

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE POSGRADO
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA
LITERATURA

Cuentos clásicos: reformulación, parodia y humor

MÓDULO: Literatura, Teorías y Enseñanza

PROFESORES: Mgter. Ana B. Flores y Dr. Gustavo Bombini

ALUMNA: Leticia Colafigli

FECHA: Febrero de 2011

Este trabajo tiene como objetivo describir una posible propuesta didáctica en relación a las teorías literarias y el humor, para realizar con alumnos de la escuela media. Para ello, contará con dos grandes partes. Por un lado, una breve descripción de la propuesta, sus objetivos, actividades y modalidades. Por otro lado, una parte más bien teórica, para abordar problemáticas puntuales.

I) Descripción general de la propuesta

Se trabajará con cuatro cuentos: dos son cuentos clásicos recolectados por los hermanos Grimm y los otros dos, una reescritura paródica de éstos, realizada por Fontanarrosa en su libro *Los clásicos según Fontanarrosa*. Los cuentos seleccionados son “Hansel y Gretel” y “El flautista de Hamelín”.

Algunos de los conceptos claves a trabajar en esta propuesta serían los de parodia y lector. El objetivo principal que se plantea, entonces, sería abordar con los alumnos determinados textos que permitan problematizar los cuentos clásicos, su reescritura paródica y el vínculo que la parodia mantiene –necesariamente– con un lector capaz de leer esa parodia y poder reconocer los guiños y transformaciones que provocan el efecto humorístico. De esta manera, otras dos problemáticas a plantear serían la construcción del lector por parte de los textos mismos y la construcción de “lo humorístico” por parte de Fontanarrosa (de qué manera, con qué estrategias).

Cabe aclarar que no se trata de presentar estos conceptos “a la fuerza” o porque los alumnos “tienen que” conocerlos, sino para abordarlos más bien como herramientas generadoras de lecturas. Se trata de proponer estas nociones como una manera de propiciar instrumentos que ayuden a realizar lecturas que, sin esas herramientas, no serían posibles. Tampoco es la finalidad desvalorizar determinadas lecturas y garantizar unas en función de otras, sino más bien utilizar ciertos elementos de la teoría literaria para generar lecturas que los chicos quizás no harían sin estos elementos. Es decir que el objetivo sería brindarles estos conceptos como herramientas que enriquezcan las lecturas o que les abran las puertas hacia lecturas que quizás no habrían considerado. En este punto, puede decirse que el docente funcionaría como un mediador, un puente, pues no dejaría la lectura librada a un puro placer por leer y nada más, ni tampoco usaría a los textos como una excusa para presentar “algo más” (por ejemplo, conceptos vinculados a la teoría literaria o a las estructuras textuales). Por el contrario, el rol del docente sería lograr cierto equilibrio, brindarles a los alumnos elementos que los ayuden a “ir más allá” en sus lecturas, sin “echar por la borda” las lecturas propias, sin proponer una lectura única y sin dejarlos librados a un encuentro con los textos pensado como naturalmente simple, como placentero desde un principio y completamente libre de conflictos o de resistencias.

Objetivos de la propuesta

- Trabajar y reconocer las características típicas de los cuentos clásicos.
- Abordar la reescritura de estos cuentos. Reconocer transformaciones y permanencias a partir de la comparación de las narraciones.
- Acercarse al concepto de “parodia” y “lector modelo” (aunque no necesariamente implique una definición teórica para los alumnos).
- Realizar una propia reescritura paródica de un cuento clásico.

Modalidad de la propuesta

Para llevar a cabo esta propuesta de trabajo, sería necesario combinar momentos de lectura en el aula, con otros momentos de trabajo sobre la base de ejes orientadores que permitan acercarse a las nociones planteadas y a los objetivos deseados. Dependiendo del grupo de alumnos, puede pensarse en llevar a cabo de manera conjunta con ellos el proceso de comprensión, deducción y construcción de las problemáticas teóricas planteadas en la propuesta; o también, es posible proponer un trabajo en pequeños grupos con la formulación de consignas que los hagan recorrer ese

camino deductivo. Sea una o la otra, lo importante sería generar y reservar espacios de debate para discutir conjuntamente los puntos a trabajar.

A continuación, se describirá muy brevemente los momentos que tendría esta propuesta:

1. Lectura de los cuentos clásicos originales. Trabajo con las características de esta clase de narraciones ficcionales. Focalización en las cuestiones vinculadas a la estructura narrativa (situación inicial, complicación, resolución y situación final), el marco espacio-temporal, la moraleja, los tipos de personajes, entre otras. Cabe aclarar que se plantea el trabajo con la estructura narrativa no como una cuestión de reconocimiento automático por parte de los alumnos, sino más bien como un elemento que ayude a la comprensión, ya que, en este tipo de cuentos, dicha estructura posee características bastante particulares y propias. Asimismo, el trabajo con la estructura narrativa en los cuentos clásicos permitirá después, cuando se lean los cuentos de Fontanarrosa, identificar las transformaciones realizadas por el autor y detectar cómo produce Fontanarrosa efectos humorísticos a partir de, entre otras cosas, un trabajo sobre la estructura narrativa típica de estos cuentos.
2. Lectura de los cuentos clásicos según Fontanarrosa.
3. Trabajo de comparación de determinadas cuestiones entre los cuentos originales y los parodiados para tratar de identificar, básicamente, las siguientes cuestiones: lo que se mantiene y lo que es transformado (focalizar en las características que tiene la estructura de los cuentos de Fontanarrosa, sobre todo en relación a la resolución y la situación final; la caracterización de los personajes y del marco espacio-temporal, las alusiones “anacrónicas”; entre otras cosas); y las estrategias que usa el autor para generar un efecto humorístico.
4. A partir de estas comparaciones y del trabajo con los cuatro cuentos, acercarse a la idea de parodia y a la idea de que toda parodia necesita un lector que requiere de determinados saberes y competencias para realmente captar lo humorístico y comprender los guiños del autor.
5. Reescritura paródica de un cuento clásico en formato humorístico. Para ello, la consigna de escritura puede centrarse sobre todo en el trabajo de caracterización de los personajes y en un trabajo sobre la estructura narrativa del cuento, más puntualmente la resolución y la situación final.

II) Literatura, teorías literarias y enseñanza

La enseñanza de la literatura en la escuela plantea una serie de discusiones relacionadas, entre otras cosas, con la posición mediadora de la escuela y del profesor, y con su papel a la hora de hablar de literatura, de definir qué es, cómo se lee, sus sentidos y lecturas posibles, para qué o por qué se enseña. Una de las grandes cuestiones relacionadas con la enseñanza de la literatura es la del cómo: cómo enseñar literatura, cómo posicionarse en tanto mediador a la hora de realizar las lecturas, y cómo realizar estas lecturas. Muchas de las discusiones al respecto apuntan a reflexionar sobre cierta tendencia de la escuela a generar lecturas lineales, estáticas. Prevalece cierta parálisis en los modos de enseñar literatura, no sólo en los corpus, sino también en los análisis, concepciones y herramientas teóricas

Literatura e historia literaria

Una de las propuestas de lectura más tradicional y enraizada en las prácticas es la realizada desde la historia literaria. Ésta propone leer los textos desde la historia de la literatura y considerando la historia como fuente única y directa de las claves de interpretación. Este modo de leer postula cierto “aparato interpretativo escolar” cuyo fin es descubrir lo que el autor y la obra quieren decir. Esto lleva a sentidos únicos y univocidad de lecturas, realizadas a partir de las características de los movimientos literarios y las referencias a determinados hechos históricos relacionados con el contexto de producción de la obra. Asimismo, propone la escritura de literatura como práctica de adecuación a características universales de los movimientos literarios, subordinada a “un estilo tipificado de manera estereotípica”.

En este punto, cabe citar a Bombini, quien sostiene que luego de la pérdida de significación de la historia literaria como conocimiento a enseñar (alrededor de los `80), deviene “el dilema

acerca de si enseñar literatura es enseñar historia de la literatura o es ponerse en contacto directo y trabajar con los textos literarios”. En este punto, el autor distingue lo que sería las críticas al enciclopedismo con la historicidad del discurso literario. Es decir, oponerse al enciclopedismo como manera poco “fértil” de encarar la práctica con la literatura no implica negar o desconocer la historicidad de lo literario: la literatura no entendida como un producto cuyos únicos criterios de interpretación estarían en los datos aportados por la historia (de la cual sería mero reflejo), sino como “resolución simbólica de contradicciones sociohistóricas”. De esta manera, lo negativo de la propuesta histórica no es tanto la propuesta en sí, si no la manera de concebirla y trabajarla en el aula y con el texto. Así, se hace necesario interrogar críticamente a la historia literaria escolar desde otras disciplinas para poder recuperar esta perspectiva en los estudios histórico-literarios escolares. Bombini propone construir una historia literaria para el ámbito escolar, porque considera que ciertos textos necesitan ser leídos e interpretados con apelaciones o datos aportados por la historia. Pero la condición para esto es que la historia no sea un enciclopedismo absurdo de recordar datos y fechas improductivas a la hora de leer, sino que provea “herramientas para la lectura y la comprensión enriquecida de prácticas culturales diversificadas”. Esto significa pensar en la posibilidad de historizar de maneras diferentes y más complejas.

Literatura y teorías lingüísticas: el imperio lingüístico

Otra forma de abordar la literatura es pensarla como un discurso social más, y el texto literario como uno más de los tantos tipos de texto. Esto se relaciona con el establecimiento del enfoque comunicativo como la nueva tendencia en la enseñanza de la lengua, enfoque que se “coló” también en el tratamiento de la literatura y sus textos. La tipologización propia de este enfoque se traslada a la literatura, tratando de hacer encajar sus textos en determinados parámetros de clasificación textuales. De esta manera, según Bombini, al tratar el objeto literatura desde el marco teórico de la lingüística asistiríamos a un “notable desajuste epistemológico” que desoye toda consideración acerca de la especificidad y autonomía de la literatura en tanto práctica con características que no pueden pensarse únicamente desde las disciplinas lingüísticas. Así, se establece un desajuste por el cual se considera la literatura a partir de un paradigma teórico dominante en el campo de la enseñanza de la lengua, proponiendo el uso de herramientas que no son las apropiadas para ese objeto. El texto literario es un tipo de texto específico cuya producción y comprensión se vincula a saberes diferenciados.

Frente a esto, Bombini considera necesario ampliar el campo de referencia teórico. Así, surgen los nombres de Genette, Barthes, Jakobson como una manera de trabajar lo específico de la literatura desde otras teorías. Asimismo, esto muestra la necesidad de pensar en lo literario de la literatura no como mero efecto de la organización interna de sus textos, sino pensar esos mismos elementos y organización estructurales como literarios en función de lo que una cultura -en un momento determinado y en función de determinados intereses, gustos y convenciones socio-culturales- define como tal. Esto significa que no es suficiente un abordaje tan sólo considerando lo interno del texto, porque gran parte de la definición y de la explicación de lo literario reside fuera de él y se redefine continuamente. Eso es algo que la enseñanza de la literatura no puede olvidar, tanto a la hora de seleccionar el canon como a la hora de decidir cómo abordar los textos.

Literatura: ¿cuestión de placer?

En virtud del vaciamiento de contenidos producido a partir del cuestionamiento de la supremacía de la historia literaria escolar, se hizo necesario tomar decisiones curriculares sobre nuevas propuestas didácticas y formas de encarar el trabajo con la literatura. Una de estas innovaciones surge como reacción al asfixiante y opresivo modo de leer relacionado al enciclopedismo. Ésta comienza a ser visible alrededor de los `80 y está encarada por los nuevos discursos que reivindican la actividad del lector, ya no considerado como pasivo y repetitivo, sino como implicado en la relación con la literatura. Así, surgen las prácticas vinculadas al “placer de la

lectura”, transformado en el fin último de la enseñanza de la literatura en la escuela: formar lectores que vivan la literatura (la lectura de literatura) como una cuestión de placer, generadora de placer.

La lectura placentera supone un acercamiento genuino a la lectura literaria, para lo cual postula la necesidad de eliminar todo tipo de intervención obstaculizadora (docente o teoría) de una relación pretendidamente natural entre alumno y literatura. Según esta práctica, el texto y la situación áulica de lectura son suficientes. Sin embargo, es claro que estas dos cosas no garantizan la apropiación de los textos literarios. Esta idea supone, básicamente, dos cosas: por un lado, que el papel mediador del docente y la institución escolar se reduce a la mera provisión de la materialidad del texto y del espacio de lectura; y por otro, que el alumno se vincula naturalmente y sin esfuerzo con la literatura. Entender así la práctica, como mera cuestión de placer, ignora la parte de trabajo e implicación cognitiva que requiere la lectura, e instaura a la literatura en el espacio de lo placentero, del paréntesis, borrando su especificidad, y a la escuela en proveedora de espacios de placer dislocados. Esto desconoce que “leer literatura es parte de un legado cultural que la escuela transmite y garantiza”, y que el sentido de la intervención docente apunta a la transmisión de “unos saberes posibles sobre la literatura acumulados históricamente, unos modos de trabajar con la literatura en el aula...una producción literaria y cultural contemporánea que circunda y atraviesa positivamente la práctica escolar” (Bombini).

No significa que esta posición del placer en la lectura sea negativa, sino que hay determinados espacios y contextos en los que el placer no es suficiente, y en los que plantear como único objetivo lograr una comunión placentera con la literatura tira por la borda cuestiones relacionadas con la enseñanza de la literatura en un ámbito como la escuela, e ignora aspectos de la formación del lector. Sería necesario lograr un equilibrio entre la univocidad de lecturas y el todo vale, no porque haya una lectura mejor que otra, sino porque es una obligación del docente y de la institución el transmitir ciertos aspectos relacionados con la especificidad del discurso literario y su interpretación –y es un derecho de los alumnos el conocerlos-. Se trata de propiciar un modo de leer diferente, para lo cual hay que reflexionar hasta qué punto es natural el vínculo de los alumnos con la literatura, y no porque se cuestione su capacidad de lecturas o sus saberes, sino porque es necesario reconocer que en la clase de literatura sí hay algo para enseñar, que no todo transcurre mágicamente entre el alumno y el libro. Asimismo, esta postura del placer y la postulación de la ausencia teórica llevan a eludir la “problematización sobre los procesos específicos de lectura y comprensión de textos literarios y sobre los importantes efectos en la formación cultural del discurso escolar sobre literatura”.

Literatura y teoría literaria: un espacio a completar

Si tenemos en cuenta lo anteriormente dicho, sería necesario introducir herramientas teórico-conceptuales específicamente relacionadas con la teoría literaria. Se trataría de lograr una relación más cercana entre las prácticas teóricas y críticas, y las didácticas y de enseñanza.

La teoría literaria parece haber sido “la gran ausente” a la hora de pensar y plantear las prácticas de enseñanza de la literatura, a diferencia de lo que ocurrió con la enseñanza de la lengua, que tiene una fuerte articulación con las disciplinas lingüísticas (al punto que los alumnos muchas veces manejan una importante cantidad de conceptos relacionados con estas disciplinas). Según Bombini, una de las explicaciones de esto sería la complejidad y diversidad de las teorías literarias divulgadas por fuera del ámbito escolar. Sin embargo, una solución posible frente a la complejidad de estas teorías no es ignorarlas o pasarlas por alto, sino pensar, más bien, en una necesaria e impostergable transposición didáctica. De esta manera, no se trataría de bajar la teoría a la clase, o echarla toda en el aula, sino de pensarla desde su posible articulación con las prácticas, buscar marcos de referencia en el campo teórico a partir de las necesidades de la práctica. Asimismo, se trataría no de “armar” a los alumnos de un cuerpo de conceptos que actúen como herramientas de aplicación mecánica e irreflexiva para realizar las lecturas e interpretaciones, sino de utilizar la teoría para dar cuenta de los problemas puestos en juego en la lectura.

El riesgo de una ausencia teórica estaría, según Bombini, en producir “una pauta curricular y una didáctica con una fuerte preocupación centrada en la práctica misma...ignorando la dimensión

de los saberes específicos referidos a la lengua, a la literatura, a la lectura y a la escritura, como punto de partida ineludible en las decisiones curriculares y didácticas en el marco de los debates epistemológicos que ellos suponen”. El riesgo también está en caer en información de segunda mano o en amalgamas teóricas cuya única lógica es la acumulativa.

Sin embargo, no se puede caer en una introducción masiva e irreflexiva de la teoría, sino que es necesario discernir qué de todo lo que hay puede ser útil. Según Bombini, estas decisiones pedagógicas están atravesadas por dos criterios específicos: eclecticismo y heterodoxia, ambos impensables en el ámbito de la práctica universitaria, de investigación o crítica, pero perfectamente funcionales y compatibles en función de la transposición didáctica, necesaria y característica de la institución y las prácticas escolares. Por otro lado, Bombini plantea que la ausencia teórica no sólo se da en el momento de las lecturas e interpretaciones, sino también a la hora de pensar en la dimensión cognitiva de la literatura, los procesos de comprensión de los textos literarios. Según el autor, éste es un punto fundamental, porque “la recepción del discurso literario y los procesos cognitivos que tienen lugar en la lectura del texto literario constituyen un punto de partida fundamental para la construcción de una didáctica de la literatura”, por lo que conocer más profundamente lo primero sería necesario para la elaboración de lo segundo. Bombini reclama la necesaria construcción de una teoría del lector empírico en situación de lectura en el ámbito escolar, siempre pensando en la potencialidad de esto para una didáctica de la literatura.

Todo esto lleva a pensar en dos cuestiones. Por un lado, tener en cuenta que la presencia de la teoría por sí misma no es garantía de innovación o enriquecimiento de las lecturas, pues sin reflexión acerca de las prácticas de enseñanza, la teoría no ayudará demasiado. Es decir, toda intención legítima de integración teoría/práctica se vuelve improductiva si las prácticas son reproductivistas y descriptivistas, o si nuevamente se produce un “aparato interpretativo escolar”. Por otro lado, toda esta disquisición lleva a las cuestiones de la especificidad y la autonomía de la literatura en tanto discurso con características diferenciales respecto a otros discursos sociales y culturales. Pensar en la posibilidad de articular la enseñanza de literatura con un campo teórico determinado es pensarla como disciplina con sus propios desarrollos teóricos y prácticas, no disuelta en un dejar hacer cuya única lectura posible sería un placer a-teórico, y cuyas únicas interpretaciones serían sólo desde el sentido común, ignorando su especificidad y su propia historia.

En conclusión, prevalecería cierto llamado a evitar el aislamiento de la escuela respecto a lo que ocurre por fuera, en otros ámbitos relacionados con el objeto literatura: la escuela debe estar atenta y establecer puntos de contacto entre la enseñanza y las prácticas teórico-críticas.

Los clásicos de Fontanarrosa: reescritura y parodia

Así, pues, de acuerdo con lo afirmado, esta propuesta se piensa como una manera de acercar ciertas problemáticas vinculadas a la teoría literaria a los alumnos, y tratará de darles un lugar a dichas cuestiones dentro de la enseñanza de la literatura. Para ello, se trabajará, sobre todo, con las temáticas de la parodia y el lector, focalizadas en la re-construcción de “lo humorístico” en los cuentos de Fontanarrosa. De esta manera, uno de los principales objetivos sería tratar de leer lo humorístico y paródico de/en los cuentos de Fontanarrosa, y tratar de delinear cómo reescribe y transforma dichos cuentos el autor. Pero para ello, resulta necesario trabajar previamente las características de los cuentos clásicos originales, ya que todo acto paródico implica reconocer un texto original y uno derivado de éste.

En este punto, cabe hacer algunas aclaraciones teóricas en relación al concepto de parodia. Una definición básica de ésta sería la que la considera como un “procedimiento por transformación, caracterizado por la desviación de sentido por cambio de tema o asunto con función cómica”. Así, se observa una coincidencia en considerar que la parodia se da cuando contamos con dos textos que interactúan de una forma específica, uno de los cuales existe gracias a la existencia de otro. “Por tales razones, definir una forma humorística en términos de parodia implica establecer una vinculación con una forma o manifestación anterior no paródica”. Esto justifica la necesidad de trabajar previamente, en esta propuesta, con los textos originales y sus particularidades, condición

indispensable para comprender e identificar lo paródico y lo humorístico en los cuentos de Fontanarrosa.

De acuerdo con Genette, el problema de la parodia está circunscrito a un conjunto de relaciones que él denomina “transtextualidad” y que define como “todo lo que pone a un texto en relación explícita o implícita con modos de escritura, formas de comunicación (enunciación), géneros literarios, etc., de los que depende y se relaciona con cada texto particular”. Según el autor, puede pensarse a la parodia vinculada a una relación específica que él llama “hipertextualidad”, definida como “toda vinculación que une un texto B, llamado hipertexto, a un texto anterior A, denominado hipotexto”. En el caso de la propuesta de este trabajo, el hipotexto serían los cuentos clásicos de los hermanos Grimm, mientras que el hipertexto serían los cuentos de Fontanarrosa. Entre ambos se da la hipertextualidad de la que habla Genette, para quien la relación entre los textos se da a través de un “procedimiento de transformación”. Cabe aclarar, asimismo, que la parodia no queda suscripta a los textos aislados, sino que, para que funcione, necesita ser reconocida como tal. En este punto, ingresa el lector y lo que Genette denomina “condiciones pragmáticas masivas y declaradas”: si algo se reconoce como parodia, es porque “la sociedad en determinado momento histórico establece leer algunas prácticas significativas en términos de parodia”

Genette presenta tres categorías que permiten pensar la especificidad de la parodia: la parodia mínima; el pastiche satírico y el travestimiento burlesco. La “parodia mínima”, que sería “la forma más rigurosa de la parodia”, consiste en “retomar literalmente un texto conocido para darle una significación nueva, jugando a cambiar una palabra, una sílaba, una letra, etc., e introduce de este modo una desviación del sentido, del contexto, de la dignidad social”. En el caso de los cuentos de Fontanarrosa, esto es visible cuando el autor desvía algunos sentidos a través de la transformación de las características de los personajes o de la modalidad adoptada por la resolución y la situación final de la historia. Así, a partir de esas tres categorías o fórmulas, Genette sostiene que la palabra “parodia” es víctima de gran confusión, ya que “se utiliza para designar tanto la deformación lúdica, como la transposición burlesca de un texto, o la imitación satírica de un estilo”. La razón de dicha confusión estaría en “la convergencia funcional de estas tres fórmulas (formas humorísticas: parodia mínima; pastiche satírico; travestimiento burlesco), que producen en todos los casos un efecto cómico, en general a expensas del texto o del estilo parodiado” (2009;153,155,156).

De acuerdo con todo lo dicho, una de las particularidades más propias de la parodia sería el diálogo entre dos textos, entre la palabra del hipotexto y la del hipertexto. Aquí cabe considerar los aportes de Bajtin: “En cuanto a los modos de textualización de la parodia, la teoría de Bajtin toma como punto de partida la consideración según la cual en todo texto siempre existen dos palabras, dos voces, dos sentidos, que introducen valoraciones semánticas diferentes imbricadas en el seno de la vida social: la palabra del autor/narrador y palabra ajena” (2009;158).

Así, la palabra del autor (Fontanarrosa) toma la palabra ajena (Grimm) para introducir en ella un sentido otro a través de diferentes procedimientos. Algunos de los procedimientos destacados por los autores son: “sustitución de una palabra o un sonido, alteración de una representación o una forma socialmente estereotipada, etc.”. Esto significa que pueden ser varios los objetos parodiados: “un estilo ajeno; la manera socialmente típica o la caracterológica e individualmente ajena de ver, pensar y hablar, (...) formas verbales superficiales, valoraciones semánticas”. En el caso de los textos paródicos trabajados en esta propuesta, uno de los procedimientos más marcados es el de la alteración de representaciones estereotipadas y compartidas (Hansel y Gretel, los padres de estos niños, la bruja, las ratas del flautista de Hamelin), las maneras de hablar, ver y pensar, entre otras (cómo hablan Hansel y Gretel, y el pueblo de Hamelin y las ratas, la visión de mundo sostenida por Fontanarrosa, etc.).

Ahora bien, se procederá a trabajar brevemente con los cuentos de Fontanarrosa para determinar por qué serían una parodia y de qué modo (a través de qué estrategias y mecanismos) producirían el efecto humorístico y paródico. Se trata tan sólo de una lectura entre tantas posibles, y de la lectura que se buscaría promover y construir con los alumnos destinatarios de la propuesta. Cabe aclarar que no se procederá a contar las historias originales, ya que se las considera conocidas.

Sí se describirán las historias según Fontanarrosa, con la intención de apreciar las transformaciones y localizar los elementos y objetos parodiados.

Básicamente, lo que Fontanarrosa hace es reescribir estos clásicos cambiando elementos vinculados al devenir de la historia, a la forma en que los hechos se van dando, al final y a la moraleja de los cuentos. Asimismo, cambia elementos en relación a la caracterización original de los personajes, si bien mantiene las cualidades y propiedades principales, con la intención de generar la complicidad con el autor y el reconocimiento por parte de éste. En los diálogos, también pueden identificarse cuestiones vinculadas con un marco espacio-temporal determinado (el argentino del siglo XXI), reconocido en expresiones, nombres, conceptos que no son propios de la historia original y cuya aparición en estos cuentos provoca un efecto humorístico en el lector (siempre que éste capte los guiños de Fontanarrosa). Esto lleva a reconsiderar las “condiciones pragmáticas masivas y declaradas” de Genette y las afirmaciones de Juan Sasturain en relación a la parodia. Para Sasturain, la parodia comparte los códigos con su modelo, los cuales son evocados y aludidos. Así, “Lo paródico trabajaría con formas convencionalizadas, pautas de comunicación y modos de representaciones sociales”. Esto conduce, entonces, a hacer ingresar al lector en relación a la parodia y sus efectos, pues, en términos de Sasturain: “En la parodia, cuando se identifica el código, se configura una relación de complicidad entre autor y lector que conlleva a producir el efecto humorístico, el placer” (2009;163). Así, la consideración del lector es una problemática que no puede estar ajena en un trabajo con la parodia. Eco habla de un lector modelo que pueda reconstruir las líneas de sentido construidas por el escritor. En este sentido, puede decirse que la parodia necesita de un lector que sea capaz de identificar los elementos parodiados y de leer los juegos y los cambios que el autor del hipertexto realiza sobre el hipotexto.

“El flautista de Hamelin”

La tira comienza con el vocero del pueblo, con las ratas encima suyo (una, incluso, le está haciendo “cuernitos”) en una actitud lúdica y alegre. El hombre informa sobre la situación, refiriéndose un “censo municipal” y advirtiendo acerca de la posibilidad de que las ratas ocupen “bancas en el senado”. Estas alusiones se refieren a una sociedad con un sistema político democrático y con un organismo encargado de realizar un censo, algo impensado en el mundo construido por los Grimm (asimismo, configura a las ratas como amenaza política, como sujetos políticos peligrosos). Ante el discurso del hombre, las ratas aportan sus “vivas”.

La aparición del flautista muestra un hombre con toda la fachada de una especie de superhéroe fracasado (quizás en un juego que asocia las habilidades artísticas y musicales con un conocimiento o saber que no resulta “útil” para la sociedad). Lleva una H en su sombrero, el pueblo lo trata de fracasado (“nunca has logrado nada”) y toma como absurda su propuesta de liberarse de las ratas con su música (en un inicio, hasta las ratas creen que sería mejor que el Gato Barbieri se encargue de ellas, quien, además de saxofonista, es un gato). Las ratas son las únicas que apoyan la moción desde un principio y quieren escucharlo: ante el rechazo e incredulidad del pueblo, afirman “Demuéstrales que tu flauta tiene poder residual”. Así, en un inicio ya, se muestran dos polos claramente definidos: el pueblo (que desprecia y descrece del flautista) y las ratas (que lo apoyan y lo animan). Al escucharlo tocar, las ratas se comportan como lo harían las personas en un recital, y dicen y hacen cosas propias de este tipo de eventos (piden canciones, aplauden, se emocionan). Esa atracción narrada por el cuento clásico, es graficada por Fontanarrosa con elementos que configuran a los roedores como fanáticos del flautista. No sólo lo siguen, sino que lo escuchan, aprecian su música y participan activamente en la *performance* del artista, viviendo la situación como un espectáculo de calidad.

Una vez que las ratas han desaparecido, el flautista vuelve al pueblo, que nuevamente descrece de él y lo trata como un inútil. El flautista, tranquilo y sin defenderse (algo que se conserva del cuento original, en el cual el flautista nunca se inmuta o se reacciona agresivamente frente al desprecio del pueblo), los lleva al supuesto lugar del hecho —el río— para que vean ellos mismos lo que ha hecho. Los engaña para que vayan a buscar a las ratas al fondo del río: el pueblo, antes tan “astuto” e incrédulo, no duda de esto y se tira sin pensarlo tras la flauta. Cuando todos están en el

agua y el pueblo queda vacío de gente mal creída y no amante de la música, el flautista busca a sus amigas ratas y, junto con ellas, se apropian del pueblo.

No hay alusión a un supuesto precio que el pueblo debería pagarle al flautista una vez hecho el trabajo (como sí hay en el cuento clásico), ni tampoco un final en el que el flautista se lleve a los niños. En el Hamelin de los hermanos Grimm, el pueblo ofrece una recompensa al flautista por su trabajo, y es justamente el hecho de no dársela lo que genera la venganza del músico (huir con los niños) y justifica o explica la moraleja (“no a la avaricia y sí a un corazón puro”). En Fontanarrosa, no hay ninguna recompensa y los niños no son protagonistas. Lo que desencadena la situación final es, más bien, la desconfianza y el tono burlón del pueblo para con el flautista, a partir de lo cual este último se deshace de ellos y se queda con las ratas, sus verdaderas seguidoras. Esto da pie a una nueva alianza y un nuevo modo de vivir la vida: el artista y sus seguidoras, sin el pueblo castrador. Aquí, la moraleja sería –en palabras del propio flautista– “nunca traicionaría a los que me siguen”, “El pueblo es nuestro”. Hay, entonces, una transformación en la resolución del cuento y en la situación final que dicho cambio genera.

“Hansel y Gretel”

La historia comienza con los chicos en el bosque, sospechando un nuevo abandono. Es decir que Fontanarrosa no empieza por el inicio, sino que lo omite, lo da por conocido y va directamente a la situación del abandono propiamente dicho. Los personajes de a poco van aportando datos que permiten reconstruir el relato original: “estas madrastras”, “es la quinta vez que nos hacen lo mismo”. En relación a este último comentario, es posible apreciar uno de los primeros efectos humorísticos, pues hay una hipérbole en relación a los reiterados intentos fallidos de abandono por parte de sus padres en la historia original.

El segundo juego humorístico está en la señalización más “profesional” del camino por parte de Hansel (muestra de haber desarrollado la capacidad de defenderse, luego de los reiteradas tentativas de abandono). Con este cartel, Hansel muestra haber aprendido de los abandonos anteriores y da cuenta de la viveza del muchacho (viveza también presente en el relato original): ya ni piedras ni migajas, sino un cartel de madera hecho con elementos robados a su padre, el carpintero. El cartel, además de mostrar una alfabetización que el niño no presenta en el cuento original, hace una alusión a los recolectores del texto parodiado: “to Grimm brother’s house”.

Nuevamente, con un lenguaje propio de este tipo de cuentos, irrumpe un hecho que choca con la historia: Hansel es un *boy scout* que señala el camino con elementos que han sido utilizados por los vecinos para pavimentar el camino. En este punto, el choque es aun más fuerte, pues aparecen reflexiones ligadas al progreso y la explosión demográfica. Asimismo, la alusión al Quacker resulta un elemento discordante (pero con un sentido coherente dentro del cuento de Fontanarrosa) por el anacronismo que aporta (“¿Para qué tiene hijastros si no le alcanza el Quacker?”). También se habla de los indios y de los vietnamitas como posibles moradores del bosque (“Esto debe estar infectado de vietnamitas, Hansel”). Ni vecinos, ni pavimentación, ni progreso, ni indios, ni vietnamitas, ni Quacker, ni boy scouts son elementos coherentes dentro del mundo de los cuentos clásicos. La anacronía es tal que resulta humorística para un lector actual. Cabe aclarar que todas estas modificaciones van acompañadas por muestras de cierto respeto al texto original (se muestra a los hermanos unidos, se respeta la ropa que en esa época usarían, el espacio físico sigue siendo el bosque, el tipo de expresiones).

La bruja (llamada “Bruja de las caries”) aparece configurada sin ningún tipo de maldad, sino más bien como una víctima de estos dos niños golosos. Si se piensa en la oposición “víctima/victimario”, puede decirse que se dan vuelta los roles y, en esta versión, los chicos son los victimarios de esta pobre bruja. Es decir que se ve el asunto desde otra perspectiva: a la pobre bruja le están comiendo la casa y se va a quedar sin nada. De hecho, llega la noche y no hay más techo. La alusión a Lerithier (Hansel le pregunta a la bruja: “¿Quién le aprobó los planos? ¿Lerithier?”) resulta graciosa –y hasta coherente– para un lector actual.

De esta manera, puede decirse que lo que irrumpe en la historia (para volverla otra, diferente, si bien manteniendo la base) es cierto realismo que choca y es impropio del mundo de los

cuentos clásicos. Es decir, algunas de las cosas que provocan el efecto humorístico es esta especie de realismo construido a partir de nombres y alusiones reconocibles por el lector, y también ciertos hechos que son presentados desde otra perspectiva. Uno de esos hechos está relacionado con la “inocencia” de estos niños: los hermanos no son tan inocentes después de todo, más si se piensa que, en el cuento original, acaban matando a la bruja y huyendo. Este elemento del cuento original es retomado por Fontanarrosa y llevado al extremo, descrito en otros contextos (en la relación que los niños entablan con la Bruja, en la relación que tienen con su padre). La comicidad también está en ciertos conocimientos que tienen los personajes sobre la realidad, una realidad totalmente ajena a la de la historia original. Asimismo, hay comentarios que resultan cómicos e impensados por estar en la boca no sólo de niños, sino justamente de estos dos niños en particular. Otro aporte de realismo está en el cansancio (lógico) que los niños sienten de comer dulces todo el tiempo (si uno piensa con “cabeza fría”, no es posible que los chicos vivan de dulces), lo cual los motiva a irse de la casa de la Bruja de las Caries.

Paralelamente, se muestra a los padres buscando, preocupados, a sus hijos, cuyo paradero les da el guardabosque (figura impensable en el cuento original e inexistente en el mundo construido por los Grimm). Éste les cuenta acerca de una parrilla (espacio también diferente) donde los niños estarían trabajando para conseguir dinero. En la conversación final, una vez que padre e hijo se encuentran, se muestra un costado diferente de la relación entre ambos: la fortaleza y determinación de Hansel (“No volveremos a casa. La parrilla anda bien pero no da para cuatro...”), la frustración y tristeza del padre, con lágrimas en los ojos, porque su hijo no siguió “su camino” (“Yo hubiera deseado que siguieras mi profesión hijo. Había dejado sin hachar los árboles más tiernos para ti, pequeño”, ante lo cual Hansel responde: “cada uno en lo suyo, padre. La gastronomía es mi real vocación”). En un cambio abismal de la resolución de la historia, la situación final rompe completamente con el encuentro feliz y reparador del cuento original. El final de Fontanarrosa (también reparador, a su manera) muestra una autodeterminación, una independencia y una emancipación lograda por los niños: si, en la historia original, se los abandona porque es imposible mantenerlos, Fontanarrosa propone un final que, respetando esa misma idea de la dificultad de sustentar los niños, da un giro de 180 grados y muestra a los niños dueños de su propio devenir y su propia vida. Entonces, estos “pobres” niños, rechazan volver con un padre que intentó abandonarlos tantas veces (lo cual es lógico, si se piensa en la desconfianza y el posible rencor que puede despertar en los hermanos el carácter abandonico de esos padres). Resulta incluso verosímil para el lector actual el rechazo del niño.

En ambos cuentos, gran parte del efecto humorístico está en la actitud de romper con el mundo creado por los cuentos clásicos y reconstruido por los hermanos Grimm, en alterar el pacto de los cuentos maravillosos, ese pacto por el cual uno acepta las cosas como son y sin discutirlos, confiando en que el equilibrio se restituirá al final, vencerán los buenos y todos “comerán perdices” para siempre o aprenderán alguna lección. Al hacer ingresar elementos de la historia, la cultura y la sociedad actual, y al enfocar ciertos hechos desde otra perspectiva (la pena de la Bruja, la decisión final de los niños), Fontanarrosa logra un efecto humorístico muy fuerte, respetando los hechos centrales de la historia. De esta manera, las historias cambiaron, pero manteniendo aquellos elementos que le permiten al lector reconocerlas como “Hansel y Gretel”, “El flautista de Hamelin”.

Es importante aclarar, en este punto, que para que la reescritura de Fontanarrosa resulte cómica, no sólo es necesario que el lector conozca las historias originales, sino también que sea capaz de captar los guiños humorísticos y los giros de la historia. Esto hace pensar en lo que Eco denomina “lector modelo”, construido y necesitado por el texto para que éste funcione, un lector capaz de reconstruir la historia con los aportes paródicos del autor rosarino. A manera de ejemplo, debe conocer la relación que puede haber entre el Quacker y Hansel y Gretel; entre Lerithier y la casa de la bruja; entre la explosión demográfica y los intentos de abandono de los padres; entre las acciones de las ratas y la situación “recital”, etc. Un lector que no pueda hacer las asociaciones, se perderá gran parte –si no toda- del efecto humorístico. Por eso, resulta interesante trabajar con los alumnos las intertextualidades, los cambios y las irrupciones, para ver cómo funcionan en el texto de Fontanarrosa y poder decir por qué se trata de una parodia.

Puede pensarse, entonces, en un mundo (re)construido por los hermanos Grimm, con características propias de este tipo de cuentos, y una acción –a cargo de Fontanarrosa- de tomar ese mundo, modificarlo con alusiones, expresiones y acciones que no serían propias de o coherentes en aquel mundo, pero sí lo serían desde una perspectiva más “realista” y actual, siempre que el lector rompa por un instante con el contrato de lectura de los cuentos clásicos maravillosos y los mire desde otro punto de vista. Las alusiones están relacionadas con cuestiones “anacrónicas” por actuales para el mundo de los Grimm. Sin embargo, se presentan las particularidades básicas de los relatos originales (hipotexto o texto A) para que éstos puedan ser reconocidos por el lector, pero después irrumpen cosas que chocan con la historia original y la cambian para dar origen a un nuevo relato (hipertexto o texto B). Entre ambos, se genera un diálogo, una relación de hipertextualidad.

Fontanarrosa da vuelta la lógica de las historias. Es decir, plantea situaciones finales que resultan humorísticas e inesperadas, pero que, si uno considera las historias originales y cómo éstas se desarrollan y terminan, nota que esos finales del autor adquieren un sentido claro y hasta lógico: si el pueblo desprecia al flautista, no le reconoce sus habilidades y lo trata de alguien raro e inútil, siendo las ratas las únicas que lo escuchan y lo siguen, ¿por qué engañarlas y matarlas a ellas, si es el pueblo el que no se comportó como debería hacerlo y son ellas las que sí apoyan y siguen al flautista? Si Hansel y Gretel fueron reiteradamente abandonados por sus padres, ¿qué hace que vuelvan a confiar en ese hombre que es su padre?, ¿qué les garantiza que no los abandonarán de nuevo? Si los niños comen toda la casa de la bruja, sin dejarle partes fundamentales de la estructura edilicia, ¿por qué no puede pensarse que es la bruja la damnificada? Por eso, para un lector actual y que rescinda por un rato del contrato necesario para leer un cuento clásico, los finales resultan interesantes y sumamente coherentes dentro de un sistema de valores y creencias diferentes.

Asimismo, Fontanarrosa muestra personajes más decididos, vengativos y rebeldes, que no aceptan las cosas como son. Incluso, es posible pensar en cierta relación humor/ley en estas nuevas versiones de los clásicos, ya que los personajes muestran una respuesta a la ley (del flautista al pueblo; de Hansel y Gretel a los padres y a la bruja), pero no justamente una respuesta sumisa u obediente, sino más bien libertarias, cuestionadora de la obediencia. En ambos casos, existe un juego de poder, que pasa de unos a otros. En el Hamelin de Fontanarrosa, los marginales, los no deseados, hacen una alianza y se quedan a cargo del pueblo. El músico “loco” y las ratas fanáticas, solos, repueblan el lugar, sin nadie que los limite o los critique. Tanto las ratas como el flautista son mostrados como personajes sumamente astutos, carácter contrario al parecer del pueblo. En “Hansel y Gretel”, los “pobres” niños obtienen un trabajo digno y se independizan de sus padres, sin aceptar una nueva convivencia que no saben cómo puede acabar. Esto hace pensar en las finalidades de la parodia: “Lo paródico puede ser utilizado de diferente manera por el autor: en tanto fin en sí mismo o con otros propósitos tales como la crítica de algunas formas aceptadas, entre otras”.

Parodia y lector

Una última cuestión a considerar es la del lector. En reiteradas ocasiones a lo largo de este trabajo se hizo alusión a que si la parodia funciona, es porque el lector es capaz de desentrañar los guiños y captar los pequeños detalles. De esta manera, se ingresa en el campo de la actividad del lector e incluso se puede pensar en ese lector modelo del que habla Eco. La mayoría de los autores caracterizan a la lectura como un trabajo necesario para hacer hablar al texto y actualizar sus “potencialidades significativas”, suponiendo con esto una relación activa sujeto lector/obra.

Según Eco, el texto es una maquina perezosa que necesita la cooperación del lector, cooperación no plenamente libre, sino realizada desde las *intenciones interpretativas* del propio texto, antecedente necesario para hablar de él. Éstas construyen, desde el texto mismo, un lector modelo que no necesariamente coincide con el lector real (y que de hecho no es un sujeto real), y que debe conjeturar las intenciones del texto a partir de sus marcas e intenciones interpretativas. Para ello, realiza una serie de actividades que buscan actualizar los espacios vacíos a través de un movimiento inferencial de lectura, de permanente formulación de hipótesis. Lo que se descubre en este tipo de lectura es lo que el texto dice en virtud de su coherencia textual interna y de un sistema de significación subyacente puesto en marcha por el lector. Para Eco, esta coherencia controla los

impulsos del lector, que podrían llevarlo a lecturas aberrantes. Este tipo de planteos hace pensar en ciertos “límites interpretativos” a la hora de aceptar, promover o sostener lecturas en el espacio áulico, pues la obra no dice cualquier cosa, y la lectura no es cualquier lectura ni funciona de cualquier manera. Si todo texto construye un lector ideal y contiene en sí mismo las estrategias interpretativas que permiten llenar sus vacíos y ponerlo a funcionar adecuadamente, ¿qué “herramientas” deberíamos propiciar, o qué tipo de “paseo inferencial” ayudar a hacer en tanto mediadores de la enseñanza (y docentes lectores)? Aquí el problema está en no caer en la violencia simbólica.

Barthes, caso totalmente diferente, defiende la imposibilidad de una doctrina de la lectura. Para el autor, lo único que identifica a los distintos objetos pausibles de ser leídos es “la unidad intencional”, la intención de ser leídos. En los textos, no hay niveles pertinentes de lectura: cualquier lectura puede ser hecha, y todo texto es legible, si bien se guarda una zona de ilegibilidad. El saber-leer no es una cuestión de manejo de reglas, sino una actividad que nunca tiene fin, grado o término. Barthes habla del sentido múltiple del artefacto literario, de una lectura liberada hasta el infinito que, sometida a la estructura, pervierte y juega con ella. En Barthes, no hay lector modelo o estrategia interpretativa que valga sobre otra: la lógica de la lectura es asociativa, personal, movilizadora del deseo. El lector es un sujeto pulsional, real, con deseos, que en su relación con el libro se parece al enamorado y al místico, en tanto se aparta de la realidad y el mundo exterior para crear un lazo especial con su objeto de deseo. Barthes habla de la lectura en términos de erotismo, fetichismo, deseo, alejadas de la caracterización de Eco. A diferencia de Eco, que sostiene la necesidad de una lectura sana, él propone una lectura loca, no por delirante, sino por la simultaneidad de sentidos y puntos de vista. La lectura es “la hemorragia permanente por la que la estructura se escurriría, se abriría, se perdería... lugar en el que la estructura se trastorna”.

Esto habla de diferentes concepciones de lector y de diferentes efectos a la hora de pensar la lectura en el ámbito de la enseñanza. Barthes justamente coloca a la escuela como institución mediadora del deseo, que lo aplasta (al proponer lecturas que actuarían como frenos del deseo y el libre movimiento de la actividad lectora subjetiva) y ayuda a instaurar ese “hay que haber leído”. Pensar la lectura en términos de Barthes permite pensar en una mayor apertura interpretativa, en interpretaciones múltiples y válidas, sin hablar de lecturas correctas, sanas, aberrantes o paranoicas, sino simplemente de lecturas subjetivas, íntimas, incluso dejando abierta la posibilidad del respeto al no deseo de la lectura (no querer leer, o no querer leer este libro).

Resumiendo: hay dos grandes líneas, una que limita las interpretaciones posibles, planteando la cuestión de la aceptabilidad de las lecturas a partir de las intenciones e indicios que el propio texto presenta para ser puesto en marcha y completado en sus espacios vacíos por un lector real que puede o no coincidir con el lector modelo construido como estrategia desde el texto. De no coincidir, la lectura será diferente a la que pide el texto. Las consecuencias a nivel enseñanza serían el reconocimiento por parte del docente de cierto funcionamiento interpretativo que debe respetarse para no caer en una lectura paranoica o aberrante. El docente, en tanto mediador, “configurador didáctico” (y lector), queda enfrentado a la coherencia textual interna y a las preguntas que el texto fomenta para completar su sentido. Por otro lado, hay una defensa de una lectura trastornadora, absolutamente subjetiva (Barthes) que, obviamente, tiene efectos diferentes en el aula.

En el caso de la parodia, quizás resulte más productivo e interesante considerar al lector a la manera de Eco, como un lector que necesita poner en juego determinadas competencias y reconocer ciertas cosas en el texto que, si pasan inadvertidas, no provocan el efecto paródico y humorístico deseado. Esto no significa bregar por un control de la interpretación y de la lectura, u oponerse a la divergencia de lecturas otras y “aberrantes”, sino más bien reconocer que la parodia necesita ser leída con ciertos conocimientos previos de un texto anterior (del texto A, el hipotexto). En el caso particular de Fontanarrosa, los lectores, además de conocer los textos anteriores, sería deseable y óptimo que puedan registrar las abundantes alusiones culturales para que se logre un efecto particularmente humorístico. Es posible leer los cuentos sin saber qué es Lerithier y el Quacker, o quiénes son el Gato Barbieri, los Grimm y Thelonious Monk, pero los efectos no serán los mismos y la parodia no funcionará “al cien por ciento” hasta que el lector desentrañe y capte estas alusiones.

De esta manera, para que la parodia funcione como tal, es necesario pensar en un lector cuyas competencias le permitan entender lo humorístico de las reescrituras.

Esto da cuenta, además, del carácter y de la circulación cultural y social de los discursos. Los discursos, retomados por otros discursos: Fontanarrosa retoma los cuentos recogidos por los hermanos Grimm y pone su palabra en diálogo tanto con aquellos relatos clásicos originales, como con los discursos de la cultura y la historia. Para producir sentido, toda obra va más allá del texto y tiene en cuenta la red discursiva. Asimismo, esto lleva a considerar que las condiciones materiales de producción y de recepción de una y otra obra (Fontanarrosa y hermanos Grimm) son totalmente diferentes, y ése es uno de los elementos que produce que hoy, ante determinadas condiciones de recepción, los cuentos del autor rosarino resulten humorísticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (1987): El susurro del lenguaje. Paidós, Barcelona Bombini, G. (1989): *La trama de los textos*. Libros del Quirquincho. Bs As.
- Bombini, G. (2000): “La literatura en la escuela” en Alvarado, Maite (coord.) (2000): *Entre Líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura la gramática y la literatura*. Bs. As. Flacso Manantial.
- Bombini, G. (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal. Bs. As. (Pág. 62-78).
- Bombini, G. (2007): “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible” en Revista Novedades Educativas, año 18, N° 194, Febrero de 2007.
- Eco, U. (1988): *Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.
- Flores, A. (2010): “Parodia”, en Flores, Ana (coord.) (2010): *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*. Ferreyra editor, Córdoba.

Fuente:

- Fontanarrosa, R. (2008), “Hansel y Gretel” y “El flautista de Hamelin”, en *Los clásicos según Fontanarrosa*. Ediciones De La Flor. Bs.As.
- Grimm, “Hansel y Gretel” y “El flautista de Hamelin”