

LENGUA Y LITERATURA
TEMAS DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN

A 20 AÑOS DE LA CARRERA DE ESPECIALIZACION EN LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

GRACIELA HERRERA B
COMPILADORA

Lengua y Literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de Especialización en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura / David Emilio Abalos ... [et al.]; compilado por Graciela Herrera de Bett. -

1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1586-6

1. Literatura. 2. Investigación Cultural. 3. Lenguas. I. Abalos, David Emilio. II. Herrera de Bett, Graciela, comp.

CDD 407

Diseño de portada: Manuel Coll, Área de Comunicación Institucional FFyH

Diagramación: Noelia García, Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH

ISBN 978-950-33-1586-6



Lengua y literatura: temas de enseñanza e investigación: a 20 años de la carrera de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura está distribuido bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

ÍNDICE

- 1 **Prólogo**
Graciela Herrera de Bett
- 4 **Las variedades lingüísticas en el aula: el imperio en el imperio. Una propuesta de trabajo**
David Emilio Ábalos
- 21 **Educación secundaria: la literatura y su enseñanza en el ciclo orientado**
María Pía Otero
- 36 **Propuestas de escritura y reforma educativa argentina en documentos oficiales y libros escolares de lengua**
Beatriz Suriani
- 54 **La minienciclopedia. Una propuesta para la enseñanza integrada de textos expositivo-explicativos en la escuela.**
Vanesa Testa
- 74 **Leer y ver: la lectura de libros álbum en y para la escuela secundaria. Una propuesta de intervención para capacitar docentes de lengua y literatura**
Inés Yeraci
- 97 **Enseñanza de la literatura en la escuela primaria. Un proyecto de formación docente interniveles**
Mariana Mitelman
- 119 **La enseñanza de literatura entre primaria y secundaria: articulación y pasaje. Una propuesta posible**
María Alejandra Forgiarini
- 140 **La enseñanza de la argumentación en la escuela media: una alternativa de formación docente**
Candelaria Stancato
- 169 **Argumentar en la educación de jóvenes y adultos. Una propuesta de trabajo para los procesos de ambientación socio-escolar**
Leticia Colafigli

- 183 **Uróboros de la teoría: articulaciones entre lectura, literatura infantil y formación docente**
Melisa Maina
- 199 **Libros álbum ¿sólo un género infantil? Formación inicial de profesores, lectores mediadores y promotores de lectura**
Nadia Verónica Marconi
- 220 **Formas de acompañar al novel, formas de enseñar literatura. Develar y transformar la educación literaria en las prácticas de enseñanza de los docentes noveles, egresados del profesorado de nivel inicial del IFDC Bariloche.**
Natalia Rodríguez

URÓBOROS DE LA TEORÍA: ARTICULACIONES ENTRE LECTURA, LITERATURA INFANTIL Y FORMACIÓN DOCENTE.

Melisa Gisela Maina
melisa.maina@gmail.com

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 artículo recupera los elementos centrales de es una propuesta de intervención didáctica del trabajo final de la carrera de 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 para la infancia en los espacios de formación docente y así articular propuestas metodológicas de abordaje 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 sociocrítica para su análisis en la selección de los textos.

Por lo tanto, el artículo está organizado de la siguiente manera: en la primera parte, se contextualiza las relaciones problemáticas entre literatura e institutos de formación docente. 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. Por lo tanto, en 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 diferentes 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.

Con respecto al título que guía este trabajo, el 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.

Contextualización de la propuesta

Esta propuesta 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 Juvenil. 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, p.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 libros, contemplado como segunda nota anual en el cursado de la materia, una alumna preguntó: “Sí, sí pero en el día a día ¿Cómo selecciono?”.

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 los adultos ante la imposibilidad de romper el consenso vigente en relación a la Literatura Infantil y Juvenil.

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. 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 Literatura Infantil y Juvenil (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 la/os formanda/os 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. Por lo tanto, 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 impresionista¹, el me “gusta porque sí”, “porque es lindo”, “porque lo vi en algún lado” creemos que inhabilita otro tipo de lecturas.

Enfoque teórico

Nos preguntamos: ¿Por qué consideramos que es necesario incluir la sociocrítica en la enseñanza de la literatura? ¿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? Para dar intentar dar respuesta a esos interrogantes 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 (¿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.

¹ Se refiere a la lectura que se sustenta en impresiones que no profundizan en el sentido de los textos.

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 ente 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.” 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.

¿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. Los antecedentes de esta línea 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 recherche interuniversite 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 París 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 sociocrítica 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 une sociologie, encore moins une méthode. Elle est une perspective”² (CRIST, 2020). 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”³

Por lo tanto, estamos ante una hermenéutica en la búsqueda de las problemáticas que se desprenden de la lectura de los textos: “(…) la sociocritique peut se definir comme un hermenéutique sociales des textes”⁴(CRIST, 2020). Esto es comprender el texto en su contexto social, la circularidad de los discursos presentes en ese texto y es una forma

² La sociocrítica no es una disciplina ni una teoría. No es una sociología, todavía menos aún un método. Es una perspectiva. (Traducción mía)

³ Una práctica de lectura activa de los textos. (Traducción mía)

⁴ La sociocrítica puede definirse como una hermenéutica social de los textos. (Traducción mía)

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.

¿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, p.75) que produce y reproduce contenidos de la doxa, ya que al leer un texto se activa todo ese contenido discursivo que está guardado en la memoria cultural y discursiva de una época dada o de una contemporaneidad. 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.

¿Por qué trabajamos con el concepto de Enunciado?⁵

En este artículo 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 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)).⁶

Pampa Arán y Silvia 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, p. 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. De esta forma, revisar los textos artísticos permite reconstruir esa mirada en una cadena dialógica.

¿Por qué trabajamos con el concepto Hegemonía y el concepto Disidencia?⁷

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 ideograma 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.

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, p. 152). Este abordaje permite identificar los mecanismos reguladores propios de la hegemonía, los que definen las reglas sobre la

⁵ Mijail 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.

Bajtin 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 Meriles es una referente de los estudios de Mijail Bajtin, podemos citar la siguiente bibliografía consultada: *La estilística de la novela en M.M. Bajtin. Teoría y aplicación metodológica* (1998), *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin* (2006).

⁶ Título original *Estetika slovesnogo tvorcestava* [1979], primera edición en español (1982) por Siglo XXI editores. La bibliografía consultada pertenece a la 2ª edición de la 1ª reimpresión (2011) argentina revisada de 2008.

⁷ 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.

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 disidencia.⁸ Esto implica que existen fracturas o quiebres de la doxa que se mantienen al margen, pero ejercen ciertas influencias en los discursos sociales.

¿Por qué trabajamos el concepto Codificación?⁹

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, p. 12).

Nos interesa su particular visión del texto como “programa mnemónico compacto” (2002, p. 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 irrepitible. 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 su propio sistema 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

⁸ Del libro *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias* (2012) Universidad Nacional de Córdoba.

⁹ Iuri Lotman (1922-1993) 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.

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.

Corpus

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, p. 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 Social¹⁰, por eso la sociocrítica trabaja con eso para captar las modificaciones.

El objetivo fue 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. ¿Por qué analizar un libro infantil sobre brujas? En primer lugar, analizar el texto en su contexto (Robin 1992, p. 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.

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. Seleccionamos los siguientes libros: *Genealogía de una bruja* (2010) de Benjamin Lacombe, *La escoba de la viuda* (1993) de Chris Van Allsburg, *La bruja y el espantapájaros* (2011) de Gabriel Pacheco, *Babayaga* (2010) de Rebecca Dautremer, *Ondina* (2012) de Benjamin Lacombe.

¹⁰ Bajtin 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).

Las brujas de Zugarramurdi (2013)¹¹ 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, incorporamos *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 cuenta la versión de la historia de la bruja 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 recorrer 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.

El juego del Uróboros: propuesta de actividades didácticas

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, las categorías teóricas pueden ser adaptadas a otros corpus temáticos. Se enuncian a modos de “recorrido” porque son opciones teóricas, posibilidades pero no estructuras estancas.

Recorrido 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”

¹¹ Está 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

(2008). 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 Primaria (2011, p.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, p. 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 p.72/ Nivel Primario p. 179)

Posibles actividades:

1. Enumerar brujas conocidas. ¿Qué películas, cuentos o canciones recuerdan de estos personajes?
2. Proyectar el teaser promocional: *The house of rising sun de American Horror Story 3: Coven*¹²
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?

Recorrido 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.

¹² https://www.youtube.com/watch?v=wreEAaYX_Yo

Objetivos

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

Relaciones con el diseño curricular

Eje de Nivel Primario: La Literatura Infantil y Juvenil

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

Eje de Nivel Inicial: La Literatura Infantil y Juvenil

- Las particularidades de los géneros literarios en la literatura infantil (2011, p. 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.

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: La bruja (versión que aparece en la película Frida-2002) y la versión original.¹³
4. ¿Qué representaciones de mujer se hacen visibles?⁴⁹
5. ¿Qué otras mujeres se incorporarían a esta genealogía? ¿Por qué?
6. Leer el concepto teórico: ¿Qué relaciones se pueden establecer?

Recorrido 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.

Relaciones con el diseño curricular

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

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=uC1KzmHBVxk>

- 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, p. 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, p.72).

Orientaciones para la enseñanza

- Establecer un permanente equilibrio entre prácticas de formación orientadas a leer literatura - aprender literatura- aprender sobre literatura. (2011, p. 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.

Relaciones con el diseño curricular

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, p.71).

Orientaciones para la enseñanza

- Lecturas complementarias, de carácter electivo, para enriquecer repertorios y diversificar itinerarios lectores (2008, p. 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 (madrastas, 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: “Hadas, princesas, brujas, las mujeres en los cuentos” (2014) *Arenal n°2 (21)*. 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.

Revisiones de un trabajo final

Las revisiones sobre la escritura de un trabajo final suponen un proceso de reflexión sobre el camino realizado en la conformación de una propuesta didáctica. Hacemos una breve mención de algunos ejes que pueden ser revisados teóricamente.¹⁴ En este caso la

¹⁴ Silvia Federici en *Calibán y la bruja* (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

temática seleccionada permite pensar una articulación con un eje sobre género y sus implicancias en los lineamientos de la Educación Sexual Integral. Por esta razón, recuperar ciertos formatos en relación a temáticas transversales es una premisa para pensar diferentes modos de diseños de enseñanza de la literatura.

Bibliografía

- Alterman, N. (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. Ministerio de Educación de la Nación.
- Afanásiev, A. N. (1987) *Cuentos populares rusos*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Andruetto, M. T. (2009) *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Angenot, M (2012) *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Arán, O. P. (1998) *La estilística de la novela en M.M. Bajtin. Teoría y aplicación metodológica*. Córdoba: Narvaja Editor.
- Arán, O. P. (2006) *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Bajtin, M. (2011) *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bajtin, M. (2012) *Problemas de la Poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. M. (2009) "La lectura no entusiasma a los chicos de hoy. ¿Acaso lo hacía en el pasado?" Entrevista de Claudio Martyniuk. Diario Clarín. Recuperado de: https://isfd49-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/Entrevista_AM._Chartier.pdf
- Chicharro, A. & Linares Alé, F. (2010). *Sociocrítica e interdisciplinariedad*. Madrid: Ediciones Dauro
- CRIST. *Centre de Recherche Interuniversitaire en Sociocritique des textes (2020) Manifeste*. Recuperado de: <https://sociocritique-crist.org/a-propos/manifeste/>
- De Man, P. (1986) *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor Distribuciones.
- 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, S. (2010) *Calibán y la bruja*. Buenos Aires: Tinta Limòn Ediciones.
- Ferreiro, E. & Castedo, M. (2000) "Ciudadanos de la cultura escrita" Revista El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lotman, I. (2008) *Caza de Brujas. La semiótica del miedo*. Revista de Occidente 329. Pp.5-33
- Malckuzynski, P. (1991) *Sociocríticas, prácticas textuales, cultura de fronteras*. Rodopi: Ámsterdam.
- Robin, R. (1993) "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura." En Angenot y otros: *Teoría Literaria*. México: Siglo XXI.

Corpus

- Lacombe, B. (2010) *Genealogía de una bruja*. Edición para coleccionistas. Madrid: Edelvives.
- Lacombe, B. (2012) *Ondina*. Madrid: Edelvives

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.

- Le Than, T. & Dautremer, R. (2010) *Babayaga*. Madrid: Edelvives.
- Pacheco, G. (2011) *La bruja y el espantapájaros*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Allsburg, C. (1993) *La escoba de la viuda*. México: Fondo de Cultura Económica.