

Lecturas y reescrituras de un cuento clásico -Caperucita Roja-

Caperucita Roja –Gabriela Mistral- (fragmento)

Caperucita Roja visitará a la abuela
que en el poblado próximo sufre de extraño mal.

Caperucita Roja, la de los rizos rubios
tiene el corazoncito tierno como un panal.

A las primeras luces ya se ha puesto en camino
y va cruzando el bosque con un pasito audaz.

Sale al paso Maese lobo, de ojos diabólicos.

"¡Caperucita Roja, cuéntame a dónde vas!".

Caperucita es cándida como los lirios blancos.

"Abuelita ha enfermado. Le llevo aquí un pastel
y un pucherito suave, que se derrite en jugo.

¿Sabes del pueblo próximo? Vive a la entrada de él".

Y ahora, por el bosque discurriendo encantada,
recoge bayas rojas, corta ramas en flor.

Y se enamora de unas mariposas pintadas
que le hacen olvidarse del viaje del Traidor.

El trabajo que presentamos a continuación es una propuesta didáctica-analítica para ser llevada a cabo en un instituto superior de formación docente. Tiene como objeto de estudio una de las obras más importantes de la literatura clásica infantil, *Caperucita Roja* de Charles Perrault.

A partir de este cuento, el objetivo es leer y estudiar las reescrituras que han sido realizadas en la década del '90 y la del 2000, para ello se trabajará con el libro álbum de Luis María Pescetti, *Caperucita Roja [tal como se lo contaron a Jorge]*; y la obra de Esteban Valentino, *Caperucita Roja II*.

El escrito estará dividido en cinco momentos en los que mostraremos los contenidos principales que se abordarán con los estudiantes:

- Primera parte, destinada a estudiar la especificidad de la literatura.
- Segunda parte, la presentación de la *Caperucita* como cuento clásico y su estructura.
- Tercera parte, las reescrituras de Valentino y Pescetti y el concepto de parodia e intertextualidad.
- Cuarta parte, taller de escritura en los que se tendrán en cuenta los conceptos estudiados en los apartados anteriores.

- Quinta parte, momento en el que trabajaremos la noción de lector desde la teoría, ya que las reescrituras de las *Caperucitas* requieren de un sujeto que comprenda las claves de las nuevas versiones.

PRIMER MOMENTO: ¿QUÉ ES LA LITERATURA?

¿Qué es la literatura? ¿Cuáles son los parámetros para definirla? ¿Quién la limita? ¿Qué textos son dignos de ser considerados literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿Dónde está eso que llamamos literatura?... (Montes, 1999: 50).

Quizás estas preguntas hagan emerger pensamientos, reflexiones y respuestas distintas, contrarias... pero siempre serán fuente de inspiración de nuevas discusiones e ideas. Aún no se puede vislumbrar un punto de llegada, aunque creemos que para el hombre social y cultural, querer saber *qué* es la literatura constituye una necesidad.

Algunos intelectuales fundamentan sobre la autonomía de la literatura oponiéndola a la ciencia. Barthes, partidario de esta postura, observa que *el lenguaje es el ser de la literatura, su propio mundo*, mientras que *la ciencia necesita del lenguaje, no está dentro del lenguaje, como la literatura* (Barthes, 1984: 15). De esta manera, el lenguaje aparece como uno de los rasgos distintivos de este discurso social.

Por otra parte, R. Williams concibe a la literatura como una práctica realizada por un agente social que está enmarcado en un contexto determinado y se entrelaza con otros agentes, lo mismo ocurre con su discurso; haciendo surgir de esta manera la noción de *determinación*, para mostrar cómo un discurso está en constante tensión (limitado y presionado) por otros, el discurso se realiza en función de la mirada de los demás, por eso está condicionado. Bourdieu, establece que “*no hay experiencia de la posición ocupada en el macrocosmos social que no está determinada (...) por el efecto directamente experimentado de las interacciones sociales dentro de esos microcosmos sociales*”¹. La libertad del agente que produce y da forma a un determinado discurso, a la literatura en este caso, está restringida en el marco de las relaciones sociales específicas².

La pregunta sigue latente, ¿qué es la literatura y cómo ingresa este concepto en la escuela? Claramente, cuando pensamos en la institución educativa afloran conceptos que atraviesan la enseñanza y no pueden pasarse por alto –el tiempo, el currículum-, conceptos que suelen jugar en contra cuando intentamos crear el vínculo del niño con el libro. En un instituto de formación docente, la tarea es doble, pues estamos frente a potenciales educadores, por lo que debemos buscar que ellos aprehendan lo literario y y

1 Pierre Bourdieu. *La miseria del mundo*. “Los espacios de los puntos de vista”. Pág. 10

2 Un autor al momento de escribir ya sabe que existen ciertos géneros, consiente o no opta por uno u otro; por lo que hay reglas que lo enmarcarán, lo condicionarán.

los hilos que se desprenden de aquí, para que luego esos futuros maestros puedan hacer lo mismo con sus alumnos. Parece una labor ardua, aunque no la creemos imposible.

Tal como afirma Sarlo, es necesario empezar a discutir estrategias que nos solidifiquen como puentes mediadores entre la literatura y mi destinatario-alumno. Es un gran compromiso poder construir esa *tercera zona* de la que nos habla Graciela Montes, “*esta tercera zona no se hace de una vez y para siempre. Se trata de un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración, en permanente hacerse (...) zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo (...)*” (Montes, 1999: 51).

Esta introducción será la primera actividad de la propuesta, es decir, discutiremos acerca de lo específico de la literatura. Nuestro objetivo es ampliar y consolidar el universo teórico de los estudiantes, por lo que las reflexiones planteadas inicialmente se acompañarán de otros conceptos y otros autores teóricos que remiten al tema, pensamos en Barthes, Bruner, Eagleton, por ejemplo.

Indudablemente, ésta es una parada necesaria para abordar luego el análisis propiamente dicho de la “Caperucita”, texto pensado como un enunciado –a decir de Bajtín, el discurso literario como *todo enunciado, es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados* (Bajtín, 1982: 258)-, y poder, entonces, valorar los cambios y las nuevas lecturas que proponen Pescetti y Valentino con sus versiones.

SEGUNDO MOMENTO: LA CAPERUCITA ROJA, UN CUENTO CLÁSICO

Partamos de la relación que se establece entre lo social y el conocimiento, los discursos tienen que ver con lo social, y lo social con los discursos: relacionar sociedad y discurso sería en última instancia relacionar el agente social y su práctica, *no existen discursos que no sean sociales, y no hay prácticas que no incluyan sentido*. Se abre, de esta manera, una línea en la que se piensa que *un discurso vivo, aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un medio social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado por la conciencia ideológica* (Bajtín, 1989: 94).

Esto se opondría a la estilística tradicional que considera a la palabra en sí misma, y ha sido totalmente sorda al diálogo. Tal idea se revierte, pues la palabra encuentra su artísticidad como prosa en una expresión plena y profunda. De esta manera, estamos pensando en el lenguaje como medio vivo y dinámico, en el que es posible observar la visión que el artista tiene del mundo.

La versión que presenta Perrault en el siglo XVII, toma algunos elementos de la tradición popular, pero los somete a las leyes ideológicas y morales que sigue la sociedad del momento y el ámbito de la corte de Luis XIV, a la que pertenecía. Uno de los puntos más interesantes de esta versión, es que no estaba dedicada directamente a los niños, pues la idea de infancia de entonces no es la que se conoce actualmente; pero

además, en el cuento de Perrault a diferencia de aquel que circulaba de manera oral, *el narrador explicita un mensaje admonitorio* (Boland, 2006: 2). “Caperucita Roja”, pertenecería a un grupo de cuentos que introducían una advertencia, la función radicaba en desalentar a los niños a cometer actos imprudentes.

Del mismo modo, la figura del lobo representa un peligro real, ya que en la época había varias versiones de pastorcitos que morían por ataques de lobos. La representación de este animal implica una figura amenazadora. Al mismo tiempo, como establece Boland, en Perrault hay una identificación hombre-lobo que se manifiesta en el cuento:

Caperucita Roja tiró la aldaba y la puerta se abrió. Viéndola entrar, el lobo le dijo, mientras se escondía en la cama bajo la frazada:

—Deja la torta y el tarrito de mantequilla en la repisa y ven a acostarte conmigo.

Caperucita Roja se desviste y se mete a la cama y quedó muy asombrada al ver la forma de su abuela en camisa de dormir.

Así, en el relato hay un guiño al lector adulto (Boland, 2006: 3); respecto a esto, Pisanty comenta: *la imagen del niño que emerge del cuento de Perrault es la de un destinatario que exige ser dirigido por el adulto en su interpretación del texto. Este modo de concebir la infancia coincide con los principios educativos dominantes de aquella época.* Aquí surge lo establecido anteriormente, respecto a que la literatura forma parte de un circuito de diálogo con otros discursos, en el caso de la “Caperucita” de Perrault, se muestra la relación con la corte y con el sistema educativo.

La idea es trabajar con los alumnos la estructura del cuento clásico, para poder discutir luego las rupturas y modificaciones que se producen con las nuevas interpretaciones.

TERCER MOMENTO: LOS MISMOS PERSONAJES, DISTINTAS VERSIONES

En nuestra propuesta está latente la noción bajtiniana de polifonía, es decir, la relación entre los textos: *todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro* (Bajtín, 1982: 190), por lo que la primera actividad de esta sección será estudiar la noción de intertextualidad, concepto entendido –en primera instancia- como la relación entre dos textos.

Se hacen presente ciertos postulados bajtinianos que nos permiten pensar el análisis de la novela de una manera más acabada, nos referimos a la articulación que se establece entre el enunciado artístico y el medio social en el que está inserto, pues, *un enunciado no puede dejar de participar activamente en el diálogo social* (Bajtín, 1989: 94) [la palabra se constituye así, como un fenómeno social]. La relación entre los discursos y lo social es muy importante, ya que en esa interacción la palabra se carga de sentidos: en el proceso dialogizante se modula el aspecto y el tono estilístico de una obra (Bajtín, 1989: 95). La palabra no sólo adquiere su significado en el interior de la

obra, sino también en el diálogo que entabla con otros enunciados, y es a través de ellos que se re-significa.

El texto forma parte de una cadena semiótica en la que establece múltiples relaciones, por un lado, entre el autor y su destinatario; pero además con otros textos que lo anteceden o que viven junto a él. De alguna manera, *el texto es un cruce de textos en el que se lee otro texto* (Barei, 1991: 47), del mismo modo que Genette entiende la intertextualidad como *una relación de co-presencia entre dos o más textos (...) presencia efectiva de un texto en otro*³. Pretendemos que observen cómo la “Caperucita Clásica” está latente en las dos versiones que nosotros abordamos en este análisis.

***Caperucita roja (tal como se lo contaron Jorge)* –Luis María Pescetti- *Caperucita Roja II* –Esteban Valentino-**

Elisa Boland en un estudio crítico dice que *después de la Primera Guerra Mundial se inicia una drástica reinterpretación de los cuentos clásicos. Las versiones tradicionales siguen siendo dominantes, pero junto a ellas se desarrolla un repertorio muy numeroso de reescrituras, parodias y “ejercicios de estilo”* (“Algunas palabras bastan...” Imaginaria N° 177). Los cambios se dan en el plano de la expresión: modernización del lenguaje, uso de jerga juvenil o registros coloquiales, introducción del humor, etc., elementos que están presentes en los cuentos de Luis María Pescetti y de Esteban Valentino. A continuación nos introduciremos en cada uno de ellos, para observar cómo estos cambios han posibilitado nuevas versiones y el agregado de un elemento especial, el humor.

Caperucita roja (tal como se lo contaron Jorge) es un libro álbum escrito por Luis María Pescetti e ilustrado por O’kif, que aparece publicado en 1996. El libro álbum rompe con la estructura del cuento clásico, por presentar algunas particularidades, por ejemplo:

- **Dialogismo:** Las ilustraciones dialogan con el texto, el sentido se construye a partir de ambos.
- **Discontinuidad:** Entre una ilustración y otra hay una brecha: el espacio entre una ilustración y otra, y el tiempo de pasar la página.
- **Simultaneidad:** Texto e ilustraciones conviven al mismo tiempo.

En este tipo de libros la imagen tiene mucha importancia, ya que funciona a la par con el texto para lograr la significación del relato.

El subtítulo del cuento, *(tal como se lo contaron a Jorge)*, abre el juego de la imaginación dándole un papel primordial a la interpretación del niño, por lo que se destacarán dentro del mismo relato dos versiones, dándose una construcción del cuento a partir de una estructura dual:

3 Citado por Barei (1991, 52).

Padre

- Versión tradicional
- Presente en el relato
- Presente en la viñeta del padre
- La misma postura en todo el cuento, no hay cambios de gestos, acorde con su discurso...

Jorge

- Versión del niño
- Mismo relato despierta algo distinto en la imaginación de Jorge: la aventura.
- Expresiones distintas, guiño al lector, prepara, crea suspenso que se refleja en sus viñetas
- Rompe con los estereotipos del discurso adulto

De esta manera, el lenguaje como soberano de la literatura y ésta como tercera zona fuente de emanación del placer, permiten construir mundos, trasladar al lector [a Jorge, por ejemplo] a espacios nuevos en los que se cultiva la *capacidad de identificación*, donde (los personajes de una historia) *representan el elenco de personajes que nosotros, los lectores, llevamos inconscientemente en nuestro interior* (Bruner, 1991: 16). Aparece aquí un nuevo concepto a tener en cuenta, *la lectura*, pues consideramos que no podríamos hablar de literatura sin pensar en un sujeto que realiza la práctica de leerla. Creemos que aunque puede ser el centro de nuevas preocupaciones, mucho de la abstracción de lo literario se concreta en el acto de leer, que termina siendo único en cada sujeto.

El resultado de la lectura que Jorge hace de la Caperucita, es lo que nos permite introducir un nuevo elemento: el humorístico; que va acompañado de la noción de parodia, caracterizada “por la desviación de sentido por cambio de tema o asunto con función cómica” (Moreno, M. 2009, 156). Se entiende la parodia como *la relación de dos textos que interactúan; uno de ellos está construido porque existe el otro (...) definir una forma humorística en términos de parodia implica establecer una vinculación con una forma o manifestación anterior no paródica*⁴.

Surgen nuevos significados en las versiones contemporáneas, adaptaciones que le dan un papel importante al humor, el mismo Pescetti establece que el humor “*es un disparo contra cualquier principio ordenador*”. Tanto en este escritor como en Valentino es evidente el tratamiento paródico de los personajes: se los desmitifica, se los transforma y esto permite ver el mundo desde otro lugar, mirar más allá del discurso oficial, agregar nuevas voces: en el cuento de Pescetti, es la voz de Jorge que reescribe a “Caperucita” en su mente. Y en el cuento de Valentino, es la voz del lobo que cobra otros matices, el personaje busca el reconocimiento por parte del público, ya que necesita revertir la imagen que durante mucho tiempo vivió en las sociedades, la de un animal malo que se comía a una pobre niña y su abuelita; se ha dejado de lado la cuestión de la enseñanza típica del siglo XVII, y se apunta a crear un efecto

4 Moreno, M. (2009). “Parodia”. En *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*.

humorístico. Indudablemente, esto sólo es posible si el lector es capaz de percibir el elemento paródico, es decir, debe conocer el texto base que se transforma, se modifica y en definitiva que produce el efecto humorístico.

En el título del cuento, *Caperucita roja II*, los lectores esperamos el clic de la transformación, pero al mismo tiempo la continuidad. Vemos que en el caso de Valentino, se respetan los personajes del cuento clásico, pero el cambio surge en el accionar, en el proceder de Caperucita que acepta la propuesta del Lobo y decide ayudarlo a desmitificar su figura demoníaca.

Es interesante que los alumnos puedan percibir las concepciones de lo humorístico y lo paródico, ya que resultan instrumentos necesarios para dar lugar a distintas lecturas que van más allá del cuento clásico.

Estamos pensando en el papel que cumple el lector en la constitución de los escritos como literatura, pues, entendemos que el acto de leer es lo que forma a los textos como tales, más aún es la lectura la que puede hacer que cualquier cosa sea literatura siempre que se la instale en esa *tercera zona*, donde se libera al discurso *de los condicionamientos de las funciones, se los aloja en esa especie de zona oblicua, esa ronda, ese círculo mágico, esa rayuela, donde se construye todo lo nuevo*. (Montes, 1999: 53).

Mucho de lo expresado se relaciona con la idea ya planteada acerca de identificarnos con aquello que estamos leyendo, asociar eso que leemos con otras cosas de la vida cotidiana, con nuestros cuadros comunes, tal como ocurre con Jorge, ya que asocia los personajes del cuento que escucha con sus propios lazos familiares: el cazador será su padre, a quien construye como un verdadero súper héroe, la madre de Caperucita será su propia mamá. Es la lectura la portadora de mundos nuevos, de mundos posibles en una realidad mental imposible; *los textos literarios implican navegar el territorio de lo simbólico, de los imaginarios privados y colectivos*.⁵ Es necesario utilizar elementos de la teoría para garantizar en los alumnos lecturas que seguramente no aparecerían sin ella.

En más de una oportunidad surge la necesidad de encuentro de los niños con la lectura, pero muchas veces, es necesario que nosotros mismos nos traslademos – o que nuestros alumnos adultos lo hagan- a esos universos que nos otorga la literatura, es lo que constituye la idea de estrategia de la que hablan Díaz Röner y Sarlo. En primer lugar para auto-construirnos como lectores, pues “(...) *somos lo que hemos leído, lo transmitido, lo desechado, lo incorporado (...) los libros nos ubican en el tiempo y en el espacio donde se ha forjado nuestra identidad (...)*”⁶, y en segundo lugar, brindar a los alumnos aquello que no les es familiar, pues *la educación trae lo nuevo, aquello que los sujetos educativos no conocen*. (Sarlo, 2000: 34). Es decir, que es una de las tareas principales de la escuela y del docente como puente que comunica, que acorta distancias, y que enlaza los saberes con el alumno, *hacer posible el viaje hacia el libro*⁷.

5 DÍAZ RÖNER. M. “El vínculo activo del libro y la escuela” *Una reflexión política sobre la literatura y el deseo de leer*. El Monitor Pág. 40

6 ÍBIDEM.

7 ÍBIDEM.

Lo expresado no hace más que consolidar la idea de que como docentes debemos difundir en nuestros alumnos el acto placentero de leer, para que ellos mismos puedan experimentar la sensación de trasladarse a otros espacios, distintos a los de la realidad en la que viven, espacios donde todo puede hacerse posible.

CUARTO MOMENTO: TALLER DE ESCRITURA

Objetivos:

- . Introducir a los alumnos en la experiencia de la escritura
- . Reflexionar y articular los conceptos teóricos y las prácticas desarrolladas en clases anteriores.
- . Pensar la escritura como un proceso.

Para este cuarto momento se les propone a los alumnos una actividad más desestructurada, que estará centrada en la producción. Considerando que hemos trabajado con la estructura del cuento clásico de la “Caperucita Roja” y analizado versiones y reescrituras sobre el mismo, les propondremos a los chicos un taller de escritura que finalizará con una producción propia. Esta actividad está pensada para que los alumnos la realicen de manera individual.

- A fin de motivarlos en la escritura, la clase comenzará con un banquete de cuentos clásicos [varios libros colocados de manera desordenada sobre las mesas], se los invitará a que recorran los cuentos, los degusten, los lean y finalmente se queden con uno.
 - Se realizará una ronda en la que cada uno comentará brevemente porqué ha optado por ese libro.
 - Se les propone la siguiente actividad:
 - Luego de leer el cuento seleccionado, piense en una nueva versión. Tenga en cuenta que puede modificar personajes, lenguaje, estilo.
 - NOTA: Tengan en cuenta que para la elaboración de cada uno de los textos es siempre recomendable elaborar previamente un borrador
-

en el que consideren la información general y su organización, la cual será luego desarrollada en formato de texto.

- La clase se cerrará con la lectura de aquellos que quieran compartir con el resto, el resultado de sus producciones.

QUINTO MOMENTO -SE BUSCA ESLABÓN PERDIDO: EL LECTOR

Hasta el momento hemos considerado para nuestra propuesta el análisis de los textos literarios; resultan importantes, además, algunas cuestiones teóricas propias que reflexionan sobre el papel del lector en la autonomización de la literatura. Por eso, este apartado recupera algunas nociones que creemos claves para entender nuestro rol (y el de los alumnos, futuros docentes) en la transmisión de saberes y en los lazos que logramos establecer entre los enseñantes y lo literario.

Pensar la literatura en sí misma, seguramente nos llevará a recordar las grandes obras universales, sus autores, sus vidas, algún que otro personaje, la presencia de los críticos y de la escuela como campos de consolidación de la misma, pues tengamos en cuenta que lo que se canoniza es muchas veces lo que ingresa en el currículum escolar: *“La escuela consolida una imagen de lo que habrá de ser considerado como literatura y de cómo ésta habrá de ser leída (...)”* (Bombini, 1996: 15). Ahora bien, nada nos conduce a pensar en el sujeto empírico que lee.

Eco hablará de un lector modelo que imagina el autor al momento de escribir su obra, una persona capaz de llenar espacios en blanco y darle el sentido con el que él la escribió. Pero, ¿qué sucede con esa otra persona que interpreta de una manera muy personal y distinta de la que lo hizo el escritor? Bruner fue uno de los teóricos que trabajó en este tema, su preocupación recaía sobre la recepción de los textos literarios: *sabemos poco sobre el lector en el texto como proceso psicológico, sobre la manera en que los lectores extraen significados de los textos literarios* (Bombini, 2000:9). En este apartado nos ocuparemos del lector, pero no de cualquier lector, sino del *lector-alumno* y de su relación y/o intercambio con la literatura.

Eisner considera que *para conocer algo, debemos ser capaces de experimentarlo*, lo cual enriquecería al niño, al desarrollo de su inteligencia y a expandir los sentidos con el fin de lograr una relación más directa con el objeto de estudio. Es por ello que muchas de las prácticas llevadas a cabo en la escuela se han preocupado por acercar al niño o adolescente a ese universo muchas veces desconocido para él, la literatura. Esto resulta así porque se considera que al conocer la literatura, al entrar en contacto con ella se afianzará *la formación del gusto y la creación de hábitos vinculados con la disposición estética y específicamente con la recepción de la dimensión de lo literario* (Bombini, 1996: 15).

Los años '80 significaron un destape en la vida del hombre. Contra un modo de leer opresivo que se gestó con la dictadura militar, se postularon varios discursos que

reivindicaban la actividad del lector, de la lectura como práctica posible en la escuela; dando origen a un sujeto lector activo dentro de la nueva situación de comunicación de la literatura. Decimos activos porque comienza a pensarse que leer es también escribir; leer es un trabajo poético, un trabajo sobre y con la palabra. Es por entonces que se acuña la idea de “placer de la lectura”:

Construir esta relación de placer se constituye como fin último de una posible enseñanza literaria en la escuela, como garantía para la formación de lectores asiduos, interesados, que vivan ese placer, y no repetidores de datos, fechas, historias, ni fríos analistas de recursos expresivos en los textos. (Bombini, 2006: 67)

La idea del placer en la literatura es interesante, ya que no sólo se piensa en acercar al niño con la literatura en la escuela, sino también fuera de ella, es decir que se piensa como una necesidad de desescolarizar tales prácticas, evitando desvirtuar el pacto natural que se puede dar en el contacto directo del niño con un libro. Estas experiencias harán hincapié en los componentes lúdicos de las propuestas con la posibilidad de desligarse completamente de las demandas curriculares de postular un saber sobre la literatura. Lo dicho resulta fundamental si pensamos en la escuela como único espacio donde los alumnos toman contacto con la literatura.

Es interesante pensar en la relación que se establece entre un alumno-lector y un escritor individual, ya que para Claudia López, eso también constituye el canon. En términos absolutos puede ocurrir que nuestro alumno *no tendrá otra oportunidad* de acercarse a la lectura literaria sino lo hace en la escuela, pues *en su casa no se lee literatura, no puede seguir como nosotros una carrera que le garantice un acercamiento a los libros. Está sólo frente a nuestro compromiso*⁸. Es indudable, en este sentido, la importancia del docente en la formación literaria- intelectual del joven.

Es posible afirmar entonces, que el proceso de construcción como lector de una persona depende de los primeros contactos con la palabra escrita, su frecuentación a lecturas significativas, la valorización simbólica que les otorga esas experiencias y la significación afectiva e intelectual que les connota. Cuando estas prácticas se conjugan, el lector no puede abandonarlas, la lectura forma parte de su vida cotidiana.

Formar lectores requiere de un aprendizaje mediado culturalmente por docentes lectores que acompañen al estudiante, a lo largo de su escolaridad y en todas las áreas disciplinares del conocimiento, a valerse la lectura como un herramienta imprescindible no solo para estudiar y para disfrutar, sino también para ejercer un derecho sociocultural básico para el libre desenvolvimiento de sus potencialidades y de su ciudadanía.

Es muy importante crear el espacio y el tiempo de la lectura en la escuela, lugar emblemático para este tipo de prácticas con la cultura escrita; que *debe exceder los límites de una sola asignatura e involucrar al resto de ellas, como lugares de lecturas para todos.*

Saber qué leer, qué obras elegir para que constituyan el corpus que se debe transmitir, a qué voy a llamar literatura en este espacio donde cuento con un tiempo

⁸ López, C. (1997). “Venturas y desventuras del canon literario en la escuela”. Revista *La Mancha*. Papeles de literatura infantil y juvenil. Nº 5. Bs. As.

escolar a la vez que tengo tiempos individuales que son los de mis propios alumnos, son inconvenientes que siempre estarán presentes en la rutina de todo docente; sí creemos conveniente transmitir lo nuevo, lo desconocido, -como concibe Sarlo-; pero entendemos importante anclar lo novedoso en lo que los alumnos ya saben, anclar en los conocimientos previos del joven, sin necesidad de trazar una línea tajante entre lo nuevo y lo viejo.

Podríamos pensar, entonces, que mucho de la abstracción de lo literario se concreta en el acto de leer: *en la lectura todas las conmociones del cuerpo están presentes, mezcladas, enredadas: la fascinación, la vacación, el dolor; la voluptuosidad, la lectura produce un cuerpo alterado* (Barthes, 1984: 46).

Del mismo modo, Altamirano y Sarlo establecen que el reconocimiento de un texto como literario es producto de la actividad del receptor, *que puede captar las señales de literariedad o ignorarlas*; en este sentido, podemos reflexionar sobre el lector como un sujeto que contribuye a la especificidad de la literatura, pues, *muchas de las obras que se estudian como literatura (...) fueron “construidas para ser leídas como literatura, pero también es verdad que muchas no fueron “construidas” así (...) y posteriormente se fueron clasificado como literatura (...)* (Eagleton, 1983: 19).

Estas reflexiones hacen pensar lectura como consolidación de la literatura, y muestra la importancia de aquella en esta relación dialéctica. A través de la lectura podemos identificarnos con lo que estamos leyendo, asociar eso que leemos con otras experiencias cotidianas, con nuestros cuadros comunes, y de este modo, nos trasladarnos a espacios nuevos e impensados.

La propuesta didáctica que hemos presentado tiene como eje central la literatura y la lectura; en este sentido, nos parece interesante incluir reflexiones que constituyen nuestro respaldo teórico y al mismo tiempo contribuyen a construir el camino de nuestros alumnos como futuros docentes.

Éstos y otros conceptos estarán incorporados en el desarrollo de nuestras clases, pretendemos que los alumnos puedan apropiarse de estos conceptos e incorporarlos en su formación, pues tengamos en cuenta que en el armado de la propuesta hemos considerado el hecho de que son alumnos de un instituto de formación docente.

La lectura aparece como un concepto fundamental en dicha propuesta. Asimismo, resulta interesante tomar una posición que nos permita trasladar a los alumnos a esos *mundos posibles*, para que en un futuro sean ellos los que trasladan a sus niños. Pero la lectura no sólo es un vehículo que nos traslada y con la que nos abstraemos de la materialidad del mundo para inmiscuirnos en otro lejano, ajeno... *la lectura es [también] buena conductora del Deseo de escribir...* por eso elaboramos un momento de producción guiado con algunas pautas, pretendemos que los alumnos hagan propias las palabras de Barthes acerca de que *existe un placer en la escritura* (1984: 47), y lo pongan en práctica.

En la literatura, en la lectura, en la escritura la palabra tiene un lugar fundamental, pues la palabra permite *enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia* (Ranciere 2002: 25), inteligencia que debe ser estimulada hacia la lectura y de esta manera hacia la literatura, pues la primera es la que le da voz y cuerpo a la segunda y hace palpable ese acto esencial que es leer.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTE:

- ♣ PES CETTI, L. (1996) *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Ilustraciones de O'Kif. Alfaguara Infantil.
- ♣ VALENTINO, E. (2005) *Caperucita Roja II*. Libros del malabarista. Ed. Colihue.

CONSULTA TEÓRICA:

- ♣ ALTAMIRANO, C y SARLO, B. (1993). “Del lector”. *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- ♣ BARTHES, R. (1984) “De la ciencia a la literatura” *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- ♣ BAREI, S. (1991) *De la escritura y sus fronteras*. Córdoba: Alción.
- ♣ BOMBINI, G. (1996). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua. Fuentes para la transformación curricular*. MINISTERIO DE EDUCACIÓN PARA LA NACIÓN.
- ♣ _____ (2000). “La enseñanza de la literatura puesta al día”. Fichas de Cátedra de didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- ♣ _____ (2006). “Especificidad de la literatura y conocimiento escolar”. *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal. Bs. As.
- ♣ _____ (2007). “La enseñanza de la literatura: el arte de lo posible”. *Revista Novedades educativas*. Año 18, N° 194. Febrero de 2007.
- ♣ BRUNER, J. (1991) “Aproximación a lo literario”. *Realidad mental y mundos posibles*. Bs. As. Gedisa.
- ♣ DÍAZ RÖNER, M. “El vínculo activo del libro y la escuela” *Una reflexión política sobre la literatura y el deseo de leer*. El Monitor
- ♣ EAGLETON, T. (1983). “Introducción: ¿Qué es la literatura?”. *Una introducción a la Teoría Literaria*. México. F. C. E.
- ♣ EISNER, E. (1998) “Cognición y Currículum”. Cáp. II. Buenos Aires: Amorrortu
- ♣ FLORES, A. (2009). *Diccionario crítico de términos del humor y breve enciclopedia de la cultura humorística argentina*.
- ♣ LÓPEZ, C. (1997). “Venturas y desventuras del canon literario en la escuela”. *Revista La Mancha*. Papeles de literatura infantil y juvenil. N° 5. Bs. As.
- ♣ MONTES, G. (1999) “La frontera indómita”. *En torno a la construcción y defensa del espacio público*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ♣ SARLO, B. (2000) “La lectura interpela la imaginación” (Entrevista realizada por G. Bombini, revista *El monitor*, año 1, N° 1, Julio 2000, Min. De Educación de la Nación).