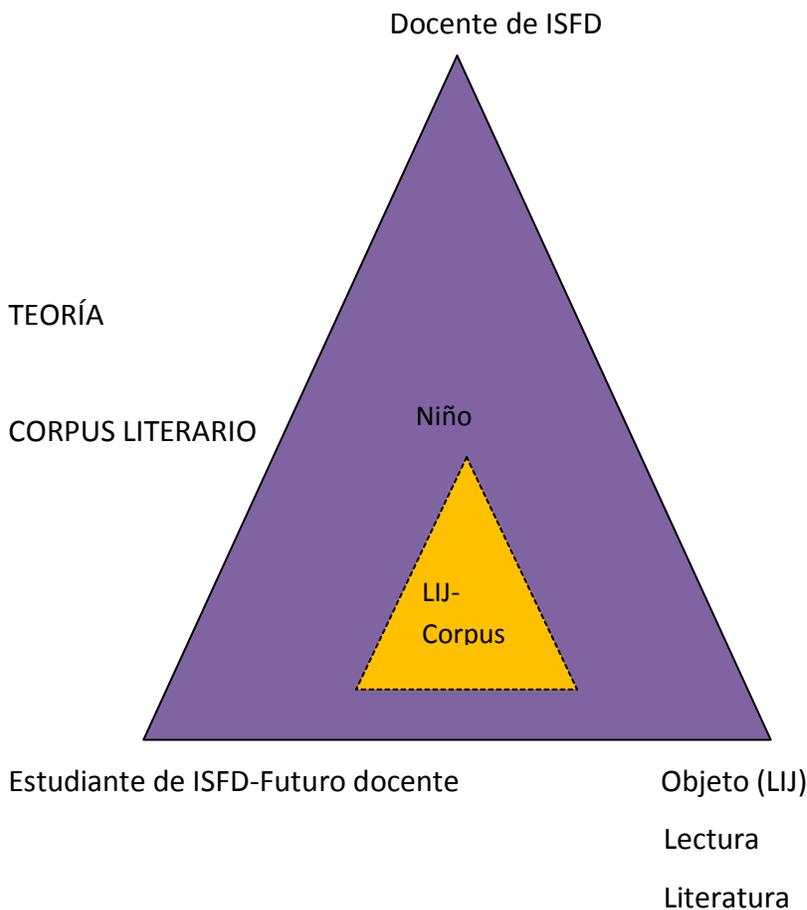
En relación a esto, no podemos dejar de lado ciertas apreciaciones con respecto a lo que suele ocurrir en esas prácticas, ya que las alumnas deben seguir la metodología consignada en el aula y que, puede estar en discordancia con la propuesta planteada en la cátedra de literatura.

⁷ Por triangulación didáctica entendemos la diagramación de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje se caracterizan por la interacción social en tres vértices que constituyen un triángulo que se denomina escena didáctica o triangulación didáctica.
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a04.htm>

Como el cambio de Diseño Curricular es muy reciente en el tiempo, todavía circulan apreciaciones en relación a una forma de enseñar Lengua y Literatura que no distingue cada objeto por su especificidad. Por lo tanto, estas prácticas no siempre implementan los contenidos aprendidos en las unidades curriculares sino que se amoldan a la cotidianidad del aula.

Entonces son complejas las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes, por un lado, la triangulación entre el docente y el alumno, mediado e intervenido por la teoría y por otro lado, la construcción de corpus en relación al objeto de estudio. Es por esto que siempre existe esa otra triangulación “fantasma” entre el niño, la lectura y el libro. Nos referimos a ello con “fantasma” porque está en un plano teórico, no evidenciado en la práctica inmediata, ya que no tenemos niños a disposición en la clase para leerles y realizar observaciones sobre eso.

Diagrama de triangulación didáctica



Evidenciando esto, sostenemos que son complejas las construcciones metodológicas de enseñanza de la literatura en los profesorados, ya que seleccionamos textos en relación a supuestos sobre la lectura de un niño potencial tamizadas por ciertas percepciones de infancia.

Entonces, en este trabajo nos vamos a situar en un aporte disciplinario de la teoría literaria, la sociocrítica, para conformar una propuesta didáctica destinada a los alumnos-futuros docentes de los ISFD. Pero en ciertas ocasiones debemos referirnos a complejidades, cuestiones intrínsecas a las relaciones entre la literatura infantil y los niños.

Algunas consideraciones

Aclaremos a fines de facilitar la lectura, que siempre indicamos por un lado el docente o profesor de ISFD y por otro, los alumnos de ISFD. Cuando indicamos alguna relación con los niños y la lectura lo mencionamos mínimamente porque consideramos que es una discusión compleja que no será abordada en este trabajo. Pero cuya situación es evidente a partir de lo que se sabe de la formación docente, y lo que pasa en la LIJ también es parte de la sinergia que señalamos en el esquema.

Retomamos la cuestión central: el propósito es que los estudiantes (alumnos de ISFD) fortalezcan su formación como lectores para que puedan desplegar su carácter de prácticas personales y sociales de producción de sentido. Esto permitiría empezar a construir un marco de referencia para abordar las prácticas de enseñanza de literatura.

Además la teoría brinda herramientas, conceptos y perspectivas que habilitan lecturas críticas y plantean problemas de observación. También debemos tener en cuenta que en la labor educativa cotidiana los profesores en sus aulas hacen espacios de negociación, un consenso que es un acuerdo implícito sobre los saberes cotidianos.

Pensamos que la incorporación de la teoría permite lograr una configuración cultural del mundo. Como conjunto de hipótesis encriptados en un sistema, Paul De Man sostiene: "(...) si por teoría se entiende el enraizamiento de la exégesis literaria y de la evaluación

crítica en un sistema de alguna generalidad conceptual.”(1986:15). Esto es, comprender un entramado de hipótesis que dan sustento a una manera particular de ver el mundo.

En general, en las escuelas se trabaja con un articulado y armado de hipótesis que provienen de diferentes matrices epistemológicas, lo cual compromete y complica la resolución de problemas literarios en la vida cotidiana en el aula.

Alberto Maradi sostiene que:

Kuhn entiende que la ciencia debe ser estudiada y concebida como un proceso histórico; no se trata de un producto lógico-racional que se produce en el vacío, sino de un conjunto de prácticas sociales – históricamente condicionada- que tienen lugar en el seno de una comunidad científica. Su concepto clave es el de PARADIGMA (2007:34).

En estos términos, dentro del ámbito educativo, hay una tendencia a la superposición de prácticas y teorías diferentes que muchas veces son irreconciliables, por lo tanto, se evidencia una necesidad por la ubicación de un paradigma.

Evidenciar esta problemática contribuye a pensar qué línea teórica construimos y si esa línea se corresponde con la prescripción del Diseño curricular. Esto es importante porque sitúa y significa las prácticas en un ambiente de lógica educativa. La formación debe ser integral y por lo tanto, sustentada en un paradigma epistemológico. La imposibilidad de saber de dónde vienen los temas y contenidos a tratar no permite conformar un constructo teórico sostenido en un andamiaje, una construcción que denota un armado previo.

En el día a día en las aulas, la superposición de teorías y paradigmas, nunca deja en claro para los alumnos hacia donde estamos construyendo el conocimiento. En general, las fotocopias contribuyen a que el lector no sepa quién es el autor del libro y otros datos del paratexto. Lo que favorece una superposición de voces sin origen claro y sin delineados en la observación de los paradigmas.

Esto presupone que las estructuras sobre las cuales se asientan los conocimientos y prácticas, al no provenir de líneas claras, se invisibilizan y complican las posibilidades de trazar relaciones entre los diferentes espacios curriculares.

Además de crear lectores desconocedores y descontextualizados del texto, eso a su vez implica que el recorte "texto" es falaz. Para la sociocrítica es importantísimo esto, ya que ubica la relación con su co-texto, como sostiene Régine Robin(1992:101), ese co-texto en términos sociohistóricos funciona defendiendo la idea de una frontera lábil alrededor del texto literario, cuya capilaridad deja ingresar tanto lo que efectivamente se dirá como lo que resta indecible.

En relación a esto, Esther Díaz (2010) sostiene en el libro *Entre la tecnociencia y el deseo*: "No debe tener la pretensión de adecuarse a leyes universales sino que persiga el desafío de "pensar, discutir y construir una disciplina social en continuo proceso de cambio. Producir una pedagogía de lo previsible y el orden, pero también del devenir y del caos." (2010: 78).

Es decir, la necesidad de la teoría tiene su raíz también en un problema epistemológico y de paradigma. Debemos trabajar con la inmediatez del caos, con la inseguridad de saber que ese conocimiento puede ser obsoleto en cualquier momento, desde el supuesto de que nada está fijado de antemano ni osificado ya la literatura es un campo de mucho dinamismo, por ende, su observación (o estudio) así debe serlo. Para comprender que dentro de este campo, es necesario comprender los sentidos, más que la búsqueda de la verdad:

Se trata de la hermenéutica planteada como una búsqueda de sentido y como método de las ciencias sociales y las disciplinas humanísticas que reconoce la complejidad y peculiaridad de sus posibles objetos de estudio, entendiendo que se trata de fenómenos libres, culturales, conscientes e inconscientes, productores de símbolos, sabedores de su finitud, pertenecientes y arraigados a una tradición, hablantes, sensibles, imprevisibles. (Esther Díaz 2007: 82))

Entonces hay un problema epistemológico en la mal comprendida escisión entre la teoría y la práctica. Según la autora, la asimilación de los objetos es un problema para la producción de conocimiento y para su transmisión. Dentro del campo de la ciencia, las fracturas epistemológicas a su vez desarticulan oras formas de pensar esos objetos.

¿Cómo construir conocimiento transmisible o enseñable para enseñar literatura? En la actualidad se le pide al conocimiento que tenga en cuenta las subjetividades como construcciones históricas:

Estamos en el umbral de un nuevo capítulo de la historia de la pedagogía. Nuestro desafío, entonces, es pensar, discutir y construir esta disciplina científica en continuo proceso de cambio: una pedagogía de lo previsible, pero también del devenir - en última instancia - una pedagogía del presente que no reniega del pasado pero que apuesta al futuro. (Esther Díaz 1998)

Es fundamental pensar en estos términos y una de las aristas que puede iluminar el camino es clarificar los paradigmas desde los cuales se aborda la teoría, trabajando con la mayor sinceridad epistemológica posible, es decir, mostrando cómo se articulan los puntos nodales de la literatura: ¿Cuáles son las discusiones, los autores sobre la Literatura infantil, quienes escriben, dibujan dónde y cuándo? Nos referimos a tener en cuenta los criterios estéticos pero también las ideologías, el tiempo y el espacio desde el cual se produce conocimiento.

Si bien abordamos algunas características, a continuación presentamos la línea teórica que pensamos es necesario incluir.

TEORÍA: LAS CABEZAS DE LA HYDRA

¿Por qué consideramos que es necesario incluir la sociocrítica en la enseñanza de la literatura? Así como Hércules intenta cercenar las cabezas de la hidra de Lerna (la famosa serpiente policéfala) y surgen nuevas cabezas en cada corte, el sistema educativo debe enfrentar tensiones y ambigüedades, que generan otras preocupaciones en correspondencia a posibles soluciones. ¿Qué relación establecemos con la literatura? ¿Cómo articulamos con otras lecturas, otros saberes que tienen los alumnos pero que no son parte del diseño curricular? A cada cabeza que sacamos, nacen y crecen otras peores si no hay una respuesta a la original.

Nos proponemos integrar tres grandes bloques “problemáticos” de la educación. El primero de ellos es el diseño curricular, en una formación que articula cultura y educación. El segundo tiene que ver con la inclusión, como paradigma político. Surgen las preguntas: ¿Todos leen? ¿Quiénes leen? ¿Lo que leen es lo que la escuela considera como lecturas únicas?

El tercero tiene que ver con la conciliación de esas “cabezas” en la posibilidad de una herramienta que debería ser clave: la teoría, en este caso la Sociocrítica que no sólo considera la literatura sino también otros productos culturales y su relación con el Discurso Social. Esto nos permitiría actualizar el corpus de trabajo en las escuelas y su permeabilidad con la sociedad.

Una de los grandes desafíos de la escuela en la actualidad es cómo formar “ciudadanos de cultura letrada” (Ferreiro 2000), cómo volver significativo socialmente ese conocimiento. Pensamos que una de las puertas de entrada puede ser la sociocrítica, ya que habilita relaciones entre texto y cultura dentro de un paradigma constructivista.

Anne Marie Chartier (2009) sostiene la siguiente mirada:

“(…) hay mucha gente que está al margen de la lectura pero que ve mucho cine. No está afuera de la cultura entonces. Cuesta pensar que se puede estar fuera de la cultura de los libros sin estar fuera de la cultura en sí. En la Edad Media la gente no sabía leer pero en las catedrales se les enseñaba a través de las imágenes de la historia del Nuevo y del Antiguo Testamento. Estaban dentro de la cultura religiosa sin saber leer. Hoy hay muchos jóvenes cultos y sin embargo ajenos a la cultura de los libros. Tenemos la sensación de que las demás culturas son de segunda, culturas de personas incultas. Es que las culturas conviven de manera más difícil en la actualidad. Siempre habrá quienes leen novelas, pero de hacer de la lectura de novelas el indicador que distingue a una persona culta de una inculta es algo que hay que abandonar.

Pensamos que es necesario reconsiderar el universo cultural y social por fuera de la escuela para ofrecer otra mirada, otras posibilidades de encuentro. Muchas veces la escuela queda atrapada entre la clausura y lo que debe ser sin llegar a posibles soluciones. Chartier propone una reconsideración de la cultura, esto nos invita a pensar en un corpus diferente, donde ingresan otros productos culturales.



SOCIOCRÍTICA

¿Qué es la Sociocrítica?

Es una línea de la teoría literaria que lee la obra en relación al tiempo y espacio donde y cuando fue escrita. Por ende, concibe al arte como práctica social que no puede abstraerse del imaginario y de las ideologías de esa época. Malcuzyński⁸ (teórica de origen polaco) inicia la mirada retrospectiva sobre esta corriente y se pregunta acerca de la relación entre tomas de posición sociohistórica y sociolectos.

Los antecedentes son: *La teoría de la novela* de George Luckacs (1914), *Para una sociología de la novela* de Lucien Goldmann (1964), *Teoría y estética de la novela* de Mijail Bajtin (1989). Aquí se abren dos líneas, una sociología de la lectura marcado por los dos primeros textos y una sociocrítica que toman los conceptos de Bajtin. En este trabajo nos situamos en esta línea.

Nos interesa el manifiesto de sociocrítica que publica **CRIST** (Centre de rechercheinteruniversite en sociocritique des textes) Centro de investigaciones interuniversitario en sociocrítica del texto. Este centro ubica la discusión y el surgimiento de la línea teórica entre Claude Duchet (orientado en una línea Bajtiniana) en Paris y Edmond Cros (orientado en la lingüística del texto y la semiología) en Montpellier.

La primera establece los lineamientos teóricos que adherimos en este trabajo, ya que pensamos que la sociocrítica⁹ permitiría abrir el canon porque se comprende como una perspectiva: “La sociocritiquen’est ni une discipline ni une théorie. Elle n’est pas non plus

⁸Malckuzynskii, M-Pierrette (1991): *Sociocríticas, prácticas textuales, cultura de fronteras*, Ámsterdam, Rodopi.

⁹Cabe destacar que Lotman está en consonancia con Bajtin, y por lo tanto no podemos dejar de lado la noción de tejido constitutivo de la cultura. La Semiósfera como sistema general de la cultura permite que los textos transmitan significados y generen nuevos sentidos. De esta manera se activan zonas periféricas de una cultura o fenómenos de conversión o de inferencias de un texto a otro. Es importante articular la noción de corpus porque la semiósfera puede ser definida por el texto, con otra conciencia semiótica que interactúa de muy diferente manera, puede ser homogénea con el texto y puede traducir dicho texto de modo muy diferente.

une sociologie, encore moins une méthode. Elle est *une perspective* »¹⁰ (Manifeste-CRIST¹¹). Con esto entendemos que no es la aplicación de una serie de herramientas teóricas dispuestas al análisis de los textos sino un posible recorrido o visión del corpus literario. Por el contrario es comprendida como “une pratique de lecture active des textes”¹²

Por lo tanto estamos ante una hermenéutica en la búsqueda de las problemáticas que se desprenden de la lectura de los textos. “C’est pourquoi la sociocritique peut se définir comme un hermenéutique sociales des textes”¹³ (Manifeste-CRIST). Esto es comprender el texto en su contexto social, la circularidad de los discursos presentes en ese texto y es una forma de entender las rupturas y continuidades con la doxa preestablecida.

Este trabajo busca utilizar herramientas teórico-metodológicas provenientes de la sociocrítica en los estudios de literatura infanto-juvenil para interpretar y analizar críticamente los discursos sociales presentes en los textos. Creemos que las herramientas de la sociocrítica son fundamentales para comprender la complejidad de los discursos inscriptos en los textos propios de este género en la actualidad.

Si bien el campo de la literatura para niños y jóvenes se expande lentamente encontramos un área de vacancia en este ámbito, ya que las teorías históricos-literarias o de corte psicologista son insuficientes para abordar los nuevos textos literarios destinados a la infancia.

Somos conscientes de que este es un objeto complejo, que se encuentra atravesado por múltiples discursos sociales. Por lo tanto, estamos convencidos de que la introducción de herramientas teóricas provenientes de esta área de estudios permitirá resignificar los textos así como profundizar los sentidos.

¹⁰ CRIST. Centre de recherche interuniversitaire en sociocritique des textes. <http://www.site.sociocritique-crist.org/p/manifeste.html> “La sociocrítica no es un disciplina ni una teoría. No es una sociología, todavía menos aún un método. Es una perspectiva” (Traducción mía)

¹¹ CRIST : Centre de recherche interuniversitaire en *sociocritique* des textes.

¹² “Una práctica de lectura activa de los textos” (Traducción mía)

¹³ “Esto es porque la sociocritica se puede definir como una hermenéutica social de los textos” (Traducción mía)

¿Por qué nos interesa la Sociocrítica?

Es una línea teórica que atiende a las estructuras sociales en las cuales se haya inserto en el texto. Podríamos decir que es ambivalente, ya que el texto es trabajado por el Discurso Social al mismo tiempo que opera sobre ellos. Así comprendemos que el Discurso Social es una memoria semiológica (Angenot 1985:75) que produce y reproduce contenidos de la doxa, ya que al leer un texto se activa todo ese contenido discursivo. Guardado en la memoria cultural y discursiva de una época dada o de una contemporaneidad (eso es clave). Por ejemplo, cada vez que se utiliza la figura de la bruja en algún objeto cultural, atrae (como un imán) sentidos, valores, axiomáticas que circulan y que permiten motivar a los alumnos para hacer observaciones sobre la cultura. Entonces, sostenemos que la doxa permite decir y pensar ciertas cuestiones en determinado momento histórico.

En la segunda parte de este trabajo se articula con los conceptos de Codificación (Lotman), Hegemonía (Angenot y Robin), Enunciado (Bajtín) y Disidencia (Angenot y Robin) que son ampliados y articulados con un corpus específico de textos relacionados con brujas. Esta perspectiva nos permite relacionar los discursos sociales que atraviesan los objetos artísticos e incluir múltiples objetos culturales (canciones, películas, series de televisión entre otras). Creemos que de esta manera podemos lograr una verdadera inclusión de todos los alumnos con sus múltiples y diversos recorridos de la cultura.

Si bien hay múltiples autores y perspectivas, como expusimos, en este trabajo seguimos la línea teórica de la sociocrítica introducidas por Marc Angenot y Régine Robin, muy ligada a Bajtín, de quienes tomaremos algunos conceptos, ya que sostiene que se puede identificar el estado del Discurso Social al observar textos para llegar a ver cómo un tema circunscripto se reitera discursivamente. A continuación presentamos brevemente su recorrido teórico.

BAJTIN (1875-1975)

Fue un crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje ruso. Este autor fecundo heurísticamente permite comprender el mundo que nos circunda y la importante interacción entre el texto y su contexto, es decir, la sociedad y su cultura en determinada época.

Debemos comprender que su obra parte de un proyecto global que involucra el sujeto y el instrumento que posee para enfrentarse ante el mundo: su lenguaje. En su ambición de construir un concepto de sujeto no-universal, en una discusión de todo su grupo de estudio con Kant, traza líneas de estudio para pensar en un sujeto históricamente situado y éticamente responsable.

Bajtín nunca abandona su preocupación por las características estéticas del lenguaje particularmente de la literatura. De ahí su inscripción en las artes. Es fundamental a la hora de abordar sus textos no olvidar que sus estudios parten del análisis de la novela del escritor ruso Dostoievski. Su particular mirada teórica permite pensar las condiciones sociales de producción y el análisis del texto en su contexto particular. La posibilidad de concebir el arte como experiencia del hombre y su sociedad, reconvierte nuestra posición como docentes, ya que no se trata de transmisión pasiva de conocimientos sino de descubrir en él una forma posible de concebir la vida. Pampa Arán de Meriles¹⁴ es un referente de los estudios de Mijail Bajtín, podemos citar la siguiente bibliografía consultada: *La estilística de la novela en M.M. Bajtín. Teoría y aplicación metodológica (1998)*, *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtín (2006)*.

¿Por qué trabajamos con el concepto de Enunciado?

En este trabajo nos referimos a uno de todos los conceptos elaborados por este autor: **enunciado** entendido como unidad de la comunicación e intención discursiva en el medio social, por lo tanto tiene carga semántica e ideológica y está sujeto a sus cambios y

¹⁴El Seminario de Posgrado Semiótica y sociocrítica: **Mijail Bajtín: una teoría de la discursividad social. Conocimiento, sujeto y lenguaje**, dictado por la Dra. Pampa Arán de Meriles fue un gran aporte para pensar este trabajo.

continuidades. Surge en el artículo “El problema de los géneros discursivos”, que se encuentra incluido en su libro *Estética de la creación verbal* (Bajtin [1979] (2011)).¹⁵

Arán y Barei sostienen que, Bajtin abre la noción de enunciado “al poner el acento en su caracterización como eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y en la capacidad de respuesta del hablante (...) (2009:94)”

El enunciado concebido así adquiere un doble nivel, de significado y valoración. Quienes se involucran enunciativamente articulan un horizonte valorativo-ideológico. El enunciado porta las múltiples voces en conflicto. Esto quiere decir que contiene la memoria social y cultural en su composición. Revisar los textos artísticos permite reconstruir esa mirada en una cadena dialógica.

ANGENOT Y ROBIN

Marc Angenot (1967)-Régine Robin (1939)

Angenot es un investigador canadiense de origen belga, reconocido como el padre de la teoría del Discurso Social y es autor de una obra que abarca diversos dominios, como la historia, la lingüística, la retórica y la filosofía política. Régine Robin es una investigadora y novelista francesa que radica en Canadá.

¿Por qué trabajamos el concepto Hegemonía y el concepto Disidencia?

Angenot propone estudiar el Discurso Social a partir de un corte sincrónico ya que esto permite advertir recurrencias, lugares comunes (topoi) las relaciones intertextuales y, entre otras cosas, observar cómo un ideologema atraviesa los diferentes discursos de una época. Para eso es necesario abandonar la idea de un objeto o texto puro de análisis, para comprender la complejidad sociodiscursiva de los textos en una realidad histórica determinada.

¹⁵ Título original *Estetika slovesnogo tvorcestava* [1979], primera edición en español (1982) por Siglo XXI editores. La bibliografía consultada pertenece a la 2° edición de la 1° reimpresión (2011) argentina revisada de 2008.

Siguiendo a Angenot al analizar los discursos sociales: “es un trabajo siempre problemático cuyas estrategias son múltiples, apremiantes, y divergentes en una misma sociedad por sus medios y sus funciones” (2012: 152). Este abordaje permite identificar los mecanismos reguladores propios de la hegemonía, los que definen las reglas sobre la lengua legítima, los géneros, los temas, lo argumentable, lo narrable, la representación del mundo, es decir, definen lo decible u opinable. En relación binaria está el concepto de disidencia¹⁶. Es decir, existen fracturas o quiebres de la doxa que se mantienen al margen, pero ejercen ciertas influencias en los discursos sociales.

IURI LOTMAN (1922-1993)¹⁷

Es un lingüista y semiólogo que nació en Rusia pero se lo ubica en la Escuela de Tartu (Estonia). Es considerado el fundador de la culturología. Es una figura central de la semiótica cultural y un reconocido teórico de la literatura e historiador de la literatura rusa. Perteneció a diversas academias europeas y americanas y fue doctor Honoris Causa por la Universidad Libre de Bruselas y la Universidad de Praga.

¿Por qué trabajamos el concepto Codificación?

Es importante tener en cuenta que este autor considera al texto como un programa condensado de toda una cultura, es decir, un objeto construido que hay que descifrar.

Nos interesa su perspectiva metodológica y su objeto de análisis ya que permite pensar hibridaciones, transculturaciones y expansión de fronteras en las zonas de estudios culturales. Su concepto de texto está imbricado en el funcionamiento de la cultura como sostienen Arán y Barei: “Lotman reivindica el trabajo generador y memorioso del texto y lo repone en la trama de la lucha histórica por el poder y el control de los sistemas de signos” (2002: 12).

¹⁶ Del libro *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. (2012) Universidad Nacional de Córdoba.

¹⁷ Su pensamiento es notable, busca establecer conexiones entre la concepción estructural del lenguaje de Saussure y el pensamiento lógico matemático de Peirce. Se pueden consultar algunos de sus textos en la Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura: *Entretextos*.

Nos interesa su particular visión del texto como “programa mnemónico compacto” (2002:19) que crea lazos con la memoria común de una sociedad. Entonces podemos sostener que es un signo que entreteje interacciones con otros sistemas semióticos, un objeto construido que debe ser descifrado. Si bien no lo explicita, está en consonancia con Bajtin, ya que concibe al texto como un enunciado irrepetible. A su vez los textos artísticos elaboran “códigos” sobre determinados temas, el miedo por ejemplo. Establece que hay una creación de códigos semióticos con los cuales la sociedad en cuestión se codifica a sí misma y al mundo circulante

Cabe destacar que no trabajamos con toda su producción teórica sino que será de apoyo para un concepto que nos interesa: la “codificación” de las brujas.

El dinamismo de la cultura permite la coexistencia de diversos mecanismos y diversas lenguas interrelacionadas. Cada cultura crea sus propios sistemas de marginados y rechazados. Con “codificación” se refiere a la condensación de ciertos rasgos característicos a un grupo particular que presenta semejanzas y que permiten señalarlos como peligrosos.

Cabe destacar que la selección de textos y objetos culturales que se presenta en la segunda parte, no es un resumen y el trabajo no se centra en un despliegue de las categorías. Sino que se articula en las siguientes dos dimensiones: la primera es una red conceptual que permite leer los diferentes objetos y abre el panorama teórico. Es decir, permite revisar otras teorías literarias que en general no circulan en los institutos de formación docente.

La segunda dimensión es instrumental, crítica y social ya que abre la lectura de los textos, como parte de un programa intercultural. Esto es oficializar un encuentro con todos los objetos culturales que circulan en la contemporaneidad.



LITERATURA

En el diseño curricular se proponen diferentes ejes para problematizar desde la formación, los riesgos de la didactización y el utilitarismo pedagógico del discurso literario.

Para esbozar esta problemática, consideramos la tensión entre lo estético/literario y lo apelativo/formativo que señalan Maite Alvarado y Elena Massat:

Hemos definido a la literatura infantil en la intersección de un mensaje estético, literario, y un mensaje que hemos llamado apelativo en contradicción con el primero. Este doble mensaje es el lastre de una situación de enunciación asimétrica, que obliga al adulto a un esfuerzo de adecuación al destinatario infantil, lo que supone a su vez un esfuerzo suplementario: el de construir ese destinatario. (1989:54)

Muchas veces se considera este género como “literatura menor” por la edad de sus destinatarios. Además, es necesario aclarar que también se la supone “menor” como subsidiaria, como un eco de: alta y baja literatura.

Este modo de pensar la literatura infantil encierra una forma de concebir al niño como sujeto inacabado que está en una etapa de formación, período en el que deberá adquirir aquellos conocimientos que socialmente se consideran necesarios para existir en el mundo.

Consecuentemente la literatura infanto-juvenil enmarcada de esta manera será entendida meramente como una herramienta pedagógica, y por lo tanto estrechamente vinculada con la escuela.

María Teresa Andruetto sostiene: “El intento de canonizar va unido a la docencia. Se trata de la discusión acerca de qué enseñar: ¿Qué libros son los más representativos, los que vale la pena que lean las nuevas generaciones?” (2009:9)

La pregunta que circula en todos los ámbitos es qué hacer leer en la escuela. ¿Cómo contagiar el deseo de leer? Las principales tensiones se originan entre la obligación canónica y la experiencia estética. El docente como mediador entre la literatura y el sujeto debe poder reflexionar sobre los libros y las teorías que cruzan el campo.

Otras dicusiones en el campo

La literatura infantil y juvenil se construye en un entramado de conceptualizaciones teóricas y prácticas sobre como debe ser un niño y sus lecturas. Se ponen en discusión dos puntos de vista con respecto a la conceptualización del objeto. Por un lado, María Teresa Andruetto sostiene una visión cercana al concepto kantiano como un arte sin finalidad o con una finalidad en sí misma: “la literatura infantil es también literatura”.¹⁸

Por otro lado, la postura de Shavit que vincula la literatura con las instituciones en las que participa activamente la escuela y la adultez. “La literatura infantil sufre restricciones, y éstas están condicionadas por la idea de infancia prevaleciente en cada período histórico.” (Shavit, 1986)

Es necesario articular estas dos formas de concebir la literatura para que la/os futura/os docentes puedan cuestionarse acerca del concepto modélico de literatura y los destinatarios que proyecta.

Esto es discutir desde la visión esencialista de la literatura como arte que sólo se contempla y disfruta como experiencia estética hasta la noción utilitaria (el texto para aprender a leer y escribir). El objetivo es desencajar los preceptos en torno a la literatura para niños. Comprender cómo organiza cada docente e institucion la noción de literatura y cómo atraviesa los diferentes niveles o dimensiones, las macrodecisiones: políticas, institucionales, aúlicas y curriculares y las microdecisiones: la experiencia docente.

Si hay algo que queda claro después de la lectura recursiva es que hay un planteamiento entre el polo estético y la literatura moralizante. Pero la lectura siempre está planteada muy cercana a la práctica inmediata. Uno de los docentes de Educación Superior¹⁹ entrevistados para esta investigación sostiene lo siguiente:

“(...) los dos planteamos con la misma fuerza esta cuestión de...la no didactización, del placer de la lectura por la lectura misma pero es algo que muchas chicas lo tienen muy arraigadosobre todo las chicas más grandes

¹⁸Discurso aceptación premio Andersen.

¹⁹ Se entrevistaron tres docentes de Nivel Superior en el período entre septiembre y noviembre por dos horas de conversación que se interpretaron en función de temas del diseño curricular: lectura, literatura y cultura. Para preservar su identidad, se los denominó Profesor A, B o C.

(...) ellas vienen con una carga discursiva muy grande de esta cuestión del mensaje, de la moraleja, de esto para lavarse los dientes (...) Encima hay docentes de otras áreas por ejemplo ética y ciencias naturales que también tienen incorporado, les piden, por ejemplo una chica me contaba que una profe de tal materia les había dado leyendas o el principito para ver valores, siendo que ellas saben cuál es el discurso y sienten bueno, para que lado me inclino (...) como que hay una cuestión muy de vehículo.(Profesor A)

Con respecto al problema puntual de la selección, suele pensarse que es un contenido “enseñable” y que comprende uno de las principales preocupaciones para los docentes que intentan formar a sus estudiantes en la selección diaria de textos.

Ahora la pregunta que produce una serie de advertencias en relación a lo “esperable” de esa enseñanza. Con respecto a la metodología, ¿leer 50 libros es suficiente?, ¿ese contenido después es “transferible” en términos metodológicos?

En este sentido nos interesa pensar un entramado teórico que dé cuenta de la necesidad de revisar la enseñanza de la literatura como una conceptualización de actualización permanente. Sabemos que los libros y las modas cambian, ciertos clásicos nacionales e internacionales permanecen pero siempre surgen nuevos textos, nuevos autores, nuevas maneras de edición. Por lo tanto, es indispensable y necesario comprender nuevas formas de enseñar a transmitir la literatura.

Sostenemos esto porque, en general, se tiende a construir un listado de obras y no una lectura crítica y constructiva. La implementación de herramientas teóricas de la sociocrítica permitiría seleccionar y no construir listas. Ya que al canon pertenecen las lecturas que posiblemente hayan sido hechas por otras personas, historias que conocemos de oído. “Cada buen lector construye su canon más allá de lo que canonice la academia, la escuela o el mercado” (Andruetto 2004:10).

El recorrido lector no siempre coincide con los escritores, las obras que suponen la academia, un tiempo histórico o una clase social. Hay una constante de lo que se debiera leer, estudiar, aquello que es “la buena literatura”.

Según Andruetto, la LIJ ha canonizado autores, por lo tanto implica que un apellido o un nombre, quizás una editorial (agregamos) responde a un cierto lugar “seguro” para el

docente. Tales implícitos no permiten construir críticamente una lectura, una selección propia, un camino, porque en definitiva nos construimos lectores en las idas y vueltas, entre los best-sellers, los autores canónicos, entre lo que está dentro y fuera del círculo cultural. Porque:

(...) es siempre dialéctica la relación entre lo canonizado y lo no canonizado en una cultura y ese movimiento permanente, hace que los que están fuera tiendan a ocupar el centro y pugnen por insertar sus modelos desplazando a otros que están dentro, porque no existe centro sin periferia y "lo literario" en cada caso, tiempo y lugar, precisa de lo "no literario" para definirse. De modo que todo canon necesita de la amenaza exterior —la amenaza de lo no canónico— y es de ese exterior no canonizado de donde provienen las reservas de la literatura que vendrá. (Andruetto, 2004:11)

Es decir, como docentes de futuros docentes no tenemos una forma única de enseñar literatura, la transmisión de un canon materializado en un corpus de libros, funciona en determinado momento histórico pero constantemente se renueva y transforma. En esa transformación, es donde el docente posibilita el acceso a otros textos, a otros objetos culturales.

Lectura y cultura escrita.

Leer es una actividad que necesita mucho más que sólo una decodificación mecánica, por lo tanto desarrollar el lenguaje implica la puerta de acceso al mundo académico, pero sobretodo es una poderosa "herramienta cultural" (Kalman 2003:12). Esto implica concebir un propósito de enseñanza acorde a los parámetros de este concepto.

Según Delia Lerner el propósito de la enseñanza de la lectura y escritura: "es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; el de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita*" (2001:85)

Esta autora define el objeto de enseñanza como "las prácticas sociales de lectura y escritura" (2001:85), de esta forma se pone en primer plano la reflexión sobre la práctica de la escritura, y no sobre el producto, la lengua escrita, que era fundamental en la escuela hasta hace algunos años.

Por lo tanto, la función social de la escuela es garantizar el acceso de todos los niños y las niñas a la comunidad textual. Por *comunidad textual* la autora entiende un grupo que

lee y escribe de determinada manera y comparte un corpus (un cuerpo entramado de textos). En este sentido es importante delimitar que la lectura y escritura ha ido cambiando a lo largo de la historia.

Así estamos ante un axioma ético, el acceso de la cultura debe ser a todos los niños y niñas por igual. Ciertas prácticas de lectura provocan la desigualdad de acceso a la cultura escrita y la posibilidad de conformarse como ciudadano competente.

Ante ello se puede considerar como Chartier (1994) que sostiene que la cultura letrada se define por la transmisión de conocimientos a través de la escritura y la lectura pero no sólo en la identificación de los signos, sino también en la producción de sentido. A lo largo de todo el diseño curricular, específicamente en los espacios curriculares señalados aparecen recurrentemente las nociones de LECTURA Y SENTIDO SOCIAL. Podemos decir que el nuevo diseño curricular se engarza dentro de la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura, por lo tanto no podemos dejar de lado la relación entre la literatura y la cultura porque es pertinente dentro de la formación teórica considerar la literatura como Discurso Social que pertenece a un circuito cultural particular. Además estaríamos contemplando las líneas de estudio que propone el diseño curricular de la provincia de Córdoba. Genara Pulido Tirado en el artículo "Sociedad e Interdisciplinariedad" del libro *Estudios culturales y Sociocrítica* sostiene:

El problema del objeto en los estudios literarios está señalando un campo con características peculiares, en el que las formas de manifestación y transferencia de los saberes presentan la misma ausencia de rigor que los métodos específicos. Sin embargo, la apertura de las opciones investigadoras permite moldear nuevos instrumentos que hagan posible abordar aquello que ha provocado la proliferación de esos objetos. De este modo, estudiar la literatura se ha vuelto una forma de estudiar la cultura a partir de la observación de los discursos que circulan en su seno y en torno a ella y, al mismo tiempo, la conforman. (2010:56)

Lo cual implica considerar los textos literarios como una forma de comprender la cultura y esto se vuelve permeable, necesario y muy importante porque permite comprender porque leemos ciertos textos y otros son descartados, qué conceptos tomamos y cuales dejamos de lado en un estudio de la literatura.

Es decir, estudiar la literatura de esta forma permite comprender el entorno cultural que nos rodea. Esto es más que necesario para enseñar a las alumno/as las posibilidades del objeto estético y la conformación del circuito cultural. Implica construir un entorno de enseñanza que ofrece participación y construcción desde la mirada de lo/as alumno/as y construye una nueva forma de mirar los objetos estéticos. Genara dice: “Es decir, renovando las teorías se renuevan las propiedades del texto y así se retoma la vinculación entre el texto y su sentido social / cultural. (2010:57). Esto es el objetivo principal de esta propuesta, poder descubrir en otras teorías un nuevo foco para mirar los textos y la literatura, y a partir de ahí intentar comprender que es lo “enseñable” y “transmisible”.

Carlo Ginzburg piensa en esto cuando investiga, si bien su disciplina es la historia; nos parece pertinente su reflexión, ya que da un nuevo giro sobre el estudio de la literatura y las múltiples posibilidades:

Yo considero la modernidad literaria, por lo pronto, como un intento de descubrir nuevas formas de veracidad, también, y de manera decisiva, en el plano formal. En este respecto, para mí, como historiador, es supremamente relevante. Todo medio literario –ya se trate de un texto de ficción, o historiográfico— trae consigo, por sí mismo, una visión de la realidad. (Ginzburg 2012)²⁰

Entonces la literatura como visión de una realidad debe situarse histórica y socialmente en una época para comprender los mecanismos que hacen posible hablar de la realidad en los textos literarios. Pensamos qué relaciones nos permiten involucrar objetos culturales diferentes y llegamos a la noción problemática de corpus.

²⁰Entrevista de Andrés G. Freijomil a Carlo Ginzburg.(2013)*Teoría de la historia*. Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Departamento de Historia. Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto de Ciencias BUENOS AIRES. ARGENTINA.
<http://introduccionalahistoriajvg.wordpress.com/2013/05/14/%E2%9C%8D-historia-nocturna-un-desciframiento-del-aquelarre-1986/>



CORPUS

¿Qué es?

Constituir un corpus de textos, es encontrar los ejes que estructuran las relaciones sociales o culturales en los textos. La premisa es conjugar la experiencia en la práctica docente, pero para eso es necesario como sostiene Susana Gómez: “trascender la materialidad del texto: ir a la experiencia posible, futura”²¹. Una experiencia de lectura que alcance para transformarse en una posibilidad en el tiempo. No se trata sólo de la experiencia inmediata de empaparse en literatura una vez en la carrera y después transmitir lo sabido y leído, sino del alcance de la apropiación de herramientas teóricas.

El lector necesita del lenguaje social y necesita trascender esa materialidad para llegar a la construcción de sentido. Buscar la respuesta a la pregunta planteada en el texto. Es un acto de comprensión activa. Porque responde a los enunciados del texto que tiene en sí mismo y que comparte con la comunidad, aprende cómo producir nociones. Según Bajtin (2012:194), el lenguaje social está inscripto en la materialidad del texto.

Se trata de articular una propuesta de reflexión pensando en un eje que articule sentidos para las lecturas, conformar un entramado orgánico que sustente ese cuerpo de libros. Utilizamos esa metáfora del orden de la biología para explicar la posibilidad de articulación dentro de ese conjunto de textos. Teresa Colomer afirma: “El corpus importa”(2005:153). Esa importancia radica en la selección de las lecturas y la literatura infantil y juvenil es un lugar amplio que engloba libros didácticos, libros de literatura, libros para leer y tirar, libros inolvidables y libros que desacomodan los estereotipos.

Colomer afirma: “La importancia del corpus pasa por su flexibilidad y su adecuación a distintas funciones, momentos y lectores”(2005:154)

²¹ Gómez, Susana. Clase titulada *Animar a leer: Volver sobre un concepto*. En el marco del curso de Extensión aprobado por la Red de Formación Continua titulado *Animación a la lectura en la sala de inicial y primaria*. Dictado el 4, 11 y 18 de mayo de 2013.

Esa flexibilidad y maleabilidad implica definir un cuerpo -un corpus- de libros que manifieste la experiencia estética y proponga sentidos universales. Porque la vitalidad radica en la experiencia lectora de esos textos que debe provocar la desestabilización de lo ya conocido para movilizar al lector y generar el goce en la ambigüedad, en la necesidad de leer para disfrutar y no para entender o para realizar actividades.

Es necesario abrir aquellos libros que muchas veces no se leen porque tratan temas diferentes o porque creemos que los niños no los van a comprender. Este problema está ligado a una concepción profunda de la lectura con fines utilitarios. Muchas veces, en las escuelas, se intenta llegar a un fin de reconstrucción inmediata de la lectura o a una traducción en ejercicios vinculados a la enseñanza de la lengua.

La utilización del corpus en este trabajo

A partir de esta conceptualización teórica es posible pensar en una propuesta de taller que tenga como hilo conductor las posibilidades estéticas que ofrece la literatura. Es importante pensar, a partir de las herramientas teóricas-metodológicas de la sociocrítica, como constituir un corpus que posibilite la articulación de ejes de sentido. Esos ejes son los que permiten abrir lo establecido, lo esperable de un libro de literatura infantil-juvenil y proponer otras lecturas. La apuesta más fuerte de este trabajo es proponer lecturas que formen redes con otros textos a partir de ejes de sentido.

Posibilitamos la necesidad de relacionar no sólo textos sino otros objetos culturales, como música, cortos, series de televisión o películas. Por lo tanto, la incorporación de la sociocrítica nos permite pensar en el recorrido de otros objetos culturales.

Una de las premisas fundantes de esta perspectiva disciplinar de la teoría literaria sostiene: “La apuesta sociocrítica, es lo que está en obra en el texto, es decir una relación con el mundo. La propuesta, mostrar que toda creación artística es también práctica social, y por ello, producción ideológica” (Duchet, 1979: 43). Para esto, es necesario pensar una propuesta de reflexión que articule sentidos para las lecturas. Esto quiere decir que ningún texto está vacío de ideología, precisamente la sociocrítica trabaja con

textos artísticos porque posibilitan la reconstrucción de la doxa en el Discurso Social²², por eso la sociocrítica trabaja con eso para captar las modificaciones.

El objetivo es abrir el canon teórico para que ingresen nuevos autores, nuevos géneros, aquellos libros que muchas veces no se acercan a la escuela por ser motivo de temas tabú o no considerados en los contenidos transversales.

²²Bajtín trabaja con Voloshinov para explicar que el signo ideológico se manifiesta en cada enunciado, que evalúa la verdad y la elabora desde su propia visión enunciativa. *Marxismo y filosofía del lenguaje* [1929] (1983).



LECTURAS

Lectura Crítica

La lectura no constituye un fin práctico inmediato sino que abre las posibilidades a nuevas formas de interpretar y ver el mundo. Es necesario partir de la idea de comenzar con una lectura que abra el campo literario y sitúe a los sujetos en una frontera indómita, rebelde.

La escolarización del texto literario, el sometimiento de la lectura a regímenes específicos de la institución, conlleva una pérdida de la “naturalidad”. En el aula se lee pensando en la interpretación que tendrá el profesor sobre el texto y que será la correcta al momento de evaluar. Hay una única lectura y esa es la correcta. Por lo tanto, leer se transforma en un trámite escolar. Es pertinente replantearse la práctica de la lectura como la búsqueda de una reflexión más profunda. Un lugar casi íntimo, propio del lector. Implica redescubrir, o desocultar lo que la literatura produce en los sujetos. ¿Acaso lo emocionante de los libros no es poder descubrir una nueva historia en cada lectura o en cada sujeto que lee?

Nos preguntamos desde un lugar que invierta la doxa para proponer y materializar el disfrute estético de la lecturas. Es descartar “lo esperable” de un libro para niños.

La premisa es desconfiar de la convención que agrupa a los lectores según sus edades cronológicas y no tiene en cuenta otro tipo de circunstancias tales como gustos o situaciones políticas e históricas. Es necesario abrir aquellos libros que muchas veces no se leen porque tratan temas diferentes o porque creemos que los niños no los van a comprender. Este problema está ligado a una concepción profunda de la lectura con fines utilitarios.

La decisión de leer libros “polémicos”, libros “diferentes”, “difíciles” que traten temas cotidianos de la realidad social permite realizar lecturas que abran las posibilidades de la literatura. En la literatura infantil-juvenil, abundan los preceptos, los moldes, lo preestablecido, en definitiva, el terreno seguro desde dónde leer y asegurar una lectura oficial y controlada. La lectura “oficial” de las universidades y el mercado del libro, de los objetos para la infancia y juventud. Según el esquema presentado, todas estas axiomáticas

repercuten en la enseñanza de la literatura en los Institutos Superiores de Formación docente.

Involucrar la teoría crítica permite agrupar libros de acuerdo a líneas de análisis, por lo tanto se pueden realizar lecturas que postulen un sentido y que cuestionen la doxa, lo preestablecido.

Si observáramos las nociones que nos ofrece la sociocrítica podríamos considerar este y otros aspectos como circulantes en el Discurso Social. Esta línea de análisis como herramienta teórica y metodológica permite abordar la realidad, para leer los discursos sociales desde una perspectiva que intenta romper con los presupuestos establecidos. Angenot sostiene que: “el Discurso Social aparece como un dispositivo problematológico, hecho de engaños, enigmas, dilemas e interrogantes”(Angenot 1987:152) la inferencia a la doxa es necesaria, para definirla como base categorial sobre el mundo sin la cual no habría inteligibilidad del discurso. Entonces, es necesario pensar qué nociones preestablecidas circulan en la enseñanza de literatura en los Institutos de Formación Docente.

Es importante tomar esta noción que luego será desarrollada en la segunda parte del trabajo un apoyo teórico que consideramos inflexible para comprender qué presupuestos están presentes en la discursividad comprender una serie de “presupuestos” con los que convivimos y hacemos posible la comprensión de nuestra realidad.

Relaciones entre teoría (Sociocrítica), corpus y lectura

A partir de las herramientas teóricas-metodológicas de la sociocrítica, se crea un corpus que posibilite la articulación de ejes de sentido. La apuesta más fuerte es proponer lecturas que formen redes con otros textos a partir de los ejes de sentido mencionados.

Una “necesariedad” de la teoría relacionado con la sociocrítica, porque su posibilidad de abordaje permite conformar un corpus cultural, con esto integramos canciones, música, texto, series, películas. Entonces pensamos relaciones generales en torno al gran tema de las brujas así como también cuestiones específicas.

La cuestión sigue siendo ¿Qué es lo enseñable y transmisible? Paul de Man en su libro *La resistencia a la teoría* sostiene: “La resistencia a la teoría es una resistencia al lenguaje mismo o a la imposibilidad de que el lenguaje contenga factores o funciones que no pueden ser reducidos a la intuición” (1986:25). Entonces tenemos un problema relacionado con la condición de existencia de la literatura, su materialidad ante el lenguaje, el lenguaje como expresión de sí misma, “no es un mensaje transparente” dice De Man (1986:29) y por lo tanto se necesita la construcción de un sentido

Carolina Cuesta en su artículo *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela* (2006) plantea la posibilidad de poner en suspenso “aquello que debe ser leído para cambiarlo por aquello que puede ser leído.” Es decir, se trata de modificar la convicción que descansa en la creencia de una lectura unívoca en las escuelas por lecturas posibles.

Sobre esta línea de trabajo buscaremos abrir el campo literario y situar a los sujetos en esa frontera indómita que propone Graciela Montes (1999). Un lugar que escapa a la escolarización, que acerca al lector en una zona totalmente desconocida y creadora al mismo tiempo. Porque es el lector el que ordena el texto y decide que elementos incorpora en su bagaje cultural y cuáles deja de lado. Si asumimos que la reconstrucción del significado de un texto será única e irrepetible en cada situación de lectura, si asumimos que el lector ingresará al texto de distintas maneras, con sus propias estrategias, debemos ser capaces de aceptar este desafío e implementar una metodología que se ajuste a la práctica de comprensión y lectura de textos literarios.

Crear espacios y actividades implica promover algo en el otro. Nos referimos a lo generado que escapa, muchas veces, a las percepciones escolares. En este clima se entenderá a la literatura desde el disfrute por lo estético, el placer de leer que posibilite la apertura a nuevas experiencias con la lectura, a redescubrir nuevos sentidos en los textos que contribuyan a desarrollar y ampliar la visión del mundo y el lugar que ocupamos en él.

Lectura estética/utilitarismo pedagógico

Graciela Montes en su artículo “El placer de leer: otra vuelta de tuerca”, pone en tela de juicio este slogan que nos atraviesa desde hace por lo menos dos décadas. Se trata de apostar a la lectura pero no desde la premisa “leer es un placer” porque se le quita la negatividad que puede tener la lectura comprendida como la incomodidad o la molestia que pueden suscitar algunos libros en lecturas y sujetos concretos. Es decir, la experiencia estética que genera la lectura no se reduce a lo meramente placentero sino que supone una actividad compleja de construcción, descubrimiento, apropiación y vínculos afectivos con los textos.

Por otro lado, Cuesta va desmitificando varias creencias teóricas²³, sostenido que se han generado aplicacionismos o reduccionismos de las teorías sociológicas o socioculturales de la lectura. Sostiene que así se instala el debate acerca de la práctica de lectura como experiencia vital. El error es “convertir en universal la teoría de que la lectura tiene efectos liberadores, terapéuticos en sentido psicoanalítico” (Cuesta 2006:36) Esto implica elevar la lectura a una categoría cuasi mística que entabla relaciones no siempre viables entre lectura y liberación.

Entonces existiría una escisión entre placer por la lectura y comprensión lectora, pero ese borde no es definible ni operativo para evaluar. Se deben cambiar las preguntas para realizar una lectura desde la interpretación sociocultural y estética-literaria. Para intentar

²³En este caso la autora sostiene que muchas veces se homologan investigación sobre la lectura, como el caso de los estudios de Michele Petit o Michael Peroni con modelos para enseñar a leer: “Afirmar que todas las personas deben ser ‘liberadas’ de los atavismos de sus culturas de origen raya con cuestiones que son del orden de la ética, puesto que así los docentes y talleristas parecen transformarse en predicadores de la lectura, cual diosa a la que las personas deben entregarse sin excusa por el resto de sus vidas” (Cuesta 2006:37)

proponer la enseñanza de la literatura en los ISFD desde otro lado, elidiendo la especulación pretendida objetiva de la comprensión lectora y la impostura irreflexiva del placer de la lectura.

Entendemos dos puntos: una lectura anclada en el placer estético y una lectura que sólo busca completar las respuestas seleccionadas. El principal problema es la dificultad de evaluar una lectura placentera al preguntar si les gustó o no. El otro problema es que a veces la lectura se convierte en un trámite escolar. Barthes sostiene en *El placer del texto*: “No es la "persona" del otro lo que necesito, es el espacio: la posibilidad de una dialéctica del deseo, de una *imprevisión* del goce: que las cartas no estén echadas sino que haya juego todavía.”(1993:28) Un lugar donde es posible barajar otras posibilidades.

Al revisar las nociones de promoción a la lectura, es posible relacionarlo con lo que sostiene Michele Petit, si hacemos un racconto histórico la lectura era una actividad prohibida hasta la Segunda Guerra Mundial, aproximadamente. Leer era actividad de unos pocos, por lo tanto, se leía mucho bajo las sábanas, en los bosques, a escondidas con una linterna.

Hoy se debate en el deber ser, la lectura es algo obligatorio que tiene una versión oficial en el colegio, en las instituciones. La autora sostiene: “La lectura que para las generaciones anteriores fue a menudo un gesto de rechazo, de resistencia, es percibida por muchos adolescentes de hoy como un gesto aséptico, de conformismo, de sumisión” (2001:22)

Relaciones entre lectura y deseo

Hay una relación entre promoción de la lectura y el deseo por la lectura que no es sostenible. Los docentes insistimos tanto en leer algo que los atrape, que los cautive, cosas lindas que llamen la atención. Muchas veces a los chicos no les interesan ciertos textos pero sí otros. En ese interés radica las particularidades de cada individuo que a veces no son compatibles con la planificación anual.

De todos modos el rol del docente mediador es fundamental para guiar las actividades y seleccionar los textos. Parecería que el punto crucial está en el medio, motivar la lectura pero sin dejar de pensar en actividades relevantes y complejas.

El problema no es realizar actividades después de la lectura sino qué actividades son las adecuadas para potenciar las virtudes del grupo. Es intentar dar vueltas, entrar y salir del canon.

Es importante pensar en el concepto de apropiación para comprender la in media res que propone Carolina Cuesta entre el placer estético y la comprensión lectora. Existe una “heterogeneidad de saberes que subyace a cualquier lectura” (2006). En este sentido un texto puede ser leído de otra manera en el aula. No necesariamente con los parámetros que construyen las academias, las instituciones. La apropiación de la lectura es una construcción histórica y social que está estrechamente vinculada con los conocimientos culturales con los cuales los sujetos se relacionan a lo largo de sus vidas. Dar cuenta de ello es fundamental desde el anclaje teórico de la sociocrítica porque permite leer los sentidos que los alumnos encuentran en el texto. La cuestión es generar espacios de anclaje para la apropiación de conocimientos de la cultura escrita.

Lectura Identitaria y pedagógica. La lectura en los alumnos, futuros docentes. Historias de posibilidades.

En relación al recorrido de lectura de los alumnos que ingresan a los institutos de formación docente, suelen ser escasos o “ilegítimos” con respecto al canon, en relación a esto seguimos la línea teórica de Joëlle Bahoul:

Los pocos lectores lo saben bien, pues al mismo tiempo que afirman su preferencia por los géneros *Menores*, así definidos por ellos, concluyen que sus géneros preferidos no son los que “enriquecen”, los “benefician” o les otorgan una ganancia social y cultural, es una manera suplementaria de definir la “poca lectura” mediante su “ilegitimidad”. (1986:103)

Por esta razón, muchas veces esconden sus lecturas porque presuponen, saben que no son “académicas” no construyen un canon impuesto por las universidades. También suele

sucedan que en un primer momento se aferran a esos textos²⁴ hasta que descubren que no son vistos con buenos ojos en el mundo académico.

Los prejuicios y miradas sobre el hacer docente ya están puestos desde la misma formación. Consideremos que la escuela se encarga de formar y transmitir cánones de lectura continuamente, por lo tanto, formarse y obtener el título significa aceptarlo y normalizarlo, ponerlo en funcionamiento.

Generalmente los profesores se encuentran con el consumo de materiales de lectura como revistas de chismes, best-sellers de moda o libros de autoayuda. Por lo tanto, la formación en relación a la lectura significa construir no sólo un trayecto lector sino una formación en relación al objeto estético. Con esto quiero decir que la formación implica no sólo “formar” en lo estrictamente académico sino construir un modelo de textos, así se corre el riesgo de hacer un muestrario de lo que debería ser un libro para niños pero, la respuesta estaría en cuestionar el canon, así como también repensar cuáles son las herramientas necesarias para leer y pensar sentidos dentro de los textos.

Entonces la formación peligra en un difícil abismo de capacitar al alumno según el canon, según un estereotipo y el problema es pensar que sólo se transmitirá el modelo. Aquí surge la primera pregunta: ¿Cómo enseñamos literatura? Al respecto con Andruetto (2009: 23): “el canon —qué lee, qué debiera leer una generación— es también un instrumento de control social. (...) Canon efímero que dirige las ventas y preparan con fervor los especialistas en mercadotecnia.”

Bordeamos abismos continuamente como parte de una sociedad que reproduce y condición, que legitima y sanciona.

²⁴Existe un presupuesto de construcción de la literatura infantil en relación a los cuentos de Disney, porque en general se asocia infancia con las películas o cuentos de esta empresa.

Lecturas colectivas: Redes de socialización

Otro de los puntos fuertes de la educación superior es el tema de la lectura colectiva, se puede observar una reticencia generalizada a leer en voz alta, así lo expresa uno de los profes entrevistados cuando se le pregunta sobre el tema:

1-¿Las chicas se inhiben?

2-Muchísimo, primero por el secundario, hay muchas cuestiones que no puedo sondear muy concreto, sí me doy cuenta que hay mucha competencia entre ellas, celos, las críticas les caen muy mal, hay una sensibilidad extrema pero bueno... (Profesor C)

Nos parece interesante rescatar esto, el profesor no entiende bien porqué pero cree o supone alguna cosa relacionada a la “sensibilidad extrema”, a algún hecho particular de su pasado o de su recorrido escolar vinculado quizás a alguna situación de discomfort en relación a la lectura.

También se debe tener en cuenta que estamos ante sujetos con una fuerte carga emocional, un pasado, creencias, emociones y necesidades, por lo tanto, a veces, ese pasado se vuelve muy presente:

(...) hay estudiantes que tienen más de treinta años, tienen hijos, se han podido dar la posibilidad de estudiar y ellas vienen con una carga discursiva muy grande de esta cuestión del mensaje, de la moraleja, de esto para lavarse los dientes o que se yo toda una cuestión. (Profesor A)

Todo esto implica una relación con las nociones de lectura difícil de sortear en una primera mirada, un fuerte sentimiento de arraigo sobre que sienten las docentes ante un libro, una historia o la posibilidad de enseñar eso. El libro es por excelencia un objeto de enseñanza, hay fuerte componentes de noción común que se establece en base a una doxa.

En este caso, la resistencia de lo/as alumno/as a las nuevas concepciones de literatura tienen que ver con un doble mecanismo de aprendizaje. En primer lugar la ruptura con un conocimiento que hace inteligible la realidad y que supone una mirada crítica sobre los Discursos Sociales que nos rodean y por otro la asimilación de una nueva forma de comprender la literatura. Esto es pensar que la literatura no está condensada para sólo algunos sino que puede ser accesible para todos.

En *Lecturas precarias, estudio sociológico sobre los “poco lectores”*, Joëlle Bahloul sostiene:

La lectura no es una práctica social únicamente porque clasifica o está clasificada en la jerarquía de los niveles sociales, sino también porque da origen a interacciones e intercambio sociales. Tampoco es, como lo afirma la representación tradicional, un acto de intimidad pura o de retraimiento individualista aislado del mundo y la sociedad. La lectura está totalmente imbricada en la organización y las condiciones sociales. La iniciativa de la lectura, la recepción y la circulación de los conocimientos adquiridos, las representaciones del libro y la lectura actúan en el marco de las “redes” de socialización. (2002:31-32)

En estas “redes” de socialización, influye en contexto cultural en el que se encuentran los pocos lectores. En este caso particular la necesidad de construir un espacio donde la lectura se vuelva una práctica significativa contribuye uno de los principales desafíos del Nivel Superior. Concebir la lectura de este modo comprende mirar la actividad de la lectura desde un vínculo muy complejo con la trayectoria personal de cada alumno/a.

Uno de los objetivos del curriculum es formar a docentes que sepan elegir textos, pero muchas veces olvidamos la compleja tarea de construir un camino lector²⁵ y de los conceptos y representaciones tanto de la lectura y el libro.

Las cuestiones de la lectura placentera, que surge todo el tiempo pero que es muy difícil de situar teóricamente, en sentido de que es muy difícil establecer qué tipos de lectura:

(...) ella me ayuda para homogeneizar el discurso y que los dos planteamos con la misma fuerza esta cuestión de..la no didactización, del placer de la lectura por la lectura misma(...)Encima hay docentes de otras áreas por ejemplo ética y ciencias naturales que también tienen incorporado, les piden, por ejemplo una chica me contaba que una profe de tal materia les había dado leyendas o el principito para ver valores, siendo que ellas saben cuál es el discurso y sienten bueno, para que lado me inclino...”(Profesor A)

Además las diferencias de criterios entre los mismos docentes o en relación a las maestras integradoras es una cuestión no menor si se tiene en cuenta las dificultades que esto

²⁵ Hacemos referencia al concepto de Laura Devetach.

significa en términos de problemas teóricos-metodológicos, no hay unicidad es un objeto que peligra todo el tiempo, en función de los problemas que ya acarrea consigo.

Una concepción de literatura muy ligada al uso y las nociones comunes, la lectura debe tener algún sentido útil, debe ser eficaz en términos prácticos y materiales, por lo tanto, se pretende que modifique inmediatamente al sujeto. Entonces podemos decir que lo que se pretende “esperable” es que se produzca una transformación en las vidas de los involucrados. Las alumnas se debaten entre las diferencias con sus profesores y su maestra integradora y a veces termina siendo una elección de criterios para sortear el momento más que otra cosa.

Siempre, es una constante, las señas vienen con una educación o con unas pautas en las cuales no existía la materia literatura inicial era apenas lengua y su didáctica una cuestión así y donde la idea siempre fue esa, no, la idea la literatura como medio para... Hoy, incluso para hacerlo dormir, como que hay una cuestión muy de vehículo y las estudiantes queriendo plantear esta idea y la orientadora que no les cerraba, no podía compartirlo tampoco entonces la idea del ateneo en cierta forma es trabajar con este nuevo enfoque pero el tema es que no van, el ultimo ateneo que hicimos, hice mucho pie en esto cómo ver la lectura de las doce maestras orientadoras fueron dos. (Profesor A)

Una cuestión de vehículo, la concepción de que el libro sirve para algo en un momento de la escolaridad y que no puede ser leído sin un objetivo específico porque estamos perdiendo tiempo. Un tiempo valioso y la necesidad de mostrar continuamente un producto acabado, una meta lograda.

BURN, WITCH, BURN



La siguiente es una propuesta didáctica pensada para alumna/os de nivel superior. Por esta razón tiene orientaciones para el docente de literatura y sus correspondientes actividades para ser llevadas al aula. Se estableció un trabajo operativo entre un corpus de objetos culturales cuyo tema central son las brujas y los conceptos teóricos provenientes de la sociocrítica, ya presentados en este trabajo. Las líneas que se desprenden son muchas como las cabezas de la hydra, ya que se pueden trabajar las mismas categorías con otro corpus, agregar o quitar otros objetos culturales.²⁶

²⁶**Nota:** Al momento de cierre de este trabajo, surgen dos objetos culturales que pueden ser incorporados: *Antiguos cuentos de brujas* (2015) de Jorge Accame ilustrado por Fernando Falcone y la temporada 2 de la serie *Penny Dreadful*.

BRUJAS

Para quien no se conforme por escribir por enésima vez la historia desde el punto de vista de los vencedores-Carlo Ginzburg
Historia nocturna (1991:21)

La presencia de mujeres poderosas capaces de destruir o construir a su antojo aparece sistemáticamente en todas las culturas. En Occidente son denominadas brujas o hechiceras, en otras partes del mundo las conocen como deidades que comparten un sinfín de características similares. La bruja ha sido, a lo largo de los años, un personaje por excelencia de los cuentos infantiles. Su figura estaba predeterminada, ya que asumía el lugar de lo horroroso y malvado.

En esta parte del trabajo intentamos proponer autores, posibilidades de lecturas y de relaciones entre los textos. Para eso se presentarán cuatro categorías teóricas (Codificación, Enunciado, Disidencia y Hegemonía) y los correspondientes ejemplos. El objetivo es trabajar con categorías claves, simples, claras y pragmáticas para ver cómo esto se hace productivo y de esta forma elaborar criterios de selección de corpus. Son categorías abiertas, dinámicas y activas pero nunca únicas y absolutas.

Es necesario retomar la noción de Hegemonía de Angenot y Robin para establecer la doxa común sobre la cual analizar los cambios que se han ido produciendo en los textos literarios. Roald Dahl dice en una de sus novelas:

"En los cuentos de hadas, las brujas llevan siempre unos sombreros negros ridículos y capas negras y van montadas en el palo de una escoba.

Pero éste no es un cuento de hadas. Este trata de BRUJAS DE VERDAD.

Lo más importante que debes aprender sobre las BRUJAS DE VERDAD es lo siguiente. Escucha con mucho cuidado. No olvides nunca lo que viene a continuación.

Las BRUJAS DE VERDAD visten ropa normal y tienen un aspecto muy parecido al de las mujeres normales. Viven en casas normales y hacen TRABAJOS NORMALES.

Por eso son tan difíciles de atrapar."(Dahl, 1983)

Esta popular novela de Dahl propone una interesante visión sobre las brujas, son mujeres normales que deambulan por las calles y que utilizan los poderes a su antojo. Esta representación se irá intensificando en los últimos años con diferentes producciones artísticas.

Algunos porqués

¿Por qué analizar un libro infantil sobre brujas? En primer lugar, analizar el texto en su contexto (Robin, 1992:101) nos explicita el mundo cultural el que está inscripto. En segundo lugar los textos analizados corresponden con respecto a sus figuras y temáticas a una forma particular de caracterizar a la bruja y al aquelarre.

Analizar los discursos sociales artistizados nos permite reconstruir ciertas prácticas culturales. CRIST sostiene : « (...) tout dispositif semiotique peut etre l'objet d'une sociocritique²⁷ ». (CRIST). Nos interesa particularmente su propuesta:

« Analyser, comprendre, expliquer, evaluer ce sont bien lá le quatre temps d'une hermeneutique. C'est pourquoi la sociocritique peut se definir comme une hermenutique sociale des textes »²⁸ retomamos nuevamente la noción ya mencionada de : « (...) est une pratique de lecture active des textes ». (CRIST)

Es necesario activar esa lectura creativa que expanda líneas de acción. Esto nos permite comprender una actividad constante por parte de lo/as alumno/as ante el conocimiento y no un bagaje caduco o fosilizado. Entonces ante la posibilidad de lograr un conocimiento estanco, proponemos una mirada activa y consciente sobre los materiales de lectura.

Debemos tener en cuenta que también corremos el riesgo de volver lábil las líneas teóricas y entender que todo es posible, que la premisa se convierte en decir algo sobre ese tema u obra sin medir la capacidad teórica, los conceptos que hacen posible eso. Por lo tanto hay que prestar especial atención a la comprensión de la teoría. Para evitar una

²⁷ "Todo dispositivo semiótico puede ser objeto de una sociocrítica"(Traducción mía)

²⁸ "Analizar, comprender, explicar son los cuatro verbos momentos de una hermenéutica. Esto es porque la Sociocrítica se puede definir como una hermenéutica social de los textos". (Traducción mía)

suerte de “ostracismo” teórico se puede trabajar en relación a otras líneas siempre y cuando sean compatibles y posibles en relación a la temática de las obras literarias.

Composición del corpus

Podemos hacer un recorrido desde el 2011 hasta el 2013, período de surgimiento de libros infantiles y productos culturales que remiten a ciertas características similares con respecto a las historias de estos personajes.

*Las brujas de Zugarramurdi*²⁹ (2013) de Alex de la Iglesia, película que narra sobre dos delincuentes y su encuentro con brujas caníbales y sadomasoquistas. No es casual que pertenezcan al municipio español de Navarra famoso por ser el lugar donde se ahorcó a más de diez brujas durante la Inquisición española.

Además conocemos a *American Horror Story 3: Coven* (2013), una serie televisiva que cuenta una compleja historia de guerras entre brujas y sus cazadores. Con un leve coqueteo con cuestiones relacionadas al vudú, inscribe una nueva genealogía en la historia de Salem y Nueva Orleans.

También la película *Maléfica* (2014), que ofrece la oportunidad de contar su versión de la historia a la malvada del cuento de *La bella durmiente*. Reversión de la película de Disney de 1959. Y la serie televisiva *Salem* (2014) que revisa la historia de los juicios en esta localidad desde el punto de vista de las brujas.

A su vez podemos recorreremos un texto lejano cronológicamente pero importante como antecedente: *La escoba de la viuda*, de Chris Van Allsburg (1993), que tiene una particular mirada sobre las concepciones de la bruja, su aspecto y los prejuicios en relación a esto. Cada apartado tiene su consiguiente actividad para realizar con las alumnas del profesorado.

²⁹Está inspirada en el auto de fe que efectuó la Inquisición Española los días 7 y 8 de noviembre de 1610: treinta y nueve habitantes del Pirineo Navarro de Zugarramurdi fueron procesadas, acusadas de brujería, y doce de ellas condenadas en Logroño a la hoguera

Introducción: La figura de la bruja y el aquelarre

Relaciones entre literatura e historia

La relación entre magia y mujeres tiene raíces históricas³⁰. Julio Caro Baroja coincide con Ginzburg al situar a la brujería como parte de creencias antiguas ligadas a mitologías embrionarias en la historia de la humanidad: “Selene, Hécate, Diana son divinidades en torno de las cuales se desarrolla todo un ciclo de ideas que cabría designar como ‘ctónico³¹-lunares’”. (1961:48).

Para indagar ya en la construcción de estos personajes podemos comprender que en general se trata de mujeres que tienen poder sobre sus cuerpos, sus pensamientos y acciones. Eso probablemente es lo que molesta y perjudica. Si sus raíces están ligadas a este tipo de divinidades no es difícil pensar porque se las intenta excluir del mundo:

A mi juicio, es evidente que estas divinidades aludidas están también cargadas de un peculiar significado sexual: son las diosas vírgenes de un lado o las del amor misterioso de otro, no las grandes diosas madres para las cuales el amor es ante todo fecundidad. (Caro Baroja 1961:49)

Entonces si seguimos el recorrido, la necesidad de control y reproducción se ve amenazada por estas nuevas formas de comprender la femeneidad en relación al cuerpo y las posibilidades.

Nuevas perspectivas

Estas nuevas producciones culturales suelen hacer hincapié en las justificaciones sociales de por qué son diferentes. En general, libros, películas y series giran su mirada desde la perspectiva de la bruja. Si antes estaba en un segundo plano articulando las maldades, ahora son las protagonistas y explican al mundo su necesidad de hacer daño.

³⁰ El libro *Diosas, brujas y vampiresas. El miedo visceral del hombre a la mujer* (2012) de Susana Castellanos de Zubiría ilustra las diferentes connotaciones de los personajes femeninos en la historia universal.

³¹ Provenientes de la tierra.

Generalmente son historias asociadas al dolor, el abandono y la exclusión social por algún rasgo que varía según el personaje. Julio Caro Baroja sostiene:

Al cambiar su mundo circundante la bruja parece que ha de cambiar también de posición. Pero en realidad es un personaje muy igual a sí mismo, en tanto en cuanto existe. Y es, precisamente al estudiar los cambios de la circunstancia en que se mueve, cuando nos damos cuenta del modo impresionante como cambian también en las mentes de hombres de sociedades distintas las fronteras de la realidad o, mejor dicho, de lo que se tiene por real. (1961:12)

Nos interesa esta cita porque implica considerar a la bruja como un personaje heterogéneo (tienen particularidades) y homogéneo (comparten ciertos rasgos) al mismo tiempo. Al situar la narración desde la perspectiva de la bruja³², vemos que comparten características similares pero que son muy diferentes entre sí.

³²Silvia Federici en *Calibán y la bruja*³² (2010:48) sostiene: “Esta producción académica ha confirmado que la reconstrucción de la historia de las mujeres o la mirada de la historia desde un punto de vista femenino implica una redefinición de las categorías históricas aceptadas, que visibilice las estructuras ocultas de dominación y explotación.”

Esta autora define una nueva forma de ver la caza de brujas en relación a la división del trabajo y la confinación del trabajo reproductivo de la mujer. En este caso, estamos ante la transición hacia el mundo capitalista definido como una división y construcción de género ante el trabajo.

Beatriz Preciado en *Testo Yonqui* (Preciado, 2008) sostiene que la Inquisición fue la forma de poner fin a la utilización de medicinas basadas en creencias populares para crear un estado de control del cuerpo. En el estado moderno, el cuerpo, el humano es controlado por la medicina y por las sustancias de la industria farmacéutica: “La Inquisición actúa aquí como una instancia de control y represión tanto del saber farmacológico de las mujeres de las clases populares como de la *potentia gaudendi* que reside en algunas de esas plantas y en diversas formas de preparación para su ingestión” (2008:114). Se condena no sólo el saber popular, sino también la libre sexualidad y el “desorden” impropio para una nueva concepción de estado y sociedad. La persecución “(...) puede entenderse como una guerra de saberes expertos contra los saberes populares y no profesionalizados (...)” (2008:116).

Carlo Ginzburg en *Historia nocturna* (Ginzburg, 1989) sostiene que la imagen del aquelarre se cristalizó a lo largo del tiempo y que si bien en un momento fue un estudio desprestigiado, ahora puede verse cómo ha alcanzado gran auge debido a un cambio en la mirada histórica, ya que ahora interesan los grupos subalternos. Las brujas corresponden a uno de ellos. Además sostiene que el “complot” (1986:76) ha estado presente a lo largo de las cazas de brujas que se han reproducido a nivel espacial y temporal. El historiador sostiene que una serie de conflictos económicos y sociales contribuyen a crear un complot para desestimar a un grupo. Además habla de la creencia en el Sabbath, concepto que tiene fuertes raíces antisemitas, ya que corresponde al séptimo día para los judíos. Nos interesa particularmente su teoría porque sostiene que la conspiración viene de la mano del poder, es decir, la propagación de los rumores no puede ser azar sino que tiene una fuerte impronta de parte de las autoridades que se encargaron de volver “creíbles” esas historias.

Codificación

En este apartado, se expondrán las características del concepto de Codificación definidos por Iuri Lotman. Retomamos que esto es importante porque su particular visión del texto como “programa mnemónico compacto” (2002:19) que crea lazos con la memoria común de una sociedad permite pensar en un objeto a descifrar.

Las codificaciones de la bruja

El semiólogo ruso Iuri Lotman analiza en el artículo *Caza de Brujas. La semiótica del miedo* (2008) cómo funcionan las epidemias de miedo en las sociedades, es decir, de qué manera se construyen los elementos que dan cuenta de la persecución y la exclusión. El autor sostiene: “En esta situación aparecen unos destinatarios mistificados, contruidos semióticamente: no es la amenaza la que crea el miedo, sino el miedo el que crea la amenaza” (2008:12).

Con “codificación” se refiere a la condensación de ciertos rasgos característicos a un grupo particular. Es decir, a partir de esos elementos creados desde la creencia de la presencia de una amenaza, se enjuicia y se persigue al grupo. Generalmente el grupo dentro de la sociedad considerado un peligro para esta, paradójicamente, suele ser el grupo más débil y sin posibilidades de defenderse. Son el grupo humano que tiene una particularidad, sobresale en algo y por lo tanto queda excluido de la homogeneidad de la sociedad. Lotman sostiene: “El objeto del miedo resulta ser una construcción social, la creación de códigos semióticos, con cuya ayuda la sociedad en cuestión se codifica a sí misma y al mundo circundante (2008:12)”.

En relación a esto, consideramos que hay una estabilidad del código, ya que las definiciones de la bruja son similares en diferentes lugares geográficos, la efectividad del proceso tiene relación con esa estabilidad de los estereotipos ligadas a prejuicios de la sociedad.

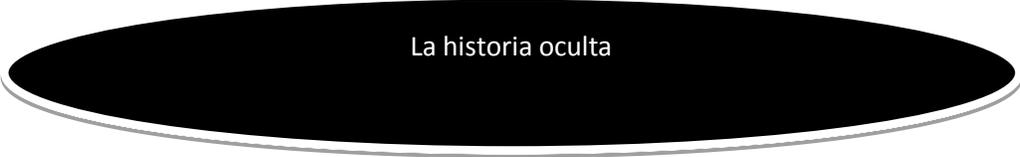
Esos signos “codifican” a la bruja, podemos sostener que cada cultura crea su propio sistema de marginales, de rechazados, aquellos que no quedan incluidos en la cultura. Lotman las define como: “Ficciones sobre comunidad dañinas que amenazan la existencia

de la sociedad, descansan en estereotipos acusatorios fijos que se repiten constantemente en la historia de la cultura.”(2008:28)

Esa ficción se convierte en una mistificación de un grupo pequeño que no puede defenderse pero al cual se le atribuyen poderes y las peores perversiones. Así el acusado se transforma en la minoría sin palabras, es la voz de la masa anónima, los rumores y chismes que nacen en una atmósfera de miedo, el elemento acusatorio que define los crímenes y castigos.

El miedo social al diferente es, para Lotman, una constante universal. Una constante sin salida porque a partir de la creación del estereotipo acusatorio comienza la denuncia, y esa denuncia es sinónimo de condenación. Alguien acusado de brujería no puede justificarse, ni exonerarse. La confesión se convierte en la tecnificación de lo sádico. No sólo por la innovación en los elementos de tortura de esa época sino también por la imposibilidad de salida de ese círculo vicioso. La confesión no suponía el perdón sino el cese de la tortura, para pasar a la muerte. Es decir, nada podía salvar a las víctimas a partir de la diferenciación de la sociedad.

La bruja estaba condenada socialmente a la hoguera y su palabra estuvo tabicada, siempre hay alguien mediante, ya que no puede defenderse por sí misma porque nadie le creerá. A partir de ser acusada de brujería, su palabra pierde valor y es condenada al silencio. Todo tiene que ver con un mundo circundante que convierte un sistema cultural entre excluidos y excluyentes. De esta manera las representaciones históricas y sociales ingresan en los textos artísticos y se elaboran. Por lo tanto, es interesante retomar estas producciones donde la bruja es la que habla, quien relata su historia y asume sus poderes.



La historia oculta

Un caso específico de relaciones ficticias entre literatura e historia.

Genealogía de una bruja de Benjamin Lacombe cuenta la historia de Lisbeth que un día viaja a casa de su abuela, de repente se encuentra con una línea genealógica desconocida y el desconcierto de ser una pequeña bruja. La obra consta de dos libros: *La pequeña bruja* y *Brujas y Hechizos* que es mencionada en el primer libro y que de alguna forma explica todos los temores y reescribe la historia perdida, aquello oculto y nunca dicho. La premisa aquí es develar una serie de acontecimientos de la humanidad para descubrir los misterios y reconstruir esa parte de la historia que no sabemos.

Aquí detallaremos la lista y algunos de los acontecimientos que las rodean. Cabe destacar que existen tanto nombres ficticiales, mitos de diferentes culturas y mujeres históricas. Julio Caro Baroja sostiene: “Porque para que se den la bruja, o la hechicera, o el mago (cada cual con sus atributos respectivos) tienen que existir unas estructuras particulares con arreglo a las cuales funciona la sociedad” (1961:14). En consonancia con el concepto anterior podemos sostener que surge una nueva “codificación” de la bruja: en general, son mujeres rebeldes que desobedecen a hombres y a dioses. Podríamos relevar las siguientes representaciones:

Lilith 5000 aC: Es una figura legendaria del folclore judío y se considera la primera esposa de Adán.

Isis 2500-535 aC (1965 años): Diosa egipcia que representa la maternidad de todas las divinidades. La obra de Lacombe reconstruye el mito en su peregrinación por regenerar a su esposo muerto.

Medusa 705-310 aC (395 años): Monstruo mitológico que Perseo mató. Si bien hay diferentes versiones, la obra de Lacombe y Pérez se inclina por contar que fue una joven de enigmática belleza pero por desafiar a los dioses, se convirtió en un ser horrible.

Yama Uba 656-953 (297 años): espíritu de la cultura japonesa. Vive alejada en el bosque y se alimenta de hombres y viajeros. En un pasado fue una mujer muy hermosa que sufrió una serie de desgracias y por eso se venga de los hombres.

Gretchen 1305-1422 (117 años): Es la bruja que habita en los cuentos de hadas (Entre ellos, el recopilado por los hermanos Grimm “Hansel y Gretel” entre otros), con tendencias caníbales disfruta de la carne, especialmente humana. Su historia es atroz, ya que en época de pobreza y hambruna come a su hijo, quien muere de hambre, y así despierta su peculiar gusto gastronómico.

Juana 1412-1431 (19 años): Es la historia de Juana de Arco, libertadora de los franceses, acusada de bruja y muerta en la hoguera.

Lisa 1479 (no hay edad ya que desaparece): La historia de Mona Lisa que enojada con su célebre pintor, Leonardo Da Vinci, termina evaporándose para dejar su retrato en el lienzo. Tiempo después, el ladrón Vincenzo Perruggia se enamora perdidamente del cuadro y huye con él.

Malvina 1521-1601 (80 años): recrea la historia de la bruja malvada del cuento de Blancanieves. Aquí aparecen nombres y cuadros de pintores famosos entre ellos, Cecilia Gallerani retratada en *La dama del armiño* por Leonardo Da Vinci, Ana Bolena, Lucrezia Panciatichi y Françoise de Foix.



LACOMBE, B (2010:47) *Grimorio de Brujas y Hechizos*. Libro 2 de *Genealogía de una bruja*. Edelvives. Madrid

Leonora 1568-1617 (49 años) Historia de Leonora Dori, dama de compañía de María de Medici, acusada de brujería en las cortes de Francia. Ejerció gran influencia allí.

Mary y Anny 1697-1720 (23 años) Siamesas abandonadas en un circo buscan suerte en naves piratas. Tienen el poder de dominar a los animales.



LACOMBE, B (2010:52,53) *Grimorio de Brujas y Hechizos*. Libro 2 de *Genealogía de una bruja*. Edición para coleccionistas. Edelvives. Madrid.

Mambo 1794-1881 (87 años): También conocida como Marie Laveau, Madame Laveau o señorita Marie. Es considerada una de las mujeres más famosas de New Orleans. Nació en Haití pero se mudó a los Estados Unidos. Sus poderes estaban relacionados con el vudú.

Olga 1905-2002 (97 años): Abuela de Lisbeth, provoca el hundimiento del Titanic y para resarcir ese hecho, detiene las invasiones de las tropas alemanas en la estepa rusa.

Lisbeth-1975: tiene visiones y trabaja en el cuerpo de la policía científica elaborando perfiles de criminales.



LACOMBE, B (2010:52,53) *La pequeña bruja*. Libro 1 de *Genealogía de una bruja*. Edición para coleccionistas. Edelvives. Madrid.

Un árbol genealógico que no pierde espacio, ni tiempo y encuentra en cada mujer, en cada etapa una nueva forma de comprender la historia de la humanidad. No es casual que libros y películas trabajen el tópico de la bruja desde su propia voz porque vemos otra perspectiva de algunos hechos históricos. Una genealogía de mujeres que confirman las sospechas que por años han significado la persecución de brujas y herejes

Hegemonía

En este apartado se precisará el concepto Hegemonía, porque es importante advertir recurrencias, lugares comunes (topoi) las relaciones intertextuales y, entre otras cosas, observar cómo un ideograma atraviesa los diferentes discursos de una época.

Angenot y Régine Robin sostienen que los discursos son hechos históricos, es decir, no se puede decir, creer o pensar cualquier creencia u opinión en cualquier momento y cultura. Afirma: "Una idea siempre es histórica: no se puede tener en cualquier idea, creencia u opinión, mantener cualquier programa de verdad, en cualquier época y en cualquier cultura" (2012: 16), porque la posibilidad de hablar está en relación con las condiciones de producción discursiva de ese momento determinado. Es necesario abandonar la idea de un objeto o texto puro de análisis, para comprender la complejidad sociodiscursiva de los textos en una realidad histórica determinada.

Angenot sostiene que hay ideas inexplicables puestas en discurso. Estas ideas informan las convicciones, decisiones, prácticas e instituciones a las que se subordinan los intereses concretos de los actores. Su circulación se debe a la aceptabilidad porque tienen eficacia social y públicos cautivos, es decir, se hacen posible según las condiciones sociales y políticas del momento. Para comprender mejor la circularidad de los discursos en los textos esboza el concepto de Hegemonía.

Entiende por Discurso Social "todo lo que se dice y se escribe en un estado de la sociedad, todo lo que se imprime, todo lo que se habla públicamente o se representa hoy en los medios electrónicos." (2012:22)

Nos interesa desarrollar el concepto de doxa y la circulación del Discurso Social en los textos literarios. Para ello nos basamos en el artículo *La inscripción del discurso social en el texto literario* de Régine Robin y Marc Angenot. El Discurso Social es un "sistema", como dice Régine Robin: "(...) constituido de fragmentos no aleatorios", entendiendo al sistema como una constitución del investigador (1991:52).

A partir de establecer los apartados teóricos correspondientes que nutren el análisis es posible incorporarlos en la lectura de los textos. Entonces trabajaremos con un objeto problemático que presenta variaciones que serán reconstruidas a partir del establecimiento de la doxa, que entendemos de la siguiente manera:

El conjunto de creencias, de convicciones morales, de imágenes compartidas por una colectividad en un momento dado. También es portadora de un fondo cultural, de un imaginario, en ocurrencia narrativa, compartidos por una colectividad y solicitados en todo momento por la prosa narrativa. (Robin, 1993:149)

A partir de la configuración de ese fondo cultural recurrente que vuelve inteligible nuestro mundo es posible articular el corpus de textos. Para Angenot, la hegemonía no es un conjunto de géneros discursivos, ideologías temas o ideas que prevalecen sino que es un concepto más complejo que engloba cuestiones más difíciles de comprender:

(...) es más bien el conjunto de los repertorios y reglas y la topología de los estatus que confieren a estas identidades discursivas posiciones de influencia y prestigio, y les procuran estilos, formas, microrelatos y argumentos que contribuyen a su aceptabilidad (2012:30).

Comprende la hegemonía en un grado de abstracción mayor que a la descripción de los géneros discursivos, no sólo es la descripción de los discursos que circulan sino que se trata de un conjunto de mecanismo que unifican y regulan los discursos así como también existe un grado de homegeneización de retóricas y doxas transdiscursivas. Saber que existe y comprender cómo se establece la hegemonía en un lugar y tiempo determinado permite comprender quienes o que son disidentes de ese entramado que es muy complejo. Es una red de poder que condiciona las posibilidades de lo que se puede decir y escribir. De este modo, la hegemonía se compone de los siguientes elementos: una lengua legítima, concebida como un sistema ideológicamente saturado que determina un enunciador aceptable e "imprimible".

Una tópica, considerada como el conjunto de los lugares (topoi) o presupuestos del colectivo social. La tópica produce lo que puede ser opinable y plausible, que esta presupuesta en toda secuencia narrativa, constituye el orden de veridicción consensual y sostiene la dinámica de encadenamiento de los enunciados de todo tipo. Engloba implícitos y presupuestos de una determinada época y sociedad. El tercer componente

son los fetiches y tabúes, los elementos y grupos intocables. Es decir, no se puede decir o pensar ciertas cosas porque implica un delito que atenta contra lo que es posible decir y comprender:

La hegemonía impone dogmas, fetiches y tabúes, hasta en una sociedad “liberal” que se considera a sí misma emancipada de tales imposiciones arbitrarias (a tal punto que uno de los “dogmas” de las sociedades modernas es la pretensión de la falta de tabúes, la valorización del juicio crítico y la libre expresión de las “individualidades” que lo componen). (2012: 32)

¿Cómo se configura esa doxa? ¿Qué discursos son hegemónicos en el texto literario de las brujas?

En el caso de la genealogía oculta de Lacombe trabaja con la hegemonía porque retoma muchas historias que tuvieron algún tipo de enjuiciamiento por brujería³³ y la revierte. Es decir, resalta esa particularidad para construir otra veracidad. A partir del análisis de estos materiales culturales podemos identificar que si bien hay ciertos objetos disruptores de la doxa, como el libro de Dahl o el de Van Allsburg, es en esta década cuando podemos observar la conformación de una hegemonía dominante que puede visualizarse en los siguientes aspectos:

1-Estética: las polleras se acortan, el sombrero se vuelve un objeto de lujo, el cuero comienza a ser un elemento constante en las vestimentas.

2-Bruja asociada al poder: La mujer poderosa tiene poderes, es independiente y no necesita del amor de un hombre. En general, las historias están asociadas a la reivindicación como personajes en la sociedad o la solución de problemas en el aquelarre.

3-Reconfiguración de la historia: Si bien la brujería ha sido causa de enjuiciamiento ahora podemos ver cómo se vuelve un aspecto positivo de dominación especialmente hacia los hombres.

³³La tal brujería en sí forma parte de las redes hegemónicas en relación a la santidad/no santidad o pecado, de la episteme basada en la religión cristiana como modelo cultural e ideológico.

De estereotipos y repeticiones

La escoba de la viuda de Chris Van Allsburg comienza diciendo “Las escobas de las brujas no son eternas. Se van haciendo viejas y llega el día en que, aun las mejores, pierden la capacidad de volar.” (1993:5) El cuento relata las peripecias de una bruja que pierde el rumbo cuando su escoba se precipita hacia el suelo y se lleva un terrible golpe. La señora viuda, dueña de la granja donde cae, la ayuda a recuperarse.

Si bien esta es una historia que trabaja sobre las brujas, aquí lo que queda es la escoba y los estereotipos. Chris Van Allsburg trabaja de forma magistral una serie de elementos que se vuelven repeticiones y permiten la revisión de la circulación de ciertos Discursos Sociales, de aquellos elementos que conforman la hegemonía.



Van Allsburg, Chris (1993) *La escoba de la viuda*. Fondo de Cultura Económica.

El trabajo habitual del autor en colores blanco y negro y de color sepia ambienta un cuento que ya no sucede en el bosque tenebroso pero que sí todavía persiste en un lugar que no es la ciudad, la granja.

El título *la escoba de la viuda*, ya remite al primer guiño, la escoba asociada a la bruja en este caso es de la viuda. Comienzan las primeras confusiones en relación al estereotipo de la mujer.

La bruja de este cuento es bella, elegante tiene un bonito vestido negro y un sombrero. Las imágenes que muestran a la bruja, delimitan la perspectiva de una mujer preciosa que deambula por los cielos en su escoba. La viuda es vieja, desgreñada, vive sola en el fondo de su casa situada en la granja.



Van Allsburg, Chris (1993) *La escoba de la viuda*. Fondo de Cultura Económica.

Los atributos que se suelen cargar a la bruja en este caso, son portados por la viuda. La historia transcurre mientras los vecinos juzgan a la viuda, si bien nunca la acusan de bruja, van contra la única ayuda que tiene para realizar los trabajos manuales y pesados de la mantención de la granja.

Surgen las dudas en relación a porqué realizar una campaña contra la viuda y sus supuestos poderes y volvemos a los juicios por hechicería, la contribución a generar un código que establezca ciertos rasgos característicos a algunos personajes que se convierten en el blanco de la burla y los rechazos.

La representación de la bruja es muy similar a la serie de American Horror Story 3: Coven³⁴. Las similitudes con las ilustraciones de Chris Allburg son notables ya que las brujas se pasean vestidos de negro con sombreros y tacos elegantes.

³⁴Es la tercera entrega de la antología. Cuenta la historia del aquelarre que intenta sobrevivir desde los tiempos de Salem. Aparecen personajes históricos reconocidos como Madame LaLaurie y Madame Laveau.



Teasers promocionales de *American Horror Story 3: Coven*. (2012-2014)

La bruja del libro de Van Chris Allburg tiene una cierta similitud en la estética con la serie norteamericana *American Horror Story 3: Coven*. Son personajes bellos, refinados, visten ropas pulcras y a la moda en colores dentro de la gama de los blancos y los negros.



Escena de Capítulo 4 de *American Horror Story 3: Coven*. (2012-2014)

El sombrero casi que se convierte en un artilugio estético para terminar de armar el atuendo en cuestión. Aquí la figura de la bruja ya no es un modelo de lo horroroso y sucio sino que se convierte en paradigma de la belleza.

La trama relata un coqueteo con el vudú y las raíces de la brujería ligadas a la esclavitud y la transmisión de lo conocimientos de magia. Una raíz cercenada por la historia y repensada o retomada en esta serie.



Teasers promocionales de *American Horror Story 3: Coven*. (2012-2014)



Teasers promocionales de *American Horror Story 3: Coven*. (2012-2014)

Implica una ruptura con la doxa, la bruja ya no es la señora horrible sino que hay que desconfiar de aquellas mujeres bellas y poderosas. La representación de la bruja se multiplica en diferentes espacios culturales, el aquelarre aparece como un núcleo que

condensa no sólo los personajes sino también una serie de rasgos característicos al grupo de pertenencia.



Teasers promocionales de *American Horror Story 3: Coven*. (2012-2014)

Jack Zipes (2014) sostiene que hay una confusión entre hadas y brujas a partir de la Inquisición, idea que retoma Carlo Guinzburg lo que nos parece relevante para pensar cuestiones en relación a la noción de género.

Se comienza a acusar de hechicera o bruja asociada a la maldad a toda aquella mujer que fuera poderosa, sabia o que tuviera algún conocimiento sobre la naturaleza. De ese modo se condensa sobre la imagen de la mujer un peligro inminente, una presencia amenazadora que se traduce en una persecución constante para “controlar” a estos seres.

Las brujas de Disney, obsesionadas con su belleza y sus propios deseos, son productos estereotipados de la mirada masculina occidental y de la manipulación mediática de imágenes de las mujeres que se remontan a la demonización que ha hecho de ellas el cristianismo. Pueden establecer paralelos. Solo hay que leer algo de historia.” (Zipes 2014:167)

Este autor propone la figura de la bruja como memética³⁵, con esto quiere decir que el término se carga con las actualizaciones semánticas de cada periodo cultural. Zipes dice

³⁵ Por memética se comprende la protociencia de la sociología que se encarga de estudiar los memes. El meme es la unidad teórica transmisible de un individuo a otro.

“Bruja es una palabra/concepto/imagen que ha sufrido un proceso de ‘demonización’ que sigue siendo vigoroso” (2014:127).

Este proceso se completa con ciertas producciones culturales masivas como por ejemplo, las películas de Disney que recrean de manera libre los cuentos de hadas y brujas.³⁶

Retomando el concepto de hegemonía de Angenot, la doxa señala y rechaza como extraños, anormales e inferiores a ciertos grupos. Esa anormalidad se elabora en un momento histórico y puede variar en diferentes contextos sociales.



Teasers promocionales de *American Horror Story 3: Coven*. (2012-2014)

³⁶Stefano Poggi sostiene en su libro *La verdadera historia de la Reina de Blancanieves. De la selva de Turingia a Hollywood como se transformó la estatua del siglo XIII que representa a Uta de Naumburg*, en modelo de la madrastra cruel de la Blancanieves de Disney. Es un proceso de actualización sobre ciertos elementos que condensa culturalmente las reflexiones sobre la mujer.

Disidentes

La bruja y el espantapájaros

Gabriel Pacheco en *La bruja y el espantapájaros* de Fondo de Cultura Económica retrata una brujita simpática pero torpe que no puede seguir a su aquelarre en las rondas nocturnas. Ella no tiene escoba y por lo tanto se retrasa y hace ruido. Debemos considerar que es un libro de imágenes y que sólo podemos reconstruir la historia a través de las ilustraciones. En el margen izquierdo se ubica la bruja, que no sólo usa una especie de monociclo (al contrario sus compañeras tienen escoba) sino también que el color de su cinto es diferente, y no tiene medias rayadas como el resto. Está distanciada de las demás y no puede seguir al grupo, no se alinea en la misma escena que el resto.



Pacheco, Gabriel. (2011: *La bruja y el espantapájaros*. Fondo de Cultura Económica. México.

De esta manera el artista la destaca por encima de las otras. Todas tienen una expresión de descontento esbozado en el rostro, excepto la protagonista de la historia que demuestra incertidumbre. Mientras el espantapájaros la mira, ella cae alegremente y es juzgada por sus compañeras.



Pacheco, Gabriel. (2011) *La bruja y el espantapájaros*. Fondo de Cultura Económica. México.

La imagen muestra a todo su grupo señalándola mientras ella está en una posición sumisa apoyada en una planta.



Pacheco, Gabriel. (2011) *La bruja y el espantapájaros*. Fondo de Cultura Económica. México.

Es fácil reconocer una imagen de acusación de herejía o caza de brujas. Sólo que aquí las acusadoras o inquisidoras son las mismas brujas. Hay un intertexto con el episodio 5 denominado *Burn, witch, burn* de *American Horror Story 3: Coven*, donde las brujas juzgan y queman en la hoguera a una de sus compañeras.



Episodio 5: *Burn, witch, burn* de *American Horror Story 3: Coven* (2014)

Esto implica revisar críticamente en relación a los Discursos Sociales, ya que puede leerse el resquebrajamiento de la tradición en contextos de peligro inminente. La diferenciación se produce porque hay un “otro” que no es totalmente igual en contextos adversos y que se convierte en una amenaza.³⁷

La protagonista nunca se vuelve malhumorada, siempre es diferente ante el resto de sus compañeras y por esto recibe ayuda del espantapájaros que la sigue con la mirada mientras ella observa el cielo. El muñeco se sacrifica, se desarma entre el viento para que la brujita pueda armarse una escoba y seguir a su aquelarre. Es interesante analizar la doxa dentro del aquelarre ¿Cuáles son los seres que no pertenecen al grupo?



Pacheco, Gabriel. (2011) *La bruja y el espantapájaros*. Fondo de Cultura Económica. México.

El aquelarre considerado como lugar de exclusión dentro de la sociedad, se reconfigura como una célula mínima en la sociedad. Como una ejemplificación de la sociedad, reproducción de sus ejes y estereotipo.

³⁷ No es casual que esta discusión ingrese en los textos para niños, ya que continuamente se pide un sistema educativo, político y social equitativo pero en realidad, las condiciones son otras. Aquel o aquella que no se asemeje a la condición o estereotipo asignado es desplazado/a duramente en su grupo de pertenencia.

Disidencia.

En este apartado se expondrá el concepto de Disidencia asociado al de Hegemonía presentado anteriormente. Es importante porque son las caras de una misma moneda, ya que es necesario hablar de un concepto para configurar el otro.

Siempre hay un enunciador legítimo, esa legitimidad funciona implícitamente y define quienes pueden decir qué cosas en una sociedad. Y además de quién puede decir algo, esta quien puede escuchar algo en determinado momento. En relación al destinador o enunciador siempre hay un destinatario, es decir, la palabra circula socialmente a través de alguien y por decisión de ese alguien (comprendido como persona o institución).

Angenot sostiene: “La relación destinador/destinatario/objeto es aún más desigual: los locos, los enfermos, las mujeres, los niños, los plebeyos y los salvaje son raramente los destinatarios y nunca los destinadores de los discursos canónicos que disertan a su costa” (2012:78). Esto quiere decir que la hegemonía funciona como censura y autocensura: dice quién puede hablar, de qué y cómo (2012: 66).

La función más importante es legitimar los discursos sociales, hacer públicos ciertos gustos u opiniones. De esta manera se legitiman prácticas y maneras de ver. Nos interesa particularmente el concepto de las mujeres porque son los personajes principales de nuestro corpus. En general, hay una tensión en la voz de la mujer y su presencia en la sociedad. Esto nos interesa porque habilita múltiples maneras de pensar el objeto social dentro del texto literario.

Babayaga de Dautremer. El estereotipo por excelencia

Babayaga es un popular personaje de los cuentos rusos, una mujer caníbal que representa la dualidad de la naturaleza, es el estereotipo por excelencia de la bruja, ya que supone el terror del bosque (Dautremer, 2010).

Lo interesante del texto de Dautremer es que comienza marcando la biografía de este personaje extraño: “Babayaga sólo tenía un diente. Puede que por eso fuera tan mala. Desde pequeña tuvo que sufrir las burlas de sus compañeros, y nadie, ni siquiera Papayaga y Mamayaga, pudieron consolarla.” (Dautremer, 2010) Un texto que muestra cómo la bruja se transforma en un ser malvado, podemos observar que hay una justificación para comprender su extraño gusto por la carne de niños.



Le Than, T.; Dautremer, R. (2010) *Babayaga*. Edelvives. Madrid.

En la primera imagen del texto se puede ver como los niños se burlan de Babayaga por su aspecto, así condenada socialmente comienza su período de incomprensión y reclusión en las antípodas del bosque. Miguita es la pobre niña que va en busca de lo que le ordena la madrastra y con temor sabe que la bruja se deleita con la carne de los niños. Otra vez el canibalismo se hace presente y los niños están a la deriva en un mundo espeluznante.

Babayaga es un personaje que tiene una justificación social, es mala presumiblemente porque desde pequeña fue humillada y bastardeada.



Le Than, T.; Dautremer, R. (2010) *Babayaga*. Edelvives. Madrid.

Nunca es tarde para comprender porque la bruja es malvada y come carne de niños. Esto supone, por un lado, la necesidad contemporánea de entender el canibalismo que puede considerarse uno de los peores crímenes de nuestra época, y por otro, una nueva forma de condensar los discursos sociales que circulan, en función de una hegemonía discursiva que está en discusión. El canibalismo también se manifiesta en *Las brujas de Zugarramurdi*.



Retrato de Babayaga en Le Than, T.; Dautremer, R. (2010) *Babayaga*. Edelvives. Madrid



Iglesias, Alex (2013) *Las brujas de Zugarramurdi*. Escena de canibalismo.

No es casual que en auge de una revisión histórica, social y antropológica de la caza de brujas, el personaje de los cuentos ahora tome revancha y explique “su” versión de la historia. Algo similar sucede con el lobo de Caperucita Roja que los autores revisan y reescriben versiones en las cuales, el lobo es un desadaptado social y sufre las vejaciones de caperucita que aprovecha su imagen de niña buena para aparentar ante el lector/espectador.

El primer punto sigue siendo una especie de daga clavada en la historia de la literatura infantil, una revisión de los cuentos de hadas, tratando de quitar o minimizar aquellas cuestiones que son tabú en nuestra cultura.

Jack Zipes en su libro *El irresistible cuento de hadas* (2014) sostiene que Baba Yaga se asemeja a muchos cuentos folclóricos rusos pero contiene la esencia de una doble mitificación: mujer hada y mujer bruja. Encarna el mal pero también es madre sabia de la naturaleza. La complejidad cultural de los cuentos rusos suele perderse cuando se traslada a Occidente pero pervive un germen que hace comprender las múltiples aristas de este personaje. “No es solamente una bruja peligrosa, es también, una benefactora material, tal vez relacionada con una diosa pagana.” (2014:136). Mary Sibley³⁸ y Tituba³⁹ de la serie *Salem* representan las brujas desplazadas por el aquelarre, sometidas a procesos de búsqueda de verdad y como chivos expiatorios.

³⁸ Personaje histórico

³⁹ **Tituba** fue una esclava del siglo XVII, que perteneció a Samuel Parris, padre de Betty Parris y tío de Abigail Williams, ambas supuestas víctimas de brujería.



Teaser promocional de la serie *Salem* (2014).

Así como en las brujas de Zugarramurdi, Eva (la bruja más joven y con un nombre que evoca directamente a la primera mujer) se rebela contra su madre porque quiere vivir de manera diferente. Las disputas entre generaciones al interior del grupo, suele ser un topoi recurrente.



Iglesias, Alex (2013) *Las brujas de Zugarramurdi*. Escena de canibalismo.

Entonces podemos ver cómo se reconfiguran estas nuevas “sociedades” representadas en el aquelarre, la focalización sobre estos grupos en la historia marca el comienzo de una mirada parcial y diferente sobre estos personajes.



Ondina ¿Bruja?

Breve historia de la leyenda

Ondina cuenta la historia de la ninfa del agua que se enamora de un caballero. Lacombe expresa que se trata de una adaptación libre del cuento de Friedrich de la Motte Fouqué de 1811⁴⁰ y de la obra teatral de Jean Giradoux.

Ondina de Benjamin Lacombe, en una primera mirada, quizás está más cerca de las historias de hadas que de un cuento de brujas. Pero lo fascinante de este libro es que hay una cuota de perversidad que no es fácilmente desentrañable. Durante todo el relato Ondina es una niña huérfana que se refugia en los brazos del pescador Ulrich y su esposa. Allí conoce el príncipe Herr Hans de Ringstetten de quien se enamora. El noble llega un día de tormenta y allí conoce a la muchacha. La historia siempre parece estar entre ella y la antigua prometida del caballero. Ya que el príncipe duda continuamente entre la naturaleza mítica de su esposa y la humanidad de su antigua prometida.

En una de las imágenes se muestra cómo ellos ciegan y tabican los ojos de Ondina, lo siniestro⁴¹ se hace presente. Los dibujos de Benjamin Lacombe evocan ese mundo alejado de nosotros que transita en un lugar espiritual bastante diferente al de los humanos. Ondina “atrapa” al príncipe y su historia está más cerca de la maldición de las sirenas que de las historias felices de las ninfas griegas. En la siguiente imagen se puede ver como envuelve al príncipe en su pelo y pareciera que lo arrastra hacia lo profundo del abismo.

⁴⁰E.T.A Hoffmann escribió la ópera *Ondina (Undine)*, de 1816, con un libreto basado en ese cuento.

⁴¹Tomamos el concepto del artículo “Lo ominoso” de Sigmund Freud. Es importante aclarar que el traductor expone sus problemas al no conseguir un término español homólogo a Das Unheimlich (sustantivación del adjetivo unheimlich). Sostiene: “...podría decirse también: truculento, horroroso, temible, espantoso, atroz, inhumano o sobrehumano, fiero, grande, excesivo, descompasado, espeluznante, consternante, asombroso, terrorífico, pasmoso, insólito, desacostumbrado, misterioso, fantástico, lúgubre, inquietante.” (Freud 1943:165)



Lacombe, Benjamin (2012:14) *Ondina*. Edelvives. Madrid.

Reconstrucciones de una vieja historia.

Ondina proviene de la mitología alsaciana, su nombre hace referencia a las hijas de Odín. Se asemejan a las sirenas de las mitologías griegas ya que viven en el agua y tienen cuerpos similares a los peces. Se puede situar una referencia a estos seres en *El tratado de los seres de Paracelso*, allí menciona su carencia de alma. A finales del siglo XIV, Jean D'Arras escribe una novela titulada *La Noble Historia de Lusigna o La historia de Melusina*, que muestra un ser vengativo al no encontrar correspondencia en su amado. Friedrich de la Motte Fouqué escribe en 1811 un cuento llamado *Undine*. En esta época hay un resurgimiento de los cuentos de hadas, destacamos un hecho puntual: Los hermanos Grimm⁴² tienen dos cuentos con ese nombre (*La ondina y La ondina del estanque*)⁴³

Podemos situar semejanzas entre estas historias, ya que la historia de Melusina es similar a la de Ondina en dos elementos: la cercanía con el agua y la no-humanidad de la mujer. Es decir, en ambos casos, el personaje femenino es un monstruo en el sentido de ruptura

⁴²En esta época, hay un renacimiento de la cultura popular para las clases ilustradas, por eso los hermanos Grimm, y en busca de la unidad de la lengua alemana, recopilan los relatos y los transcriben, ya en alemán culto.

⁴³ Además es importante situar las siguientes producciones la obra teatral *Ondine* (1940), de Jean Giraudoux, estrenada en Buenos Aires por Louis Jouvet, la ópera *Undine* de Albert Lortzing (1845), la ópera *Undine* de Piotr Ilich Chaikovski (1869), la obra de teatro *Ondina* de Jean Giraudoux (1939), la película *Ondine* de Neil Jordan (2010), la sonata *Undine* de Carl Reinecke (1882).

con los órdenes normales de la naturaleza. Pertenecen a lugares diferentes y no pueden ocultar sus diferencias en el mundo de los humanos, lo que las arrastra a diferentes tragedias.

En el caso de los cuentos de los hermanos Grimm, el primero se trata de una vieja bruja que atrapa a los niños para hacerlos trabajar y en el segundo, una bella ninfa que promete riquezas a cambio del niño más pequeño. Por lo tanto, no hay un sólo rasgo que defina el ser perverso de la femineidad, sino que es la acumulación de una serie de rasgos que conforman el personaje femenino en virtud de la consideración de la época.⁴⁴

Realizamos un primer planteo problemático a través del recorrido por los cambios y características de esta leyenda. Esto nos permite pensar las relaciones entre hadas, brujas, sílfides, sirenas y ninfas, es decir, la mujer representada en la mitología. Para indagar ya en la construcción de estos personajes podemos comprender que en general se trata de mujeres que tienen poder sobre sus cuerpos, sus pensamientos y acciones. Eso probablemente es lo que molesta y perjudica.

Entonces si seguimos el recorrido la necesidad de control y reproducción se ve amenazada por estas nuevas formas de comprender la femineidad en relación al cuerpo y a las posibilidades vinculadas a la toma de decisiones por parte de la mujer. A lo largo del relato, los que la rodean la señalan como bruja, un ser maligno, ya que su poder es inexplicable para los hombres y por lo tanto, se lo asocia a lo siniestro y perverso.

Un cuerpo que es espíritu y al mismo tiempo se torna agua, se funde con el entorno y el medio. Ese cuerpo que tiene forma humana pero que en realidad es un monstruo, (una serpiente en el caso de Melusina, una ser vengativo del agua en el caso de Ondina). Ese miedo pervive en el interior de los personajes masculinos que continuamente temen por la monstruosidad latente de la mujer. Por lo tanto nos interesa analizar la figura de la mujer asociada a la hechicería, la magia y el poder pero especialmente, en este caso particular, a la sirena. Este ser mitológico fue modificándose hasta llegar a lo que hoy

⁴⁴Este punto es importante porque justamente se traslada el "código" como plantea Lotman, acá es lo femenino a través de esta representación de identidad genérica que la época romántica sostiene. Hay una relación estrechísima entre estas figuras y el ideal femenino del romanticismo alemán.

identificamos mitad mujer, mitad pez. Pero antiguamente se las asociaba con la figura del pájaro⁴⁵.

Esa transformación es analizada por Carlos García Gual (2014: 48) que trabaja con varios mitos entre ellos que las musas le arrancaron las plumas en el cielo, pero lo que nos interesa más allá del origen del mito es que hay una transformación corporal que se desprende en imaginarios colectivos diferentes, ya que transmutan el canto por la belleza y las alas por la cola de pez. Esto implica que las sirenas suplantaron a las nereidas en el imaginario moderno y como dice el autor: “La imagen romántica de la sirena se bifurca en imágenes divergentes, por un lado las de esas sirenas agresivas, por el otro, la figura de la bella sirenita enamorada que populariza el cuento de Andersen.”(2014:131)

Las sirenas están asociadas a lo femenino, a un “ser mujer” pero en realidad, ¿qué identificamos?, se ve un cuerpo monstruoso, unos seres viles con intenciones crueles hacia los hombres, que seducen y destruyen a los marineros. Entonces nos preguntamos ¿cómo se logra esa identificación en el tiempo?

Representaciones asociadas a las sirenas: la mujer en el agua

La mujer en el agua o del agua es un tópico reiterado tanto en pintura como en literatura. Recuperando la noción de memoria genérica de Bajtin podemos decir que están condensadas de manera eficaz, reproducciones y ficciones del Discurso Social en las nuevas producciones artísticas. Es decir, esa figura de la mujer sirena con cuerpo de pájaro resurge de manera solapada entre estas producciones y retoman todo un acervo cultural. Lo que nos lleva a la siguiente pregunta: ¿Por qué es tan importante la configuración de Enunciado?

Respondemos: para entender las múltiples voces que construyen la verdad en un diálogo continuo y prolongado que se potencia en la evolución de la historia. Es decir, el enunciado es el portador de los cambios que se vislumbran en los textos artísticos evidenciando los cambios sociales. Bajtin se caracteriza por “escuchar” las voces del pueblo que perviven en los textos, en las obras literarias.

⁴⁵En el cuadro *Ulises y las sirenas de Waterhouse (1891)* hay una representación de la sirena con cuerpo de pájaro. Se puede asociar con la película *Maléfica (2014)* y *Blancanieves y el cazador. (2012)*

De esta forma la palabra se vuelve “viva” latente y preñada de significado que dialoga constante en el seno de la cultura en un ciclo continuo de muerte y resurrección.

Esos enunciados se hacen presentes continuamente en nuestra cultura, ya que la mujer en el agua o del agua es un tópico reiterado tanto en pintura como en literatura. Las imágenes de Lacombe donde Ondina enreda en su pelo al príncipe y lo atrae hacia las profundidades del agua, así como lo envuelve en una bruma en sus sueños.



Lacombe, Benjamin (2012:14) *Ondina*. Edelvives. Madrid.



Lacombe, Benjamin (2012:28) *Ondina*. Edelvives. Madrid.

Similar al cuadro de *Hylas y las ninfas* de Waterhouse, las mujeres tienen gesto dulce pero sus acciones demuestran otra cosa, ya que lo llaman hacia el abismo. En los cuadros de Waterhouse, así como en Lacombe las mujeres son gran parte de la imagen, ya sea con su cuerpo o con alguna extensión del mismo como el cabello.



Waterhouse, John William (1896) *Hylas y las ninfas*. Óleo sobre lienzo. 132 x 197. Manchester Art Gallery. Manchester



Waterhouse, John William (1893) *ANAIA or Hylas with a Nymph*. Óleo sobre lienzo. Private Collection.

La mujer ocupa gran parte de la imagen, se extiende y atrapa al marinero como en *El pescador y la sirena* (1856) de Frederick Leighton, o el cuadro del mismo nombre pintado por Knut Ekwall.



Leighton, Lord Frederick (1856-1858) *La sirena y el pescador*. Óleo sobre lienzo. 66,3 cm x 48,7 cm. Colección privada.



Ekwall, Knut (1894:1912) *El pescador y la sirena*

Esa relación entre la mujer y el agua también puede verse en la interpretación de *Ophelia* de John Everett Millais donde se observa que el cuerpo de la mujer se vuelve parte del medio líquido. Es decir, la corporalidad desaparece en el mar o en los ríos. Ondina de Benjamin Lacombe muere en el agua pero a diferencia del cuento clásico resurge con una sonrisa en los labios exclamando: “-¡Oh, qué hermoso es este! Qué lástima. ¡Cuánto lo habría amado!”(2012:35).



Millais, John Everest (1852) Ophelia. Óleo sobre lienzo. 76.2 cm × 111.8 cm. Tate Britain. Londres



Lacombe, Benjamin (2012: 26) Ondina. Edelvives. Madrid.

Puntualmente señalamos que Ondina de Benjamin Lacombe es similar en su historia al cuento de Undine (1811) de Friedrich de la Motte Fouqué y al de *La sirenita* de Hans Christian Andersen (1837). En estas dos historias las ninfas del agua buscan un alma y por eso se enamoran de los seres humanos. En ambos casos, las protagonistas son las que desencadenan una serie de acciones a través de su poder y deseo. Disney en 1989 realiza la película inspirada en este cuento, pero con grandes cambios. Principalmente, en estos

dibujos animados la sirena depende de varios personajes masculinos para realizar sus acciones y su móvil es el amor del príncipe, no hay una movilización espiritual como en los otros casos. Nos interesa analizar además las imágenes que muestran a la sirena rescatando al marino (hay una inversión, ya no lo arrastra hacia el fondo del mar sino que lo salva del naufragio) y la relación con el agua.



La Sirenita (1989) de Walt Disney Pictures.



La Sirenita (1989) de Walt Disney Pictures.



La Sirenita (1989) de Walt Disney Pictures.

Es importante pensar las reescrituras de los diferentes símbolos de nuestra cultura, que aparecen en diversos objetos culturales, con una reelaboración y probablemente con otros sentidos. En este caso particular el libro de Lacombe descubre otras miradas a partir de la reescritura de una vieja historia pero manteniendo la vitalidad del personaje femenino.

Enunciado

En este apartado se expondrán las características del concepto Enunciado, es importante porque porta las múltiples voces en conflicto. Esto quiere decir que contiene la memoria social y cultural en su composición y al revisar los textos artísticos permite reconstruir esa mirada en una cadena dialógica.

Bajtin, es la unidad de la comunicación e intención discursiva en el medio social, por lo tanto tiene carga semántica e ideológica y está sujeto a sus cambios y continuidades.

Comienza el artículo diciendo: “Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua” (2011: 245) allí establece un primer eje entre la lengua que nuclea a todos los aspectos sociales. Contribuye a reforzar esta idea cuando sostiene: “El problema general del enunciado y de sus tipos casi no se ha tomado en cuenta” (2011: 246). De esta manera sienta las bases para un estudio nucleado en los discursos y no en los problemas literarios. La idea clave de su pensamiento consiste en la interpretación.

Ante la pregunta por qué el enunciado se convierte en su objeto de estudio, cabe la respuesta porque el enunciado se produce en un momento determinado e interpela a otro, siempre está en una cadena dialógica. Una interacción constante que tiene respuesta en uno mismo, en la posibilidad de la experiencia del mundo. Uno de los conceptos radicales es volver a la vida, los conceptos cosificados en relación a la conciencia creadora e interpretadora del sentido. Resurrección, permanencia y cambios en una búsqueda constante por la renovación del arte. Su raíz socialista se visualiza en la construcción de sentido colectivo al involucrar al lector en el proceso de lectura.

Sostiene:

Todo enunciado, desde una breve réplica del diálogo cotidiano hasta una novela grande o un tratado científico, posee, por decirlo así, un principio absoluto y un final absoluto; antes del comienzo están los enunciados de otros, después del final están los enunciados respuestas de otros (o siquiera una comprensión silenciosa y activa del otro, o, finalmente, una acción respuesta basada en tal tipo de comprensión. (2011; 257)

Esta cita es muy importante porque configura su concepción de dialogismo no sólo comprendida en la comunicación, donde alguien pregunta y el otro responde, sino que intervienen las posibles respuestas de algún enunciado dicho mucho antes en sentidos temporales y que puedo tener una respuesta renovada en el momento de ser activado a través de la lectura o la escucha. En este caso, los enunciados sobre sirenas y ondinas se retoman y resignifican a lo largo del tiempo.

Primero sienta las bases de los problemas del enunciado que siempre es considerado una unidad que pertenece al hablante en una situación ideal, en un experimento de un solo sujeto hablando, despojado de toda la carga que tiene esa palabra. Bajtin contempla lo que no se ha dicho, la posibilidad de una cadena dialógica sincrónica y diacrónica, porque un enunciado puede tener diferentes respuestas o volver acción la comprensión activa del enunciado, esto quiere decir que están involucradas las conciencias que enuncian, es posible comprender “las voces” presentes.

Sostiene que: “el primer y más importante criterio de la conclusividad del enunciado es la *posibilidad de ser contestado*” (2011: 262). Y esto hace a la obra literaria como un acto responsable, que da respuestas.

En esta relación mutua entre los géneros se puede descubrir la naturaleza dialógica del enunciado y la relación lengua/ideología. Pues a través de los enunciados ingresa la vida de la cultura al lenguaje y al mismo tiempo, la lengua se habilita a partir del ingreso de enunciados concretos. Todos los enunciados son portadores de ecos de la historia de una sociedad y de la historia del lenguaje. Cada época del desarrollo del lenguaje y la historia los enunciados adquieren temas típicos, tonos que dialogizan con otros enunciados renovándose y reconstruyéndose.

De esta manera, debe entenderse que todo enunciado es eco de otros enunciados que circulan y forman parte de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Es decir, son respuesta de enunciados anteriores, que refutan, destruyen, confirman, modifican, actualizan. En él se cruzan, convergen, interactúan distintas ideologías, cosmovisiones. En los enunciados se pueden descubrir discursos semiocultos, implícitos, ajenos, que con

diferente grado de alteridad manifiestan la expresividad de los sujetos discursivos que con él polemizan y determinan la orientación de dichos enunciados.

La configuración de un destinatario, es decir, como se lo percibe, como se lo imagina, es un rasgo constitutivo de todo enunciado, sin el cual no podría existir, pues ellos determinan la especificidad del género discursivo ya que todo enunciado se completa a partir de la necesidad de respuesta y comprensión activa de parte de una destinatario. Cuando alguien lee activa la carga semántica del enunciado, que dependerá del momento histórico y social en el que se encuentra. Bajtin retoma la noción de texto “como totalidad enunciativa” que porta una voz, una postura de sentido que no es cerrado. Entonces se pueden observar el juego de diferentes enunciados de la praxis social que se expresan en el interior de las obras literarias.

Al pensar en cómo los géneros secundarios ingresan al texto ofrece la posibilidad de observarlos en una cadena compleja de enunciados que responden, contrastan o problematizan los objetos tematizados. En ese sentido está pensado en un concepto de que permite articular la doble intersección entre lo diacrónico y lo sincrónico, este es, la memoria cultural. Debemos considerar que nada nace espontáneamente en la cultura, sino que permanece, se resignifica y se renueva. La memoria no cesa de producir nuevos textos que se articulan en otras líneas dialógicas.

Bajtin comprende que, cuando se producen cambios en la lengua nacional, estos son retomados por los géneros discursivos y a su vez con los cambios sociales. Entonces esto quiere decir que ningún cambio fonético, léxico, sintáctico ingresan en el sistema de la lengua sin pasar por la elaboración genérica. Como sostiene Bajtin: “(...) son correas de transmisión ante la historia de la sociedad y la historia de la lengua” (2011:251).

Esto permite condensar los cambios de la lengua, las modificaciones del discurso en los textos. De ésta manera se pone en relación dos estructuras: lo social y lo discursivo. Es decir, lo social ingresa al texto como forma artistizada bajo enunciados implícitos o explícitos, ajenos que permiten la legibilidad del género para este público en particular. Comprender la noción de plurilingüismo bajtiniano que pone de relieve la capacidad del género de absorber una diversidad relativa de voces, géneros, enunciados que cohabitan

en los textos, es decir advertir cómo ingresa la diversidad social articulada artísticamente, diversidad que construye y constituye las dimensiones de la cultura, porque el arte no es un hecho aislado que finaliza en la contemplación, sino que se relaciona con el concepto de experiencia. El arte debe ser vivencia de los sujetos y condicionan, transforman nuestra mirada sobre la vida, es así como debemos entender la literatura como una esfera más que debe ser vivida.

Pájaros: sirenas y brujas

Es pertinente tener en cuenta que la bruja/madrastra de Blancanieves⁴⁶ ha tenido en los últimos años múltiples reversiones. En general, suele estar presentada por los cuervos o algún tipo de pájaro.

En *Espejito, espejito* (2012) la madrastra se disfraza de pavo real para una cena. Similar a la interpretación de Blancanieves de Lacombe.



Lacombe, B. (2011:12) *Blancanieves*. Edelvives. Madrid

⁴⁶ Cuento de hadas, mundialmente conocido por la recopilación de cuentos de los hermanos Grimm.

La bruja de *Blancanieves y el cazador* (2012) no sólo tiene alas negras y vuela sino que en general su cuerpo se recubre de plumas, muy parecidas a las alas negras de *Maléfica* (2014) y a otra interpretación de Lacombe cuando la bruja le ofrece la manzana a Blancanieves.



Lacombe, B. (2011:33) *Blancanieves*. Edelvives. Madrid



Snowwhite y the hauntsman (2012)



Snowwhite y the huntsman (2012) Afiche publicitario.



Maléfica (2014)-Afiche publicitario.

La figura de la sirena/mujer pájaro responde a la construcción de un cuerpo anormal, un cuerpo hecho a partir de las diferencias con el resto de la humanidad. De esta forma, podemos revisar las “ficciones” sobre las que se asienta una sociedad en un momento histórico determinado. Entonces, surge la pregunta ¿Qué concepción de mujer circula en los cuentos de hadas? ¿Y en estas reescritura? ¿Cómo se relaciona con enunciado?

En el caso de la imagen de la sirena o las ninfas del agua, son mujeres independientes, cuya corporalidad nos les permite moverse en el ámbito de los humanos. Hay un problema desde el cuerpo, es a-normal, ya que no corresponde a los parámetros de los humanos. Lo que conlleva es un sufrimiento que suele terminar en tragedia. Además se sigue un modelo de dominación masculina, el mito de las sirenas similar al de las amazonas, tiene por eje encantar al hombre hasta llevarlo al límite de sus posibilidades, hasta la muerte.

La pregunta es ¿por qué solo conocemos la versión edulcorada de Disney? ¿Qué sucede con las historias que tienen un final diferente a las de amor romántico? ¿Por qué la posibilidad de una mujer fuerte e independiente se vuelve un lugar de coincidencia con los lugares asignados a los personajes perversos?



La bella durmiente (1959) Disney

Algunas brujas en Disney

No podemos dejar de lado, las películas de Disney ya que las brujas aparecen en múltiples versiones. Hay un proceso de fagocitosis según Gemma Lluch(2003:108) quien además retoma a Zipes (1994:74) para sostener que Disney no desnudó totalmente el significado de los cuentos de hadas clásicos y los rellenoó únicamente con el suyo, pero sí modificò sustancialmente los modos de ver y pensar la infancia en relación con la utopía y el statu quo político americano para crear una cultura global comercial.

¿Qué sucede en las escuelas? No se trata solo de hacer de cuenta que no es un contenido que ingresa a la escuela sino de desmontar críticamente el aparato:

“(…) Disney también ha sido ignorado en las escuelas y, por lo tanto, engullido por los niños sin ninguna posibilidad de crítica. Se les ha dejado el camino libre porque nos hemos creado un aparato crítico para analizarlo, aunque su ambición ha sido convertirse en referencia del imaginario infantil” (Lluch 2003; 237)

Los símbolos de la cultura se traducen en acciones y representaciones institucionales, que pueden lograr consenso o no, en el caso de la historia de las ninfas del agua, la sirenita de Disney se ha impuesto sobre las otras historias pero sigue siendo un cuento surcado por una mirada patriarcal y de sometimiento femenino⁴⁷. Zipes sostiene: “Al mismo tiempo, la industria sigue reproduciendo el estereotipo de la malvada bruja/mala mujer en todas las

⁴⁷Es imposible hablar de la bruja, sin mencionar mínimamente una historia del género, del feminismo, ya que es la recuperación de un germen de la herejía como concepto revolucionario de la humanidad, como elaboración del poder de la mujer. Las participantes de la organización feminista WITCH, Robin Morgan, Anita Hoffman, Nancy sostienen que la brujería es una estrategia de subversión. "La historia oculta de la liberación de las mujeres –escriben en un comunicado– comenzó con brujas y gitanas, porque son las más antiguas guerrilleras y luchadoras de la resistencia, las primeras pro aborto practicantes y distribuidoras de hierbas anticonceptivas".

Manifiesto feminista que fue diseñado y distribuido por la Organización Autónoma de Mujeres y el Colectivo de Mujeres Libertarias Las Imillas, ambas agrupaciones de Cochabamba, Bolivia:

Somos feministas, nietas de las brujas que nunca pudiste quemar, y sobrevivientes del genocidio machista que históricamente hemos vivido y seguimos viviendo las mujeres. Queremos invadir el espacio de la opinión pública analizando la realidad desde nuestros feminismos. Porque es en la esfera política en la que se recortan nuestros derechos y se regula el control de nuestros cuerpos.

La reivindicación de la brujería es un nuevo símbolo del feminismo, en este caso los poderes sobrenaturales se convierten en un aspecto positivo. El pedido se manifiesta en una necesidad de cambio de doxa, dejar de lado la mirada patriarcal y hegemónica para repensarnos como sociedad. La figura de la bruja como imagen de rebelión y cambio se filtra desde los discursos sociales hacia la literatura.

formas de los medios” (2014:165). Es preciso revisar otras historias, otras maneras de narrar. Las relaciones entre los enunciados se vinculan por el dialogismo que propone Bajtin. Una historia actualizada tiene la carga de todos los significados asociados a este símbolo de la cultura.



Afiche publicitario para *Genealogía de una bruja* de Benjamin

Lacombe.

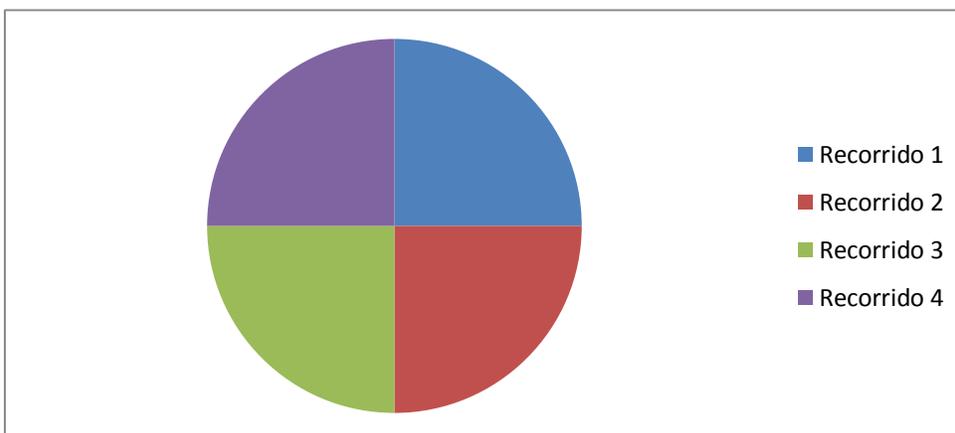
El juego del Uróboros: Propuesta de actividades didácticas

“A su manera este libro es muchos libros, pero sobre todo es dos libros.”

Rayuela. Julio Cortázar.

Denominamos así a esta actividad porque cada recorrido puede ser el número 1, inspirado en *Rayuela* de Cortázar, cada lectura es diferente y única, dependiendo de donde se comience. A fines organizativos de lectura se colocaron arbitrariamente números. Cada recorrido tiene su posible articulación con el diseño curricular. La idea es una actividad a manera de rompecabezas intercambiable. Una coreografía didáctica que sea dinámica y posible en múltiples versiones.

Las líneas de intervención son múltiples, dinámicas y evolucionan con el correr del tiempo. Esto es un ejemplo de la multiplicidad de intervenciones que se pueden pensar en relación a diferentes temáticas. Como ya se expuso, en este caso, se tomó la decisión de trabajar con las brujas pero no es la única posibilidad. Se enuncian a modos de “recorrido” porque son opciones teóricas, posibilidades pero no estructuras estancas. Se propone elegir un color y comenzar un recorrido de lectura. Las posibles actividades son abiertas porque concebimos que debe existir una libertad del docente y del alumno para realizar las actividades. La premisa es que podemos construir entre todos.



Recorrido n° 1

Este recorrido intenta buscar las diferentes apropiaciones culturales que se realizan de la bruja en la última década. De esta forma se podrán apreciar las diferencias dentro de un grupo con rasgos característicos, o en términos de Lotman: “una estabilidad del código”. Esto nos permite configurar la doxa sobre la cual se asienta la sociedad en la que circulan estos objetos culturales.

Objetivos:

- Recuperar las diferentes codificaciones de la bruja
- Activar el repertorio de personajes sobre las brujas

Relaciones con el diseño curricular:

Eje de Nivel Primario: La literatura infantil y juvenil.

Criterios de selección de textos que garantizan la construcción de corpus literarios como repertorio diverso que favorece variedad de experiencias de encuentro con la literatura. El canon literario en la Educación Primaria⁴⁸. (2011:180)

Eje de Nivel Inicial: La literatura infantil y juvenil.

Criterios de selección de textos que garantizan la construcción de corpus literarios como repertorio diverso que favorece variedad de experiencias de encuentro con la Literatura. (2011: 72)

Orientaciones para la enseñanza:

-Procurar la apropiación de criterios pertinentes para la selección de textos, a partir de un proceso progresivo de construcción como producto de lecturas críticas y experiencias situadas en distintos contextos. (2011-Nivel Inicial pág. 72/ Nivel Primario pág. 179)

Posibles actividades:

1. Enumerar brujas conocidas. ¿Qué películas, cuentos o canciones recuerdan de estos personajes?

⁴⁸ Se pueden plantear los cuentos de brujas que suelen integrar el canon de literatura infantil en la primaria.

2. Proyectar el teaser promocional: *The house of rising sun* de American Horror Story 3:

Coven: https://www.youtube.com/watch?v=wreEAaYX_Yo

3. Realizar una descripción detallada y comparativa de las características de las brujas.

Preguntas a modo de ejemplo: ¿Qué características adquieren las brujas? ¿En qué se distancian con las ya conocidas? ¿Qué rasgos se “codifican” en términos de Lotman? ¿Cómo están vestidas? ¿Se muestran en la sociedad? ¿Qué símbolos asociados a la brujería aparecen? ¿Qué símbolos son reconocibles en estos personajes?

Anexo 1: The house of rising sun

There is a house in New Orleans,
they call the rising sun.
And it's been the ruin of many a poor boy,
and God I know I'm One.

My mother was a tailor,
she sold my New Blue Jeans.
My Father was a Gamblin' Man,
down in New Orleans.

Now the only thing a Gambler needs is
a suitcase and a drum.
And the only time he'll be satisfied
is when he's on the drun.

Oh mother, tell your children,
not to do what I have done.
Spend your lives in sin and misery
in the House of The Rising Sun.

Well I've got one foot on The Platform,
the other on the train. I'm going
back to New Orleans
to wear that ball and chain.....

There is a house in New Orleans,
they call the Rising Sun.
And it's been the ruin of many a poor boy,
and God I know I'm one.

Recorrido n°2

Con las líneas de este camino de lecturas, se pretende comprender las complejidades sociodiscursivas de los objetos culturales presentados. Ya que es posible de leer o mirar ciertos productos culturales en relación a las estructuras que tiene la sociedad en este momento. ¿Qué hegemonía se construye? ¿Cuáles son las matrices culturales emergentes? Son algunas de las preguntas que se pretenden responder.

Objetivos:

- Reconocer diversos objetos culturales asociados a la literatura.
- Favorecer la interacción de diversas experiencias de lectura como fenómeno sociocultural.

Eje de Nivel Primario: La Literatura Infantil y Juvenil

- *Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil. (2011: 178)*

Eje de Nivel Inicial: La Literatura Infantil y Juvenil

- *Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil (2011: 72)*

Orientaciones para la enseñanza

-Propiciar situaciones de acceso y participación en relación con espacios, agentes y agencias del campo cultural de la literatura en general e infantil-juvenil en particular: bibliotecas, librerías, ferias de libros, cine, teatro; autores, ilustradores, editores, críticos, promotores de lectura, responsables de políticas públicas de lectura. Brindar la oportunidad de concebir a la literatura no como mero objeto escolar, sino como fenómeno sociocultural.

(2011: 72/180)

Posibles actividades

- 1- Después de leer los libros y el concepto teórico. ¿Cómo se relacionan? ¿Qué características del personaje bruja podemos asociar a la doxa?
- 2-¿Qué relaciones existen entre American Horror Story y Chris Van Allburg?

3-Escuchar las canciones: *Rhianon* de Fleetwood Mac y *La bruja* (versión que aparece en la película *Frida* (2002) y la versión original.

<https://www.youtube.com/watch?v=uC1KzmHBVxk>

¿Qué representaciones de mujer se hacen visibles?⁴⁹

4-¿Qué otras mujeres se incorporarían a esta genealogía? ¿Por qué?

5-Leer el concepto teórico: ¿Qué relaciones se pueden establecer?

Anexo: *La bruja*- Canción que aparece en la película de Frida Kahlo. *La bruja* (canción popular mexicana, "versionada" por ElliotGoldenthal para la BSO de *Frida*)

Ay que bonito es volar
a las dos de la mañana
a las dos de la mañana
y ay que bonito es volar, ay mamá

Volar y dejarse caer,
en los brazos de tu hermana
en los brazos de tu hermana
y hasta quisiera llorar

me agarra la bruja,
me lleva al cuartel,
me vuelve maceta,
me da de comer

me agarra la bruja,
me lleva al cerrito,
me sienta en sus piernas,
me da de besitos.

¿Ay dígame ay dígame ay dígame usted
cuantas creaturitas se ha chupado usted?
ninguna, ninguna, ninguna no ve
que ando en pretensions de chuparme a usted

Y ahora sí maldita bruja,
ya te chupastes a mi hijo

⁴⁹Nota: Se pueden ver dos estereotipos, por un lado la mujer sirena y por otra, la mujer caníbal.

ya te chupastes a mi hijo
y ahora sí maldita bruja

Y ahora le vas a chupar
y a tu marido el ombligo
y a tu marido el ombligo
y ahora le vas a chupar

Me agarra la bruja,
me lleva a su casa,
me vuelve maceta,
y una calabasa

Me agarra la bruja,
me lleva al cerrito,
me sienta en sus piernas,
me da de besitos.

¿Ay dígame ay dígame ay dígame usted
cuantas criaturitas se ha chupado usted?
ninguna, ninguna, ninguna no ve,
que ando en pretensiones de chuparme a usted.⁵⁰

La bruja-Eugenia León⁵¹

Ay!que bonito es volar a las dos de la mañana
a las dos de la mañana ¡ay! que bonito es volar, ¡ay mamá!
subir y dejarse caer en los brazos de una dama,
en los brazos de una dama y hasta quisiera llorar ¡ay mamá!

Me agarra la bruja y me lleva a su casa
me vuelve maceta y una calabaza,
me agarra la bruja y me lleva al cerrito
me vuelve maceta y un calabacito,
que diga y que diga y que dígame usted
cuantas criaturitas se ha chupado ayer,
ninguna, ninguna, ninguna lo se
yo ando en pretensiones de chuparme a usted.

¡Ay! me espanto una mujer en medio del mar salado
en medio del mar salado ¡ay me espantó una mujer, ay mamá!

⁵⁰ Aparece esta canción en la película de Frida Kahlo porque era una de las canciones favoritas de Diego Rivera.

⁵¹ Incorporamos esta versión porque nos interesa ver las relaciones con sirenas. Específicamente en la estrofa de “lo de arriba era mujer y lo de abajo pescado”.

porque no quería creer lo que me habían contado
lo de arriba era mujer y lo de abajo pescado ¡ay mamá!

Me agarra la bruja y me lleva a su casa
me vuelve maceta y una calabaza,
me agarra la bruja y me lleva al cerrito
me vuelve maceta y un calabacito,
que diga y que diga y que dígame usted
cuantas criaturitas se ha chupado ayer,
ninguna, ninguna, ninguna lo se
yo ando en pretensiones de chuparme a usted.

Recorrido n° 3

Aquí nos detendremos en la validez de la voz de los personajes. ¿Quiénes pueden hablar dónde y cuándo? ¿Qué sucede en el interior del aquelarre? La configuración de los personajes disidentes permite revisar múltiples perspectivas en la literatura infantil porque es necesario identificar cuáles son las voces autorizadas y porqué.

Objetivos:

- Recuperar la tradición literaria de la Literatura infantil y juvenil.
- Incorporar “otras voces” en los repertorios de LIJ.

Eje de Nivel Primario: La Literatura como objeto de enseñanza escolar

-Los valores y sentidos de las prácticas de frecuentación de la Literatura en la Educación Primaria: proyección personal, ampliación de la experiencia, acceso a la tradición literaria, dimensión estética. (2011:179)

Eje de Nivel Inicial: La Literatura como objeto de enseñanza escolar

-El trayecto de constitución de la literatura como objeto de enseñanza escolar. Condiciones socioculturales y escolares de la lectura de literatura. (2011:72)

Orientaciones para la enseñanza

-Establecer un permanente equilibrio entre prácticas de formación orientadas a leer literatura - aprender literatura- aprender sobre literatura. (2011:72/180)

Posibles actividades

- 1- Observar la relación entre los textos (*Babayaga y La Bruja y el espantapájaros*)
- 2-Vincular la noción de hegemonía con la serie Salem. (Por ejemplo, la configuración del personaje principal como la ultrajada que vuelve para vengarse.)
- 3-Las brujas de Zugarramurdi de Alex de la Iglesia: ¿Por qué integra el corpus? ¿Quiénes son los desplazados? ¿Cómo se configura la otredad en este caso?

Recorrido 4

Las propuestas de lectura se relacionan con los diálogos que se establecen entre diferentes personajes a lo largo de la literatura y de las artes plásticas. Cada vez que se recupera un personaje, se carga con el imaginario y los sentidos atribuidos a lo largo de historia.

Objetivos:

- Reconocer los discursos sobre la femineidad y observar el código cultural presente
- Relacionar los conceptos de género, educación y cultura.

Eje de Nivel Primario: La Literatura como objeto de conocimiento

-Aportes teóricos relevantes y actualizados en relación con características, particularidades y procedimientos propios de los distintos géneros, subgéneros y especies literarios. La Literatura de tradición oral. Cuentos tradicionales.

Eje de Nivel Inicial: La Literatura como objeto de conocimiento

-Características, particularidades y procedimientos propios de los distintos géneros, subgéneros y especies literarios. (2011:71)

Orientaciones para la enseñanza

- Lecturas complementarias, de carácter electivo, para enriquecer repertorios y diversificar itinerarios lectores. (2008: 180)

Posibles actividades

1. Pensar qué nociones se retoman, en los textos artísticos de los siguientes binomios: Sirenas/peces Sirenas/aves y sus posibles relaciones con las brujas. Preguntas orientadoras: ¿Cómo describen a la mujer? ¿Cómo aparece esa mujer en la imagen?
2. ¿Qué acciones realizan los personajes femeninos? Si tuvieras que armar una línea en la que en el extremo derecho las acciones más pasivas y en el extremo izquierdo los más activos. ¿Cómo sería?
3. ¿Cómo se relacionan los personajes femeninos y masculinos? ¿Qué atributos le asociarías a cada uno?

4. Explicitar los sentidos sociales sobre ciertos temas que se retoman en un caso o en otro de las diferentes representaciones artísticas.

Integración

Después de responder las guías presentadas se pueden realizar las siguientes actividades:

a- Crear repertorios de diferentes productos culturales en relación a esta temática.

Actividades: Se pueden releer las obras ya conocidas de brujas o realizar una búsqueda de los diferentes personajes en los cuentos de hadas que tienen “codificaciones” de brujas (madrastras, ogresas, etc.)

b- Ofrecer lecturas actuales de las representaciones más viejas. Sería interesante leer nuevos estudios que surgen en relación a la temática. Por ejemplo: Arenal (Revista de historia de las mujeres). Vol. 21 n° 2 julio-diciembre 2014. *Hadas, princesas, brujas, las mujeres en los cuentos*. Universidad de Granada. Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de Género.

c- Analizar las imágenes y crear una alternativa de animación o de proyección de películas. Se pueden elaborar cortos cinematográficos o crear algún tipo de intervención artística en la escuela.

Bibliografía.

Alterman, Nora (2008) "Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula". Documento elaborado para el Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa. (FOPIIE). Ministerio de Educación de la Nación.

Afanásiev, Aleksandr N. (1987) "La bruja Yagá". En: *Cuentos populares rusos*. Ilustraciones de Iván Y. Bilibin. Introducción de Vladimir Propp. Traducción de Isabel Vicente. Madrid, Ediciones Generales Anaya. 4ta. ed. Tomo I; págs.123-125.

Andruetto, María Teresa. (2009) "Hacia literatura sin adjetivos" en *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte, Córdoba.

Angenot, M (2012) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. UNC.

Arán, Olga Pampa (María del C. Marengo y M. Candelaria de Olmos, colaboradoras) (1998) *La estilística de la novela en M.M. Bajtin. Teoría y aplicación metodológica*, Córdoba (Argentina), Narvaja Editor.

Arán, Olga Pampa (2006) *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Córdoba, Ferreyra Editor.

Bajtin, Mijail. (2011) "El problema de los géneros discursivos" en *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Bajtin, Mijail (2012) *Problemas de la Poética de Dovtoiesvski*. FCE. México.

Barthes, Roland (1993) *El placer del texto*. Siglo veintiuno editores. Madrid

Bonafé Martínez, Jaume (1998) *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Davila editores. Madrid.

Caro Baroja, Julio (1961) *Las brujas y su mundo*. Talleres Gráficas de Ediciones Castilla. Revista de Occidente. Madrid.

Carranza, Marcela (2007) "Algunas ideas sobre la selección de textos literarios", *Imaginaria*, N° 202, Bs. As, <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>

Carranza, Marcela (2006) "La literatura al servicio de los valores", *Imaginaria* N° 181, Bs As.

- Carranza, Marcela (2009) "Babayaga". Revista Imaginaria Nº 259.
- Chartier, A. M. (2009) "La lectura no entusiasma a los chicos de hoy. ¿Acaso lo hacía en el pasado?" Clarín.
- Chicharro, Antonio; Linares Alé, Francisco (2010). *Sociocrítica e interdisciplinariedad*. Instituto Internacional de Sociocrítica. Ediciones Dauro. España "ESTUDIOS CULTURALES Y SOCIOCRÍTICA" de Genara Pulido Tirado. Universidad de Jaén.
- Colomer, Teresa (2005): *Andar entre libros, la lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, Teresa (2002) *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Revista nº4. Año 22. Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura.
- CRIST.<http://www.site.sociocritique-crist.org/>
- Dahl, Roald (1983) "Una nota sobre las brujas" en *Las brujas*. Alfaguara. Buenos Aires.
- De Man, Paul (1986) *La resistencia a la teoría*. Universidad de Minnesota. Literatura y debate crítico. Ed. Metalmén. Visor Distribuciones. Madrid.
- Díaz, Esher (2010) *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Editorial Biblos. Buenos Aires.
- Díaz, Esther (1998) *Pedagogía del caos*. Voces de la Universidad. Río Cuarto.
- Díaz Röner, Ma. Adelia (2000): "La literatura infantil, de "menor" a "mayor", en *Historia crítica de la Literatura argentina: La narración gana la partida* (Drucaroff, Elsa, ed.), Emecé, Buenos Aires.
- Diseño Curricular de Educación Inicial (2011) Córdoba: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción e Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa.
- Diseño Curricular de Educación Primaria (2011) Córdoba: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción e Igualdad y Calidad Educativa, Dirección de Planeamiento e Información Educativa.
- Federici, Silvia (2010) *Calibán y la bruja*. Tinta Limón Ediciones. Buenos Aires.
- Ferreiro, Castedo (2000) "Ciudadanos de la cultura escrita" Revista El Monitor de la Educación. Revista del Ministerio de Educación de la Nación.

- Furlán, Alfredo (1996): "Curriculum e institución". Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Kalman, Judith (2003) *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y escritura*. Revista Mexicana de investigación educativa. Enero-abril, volumen VIII, n 17, Consejo Mexicano de Investigación educativa. México.
- Kermode, Frank (1998) "El control institucional de la interpretación" en: *El canon literario*, SULLÁ, Eric (comp.), 1998, Arco Libros, Madrid.
- Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (2006). *Entre pedagogía y literatura*. Miño y Dávila, eds. Bs: As. Selección.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. FCE. México
- Link, Daniel (2003) "Libros y niños" en *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Norma, Bs. As.
- Lluch, Gemma. (2003) *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Catalejo. Norma. Bogotá.
- Malckuzynski, Pierrette (1991): *Sociocríticas, prácticas textuales, cultura de fronteras*, Ámsterdam, Rodopi.
- Maradi, Alberto (2007) *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Emecé.
- Montes, G. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio público*. Fondo de cultura económica, 1999. México.
- Robin, R (1993): "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura.", en ANGENOT y otros: *Teoría Literaria*, México, S XXI, 1993.
- Schaeffer, Jean-Marie. (2011) *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿Por qué y cómo estudiar la literatura?* Fondo de Cultura Económica. México.
- Shavit Zohar (1986), *Poetics of Children's Literature*. Athens and London, The University of Georgia Press.

Palma de Arraga (1996) Fortalecimiento de la capacidad interdisciplinaria en Educación Ambiental. Revista Iberoamericana de Educación N°16.

Petit, Michele. (2001) *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Espacios para la lectura. FCE. México.

Zabalza, M. A. (1997): "Diseño y desarrollo curricular". Narcea. Madrid.

Zipes, Jack. (2014) *El irresistible cuento de hadas*. FCE. Buenos Aires. Argentina.

CORPUS

Lacombe, Benjamin. (2010) *Genealogía de una bruja. Edición para coleccionistas*. Edelvives. Madrid

Lacombe, Benjamin. (2012) *Ondina*. Edelvives. Madrid.

Le Than, T.; Dautremer, R. (2010) *Babayaga*. Elvives. Madrid

Pacheco, Gabriel. (2011) *La bruja y el espantapájaros*. FCE. México

Van Allsburg, Chris (1993) *La escoba de la viuda*. FCE. México

Diseño Curricular	Concepto	Bruja	Posibles actividades	Objetivos
<p>Eje de Nivel Primario: La literatura infantil y juvenil. -Criterios de selección de textos que garantizan la construcción de corpus literarios como repertorio diverso que favorece variedad de experiencias de encuentro con la literatura. El canon literario en la Educación Primaria.¹ (2011:180)</p> <p>-Eje de Nivel Inicial: La literatura infantil y juvenil. Criterios de selección de textos que garantizan la construcción de corpus literarios como repertorio diverso que favorece variedad de experiencias de encuentro con la Literatura. (2011: 72)</p> <p>Orientaciones para la enseñanza: -Procurar la apropiación de criterios pertinentes para la selección de textos, a partir de un proceso progresivo de construcción como producto de lecturas críticas y experiencias situadas en distintos contextos. (2011-Nivel Inicial pág. 72/ Nivel Primario pág. 179)</p>	<p>Codificación</p>	<p>Lilith Isis Medusa Yama Uba Gretchen Juana Lisa Malvina Leonora Mary y Anny Mambo Olga Lisbeth</p>	<p>Recorrido 1</p> <p>1. Enumerar brujas conocidas. ¿Qué películas, cuentos o canciones recuerdan de estos personajes?</p> <p>2. Proyectar el teaser promocional <i>The house of rising sun</i> de American Horror Story 3: Coven 3. Realizar una descripción detallada y comparativa de las características de las brujas. Preguntas a modo de ejemplo: ¿Qué características adquieren las brujas? ¿En qué se distancian con las ya conocidas? ¿Qué rasgos se “codifican” en términos de Lotman? ¿Cómo están vestidas? ¿Se muestran en la sociedad? ¿Qué símbolos asociados a la brujería aparecen? ¿Qué símbolos son reconocibles en estos personajes?</p>	<p>-Recuperar las diferentes codificaciones de la bruja -Activar el repertorio de personajes sobre las brujas</p>

¹ Se pueden plantear los cuentos de brujas que suelen integrar el canon de literatura infantil en la primaria.

<p>Eje de Nivel Primario: La Literatura Infantil y Juvenil - Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil. (2011: 178)</p> <p>Eje de Nivel Inicial: La Literatura Infantil y Juvenil - Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil (2011: 72)</p> <p>Orientaciones para la enseñanza -Propiciar situaciones de acceso y participación en relación con espacios, agentes y agencias del campo cultural de la literatura en general e infantil-juvenil en particular: bibliotecas, librerías, ferias de libros, cine, teatro; autores, ilustradores, editores, críticos, promotores de lectura, responsables de políticas públicas de lectura. Brindar la oportunidad de concebir a la literatura no como mero objeto escolar, sino como fenómeno sociocultural. (179)</p>	<p>Hegemonía</p>	<p>La bruja y la viuda de <i>La escoba de la viuda</i>. <i>Brujas de American Horror Story 3</i>: Cordelia Foxx Zoe Benson Fiona Goode Madison Montgomery Misty Day Mirtle Snow Queenie Madame Lalaurie</p>	<p>Recorrido 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Después de leer los libros y el concepto teórico. ¿Cómo se relacionan? ¿Qué características del personaje bruja podemos asociar a la doxa? 2. ¿Qué relaciones existen entre American Horror Story y Chris Van Allburg? 3. Escuchar las canciones: <i>Rhianon</i> de Fleetwood Mac y <i>La bruja</i> (versión que aparece en la película Frida (2002) y la versión original. https://www.youtube.com/watch?v=uC1KzmHBVxk ¿Qué representaciones de mujer se hacen visibles?² 4. ¿Qué otras mujeres se incorporarían a esta genealogía? ¿Por qué? 5. Leer el concepto teórico: ¿Qué relaciones se pueden establecer? 	<p>-Reconocer diversos objetos culturales asociados a la literatura. -Favorecer la interacción de diversas experiencias de lectura como fenómeno sociocultural.</p>
<p>Eje de Nivel Primario: La Literatura como objeto de enseñanza escolar -Los valores y sentidos de las prácticas de frecuentación de la Literatura en la Educación Primaria: proyección personal, ampliación de la experiencia, acceso a la tradición literaria, dimensión estética. (2011:179)</p> <p>Eje de Nivel Inicial: La Literatura como objeto de enseñanza escolar -El trayecto de constitución de la literatura como objeto de enseñanza escolar. Condiciones socioculturales y escolares de la lectura de literatura. (2011:72)</p> <p>Orientaciones para la enseñanza -Establecer un permanente equilibrio entre prácticas de</p>	<p>Disidencia</p>	<p>Babayaga Tituba (Salem) Mary Shibley (Salem) Eva (Las brujas de Zugarramurdi)</p>	<p>Recorrido 3</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar la relación entre los textos (<i>Babayaga</i> y <i>La Bruja y el espantapájaros</i>) 2. Vincular la noción de hegemonía con la serie Salem. (Por ejemplo, la configuración del personaje principal como la ultrajada que vuelve para vengarse.) 3. Las brujas de Zugarramurdi de Alex de la Iglesia: ¿Por qué integra el corpus? ¿Quiénes son los desplazados? ¿Cómo se configura la otredad en este caso? 	<p>Recuperar la tradición literaria de la Literatura infantil y juvenil. -Incorporar “otras voces” en los repertorios de Lij.</p>

²Nota: Se pueden ver dos estereotipos, por un lado la mujer sirena y por otra, la mujer caníbal.

<p>formación orientadas a leer literatura - aprender literatura- aprender sobre literatura.</p>				
<p>Eje de Nivel Primario: La Literatura como objeto de conocimiento -Aportes teóricos relevantes y actualizados en relación con características, particularidades y procedimientos propios de los distintos géneros, subgéneros y especies literarios. La Literatura de tradición oral. Cuentos tradicionales. (2011:179)</p> <p>Eje de Nivel Inicial: La Literatura como objeto de conocimiento -Características, particularidades y procedimientos propios de los distintos géneros, subgéneros y especies literarios. (2011:71)</p> <p>Orientaciones para la enseñanza - Lecturas complementarias, de carácter electivo, para enriquecer repertorios y diversificar itinerarios lectores. (2008:180)</p>	<p>Enunciado</p>	<p>Ondina Sirenas Bruja de Blancanieves (Diferentes representaciones) Maléfica</p>	<p>Recorrido 4 1. Pensar qué nociones se retoman, en los textos artísticos de los siguientes binomios: Sirenas/peces Sirenas/aves y sus posibles relaciones con las brujas. Preguntas orientadoras: ¿Cómo describen a la mujer? ¿Cómo aparece esa mujer en la imagen? 2. ¿Qué acciones realizan los personajes femeninos? Si tuvieras que armar una línea en la que en el extremo derecho las acciones más pasivas y en el extremo izquierdo las más activas. ¿Cómo sería? 3. ¿Cómo se relacionan los personajes femeninos y masculinos? ¿Qué atributos le asociarías a cada uno? 4. Explicitar los sentidos sociales sobre ciertos temas que se retoman en un caso o en otro de las diferentes representaciones artísticas.</p>	<p>-Reconocer los discursos sobre la femineidad y observar el código cultural presente -Relacionar los conceptos de género, educación y cultura.</p>

Integración:

a- Crear repertorios de diferentes productos culturales en relación a esta temática.

Actividades: Se pueden releer las obras ya conocidas de brujas o realizar una búsqueda de los diferentes personajes en los cuentos de hadas que tienen “codificaciones” de brujas (madrastas, ogresas)

b- Ofrecer lecturas actuales de las representaciones más viejas. Sería interesante leer nuevos estudios que surgen en relación a la temática. Por ejemplo: Arenal (Revista de historia de las mujeres). Vol. 21 n° 2 julio-diciembre 2014. *Hadas, princesas, brujas, las mujeres en los cuentos*. Universidad de Granada. Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres y de Género.

c- Analizar las imágenes y crear una alternativa de animación o de proyección de películas. Se pueden elaborar cortos cinematográficos o crear algún tipo de intervención artística en la escuela.