

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

LEER Y ESCRIBIR TEXTOS LITERARIOS

Risas, miedos y viajes

ÚLTIMO AÑO PRIMARIA/
INICIO SECUNDARIA

SERIE CUADERNOS
PARA EL AULA
DOCENTES

nap

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología

Leer y escribir textos literarios: risas, miedos y viajes. - 1a ed. - Buenos Aires:
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
48 p. ; 22 x 17 cm.

ISBN 978-950-00-0622-4

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Colofón
XXXXXX



Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Área de producción pedagógica *Cuadernos para el aula*

Coordinación general

Adela Coria

Equipo pedagógico

Rosa Rottemberg

Analía Segal

Equipo de elaboración de contenidos

Autor

Valeria Sardi

Supervisión de contenidos y lectura crítica

Beatriz Masine, Área de Lengua de la Dirección Nacional

de Gestión Curricular y Formación Docente

Marina Cortés, Área de Lengua de la Dirección Nacional

de Gestión Curricular y Formación Docente

Área de producción editorial

Coordinación de Publicaciones

Raquel Franco

Brenda Rubinstein, *Asistencia de coordinación*

Ruth Solero, *Edición*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Geni Expósito, *Coordinación gráfica*

M. Soledad Rodríguez Marelli, Mariana Aguilera, *Diagramación*

Presentación

Hoy renovamos nuestro encuentro con las escuelas, maestros y profesores a través de estos materiales, como una de las formas en que se expresa el esfuerzo que estamos realizando desde las políticas públicas por contribuir a revertir las desigualdades a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Son múltiples los pasos que hemos dado por crear mejores condiciones escolares para todos. Pero sabemos que todavía niñas, niños y jóvenes son parte de una realidad donde la pobreza y la exclusión social muestran de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

Las brechas sociales se manifiestan también en la fragmentación de nuestro sistema educativo, en la desigualdad de trayectorias y aprendizajes, y en las dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

En las circunstancias más difíciles, las escuelas se sostuvieron como uno de los lugares en los que se continuó albergando un sentido de lo público, resguardando y produciendo las condiciones para que pudiéramos volver a pensar en la posibilidad de un todos. Maestros y profesores redoblan sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de renovadas prácticas.

Al reasumir desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, buscamos recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

En este caso particular, se trata de materiales para el momento de pasaje y de nexo entre los distintos niveles educativos, que resulta clave en la experiencia de escolarización de los alumnos y en la tarea docente, y reclama todo el apoyo y acompañamiento que desde el Estado podamos ofrecerle. Abordar el problema de la ausencia de experiencias de escolarización comunes pasa a ser un tema crucial cuando pensamos en la finalización de la escolaridad primaria y en el inicio de la escuela secundaria.

Creemos que es preciso fortalecer nuestra escuela, rescatar el lugar inicial que tiene la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos mucho, y estamos vislumbrando con mayor nitidez un horizonte alentador.

Como educadores, nos toca la inquietante tarea de acompañar en una nueva etapa a nuestros alumnos y poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar y consolidar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro. Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos y chicas ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a niños y jóvenes con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas. Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizá no imaginamos todavía.

En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La sanción de la Ley de Educación Nacional inscribe en el plano legal ese sentido de apuesta por un futuro más justo, y plasma en sus principios y decisiones fundamentales un fuerte compromiso de los Estados nacional y provinciales por construir ese horizonte de igualdad al que aspiramos como ciudadanos. La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma así parte del intenso programa de trabajo propuesto por la nueva Ley y de una política educativa que, en la firme perspectiva de un mediano plazo, busca garantizar una base común de saberes para todos los niños y jóvenes del país. Detrás de esta decisión existe una selección deliberada de conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia y los deseos de nuestros maestros y profesores, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras, profesores y profesoras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que niños, jóvenes y adultos puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para fortalecer propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos libros buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se va completando y renovando. En esta oportunidad, damos continuidad a la colección presentando una nueva propuesta para el último año de la escuela primaria o la etapa inicial de la escolaridad secundaria, según cómo se haya organizado cada provincia de nuestro país. Se trata, en cualquier caso, de acompañar a chicos y chicas en un tiempo desafiante de pasaje, cierre y apertura, un hito en el largo camino formativo que supone la escolaridad obligatoria. Necesitamos pensar cómo inscribir nuestras propuestas de enseñanza en el marco de una escuela que se interroga sobre sus formas habituales de producir encuentro con las más diversas producciones culturales. Una escuela en la que niños y jóvenes sientan que tiene sentido permanecer, que provoca exigentes desafíos intelectuales, que convoca al conocimiento y la expresión de los afectos, certezas y temores. Desde las propuestas que ofrecemos, buscamos construir un lugar para los chicos, reconocerlos en problemáticas que desaten novedosos intereses, modos de pensar, productividad e imaginación, siempre también desde el nuestro, como un lugar que se inquieta por ayudar a renovar su deseo de aprender.

La propuesta que hoy presentamos incluye producciones para diferentes ejes de los campos de conocimientos priorizados en la primera etapa de definición de los NAP: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Se trata de un esfuerzo por abrir temáticas y tratamientos metodológicos que creemos sugerentes caminos para contribuir a crear en las aulas ámbitos de problematización y diálogos renovados con el conocimiento.

En todos los casos, incluimos reflexiones que traman los aspectos específicos de las disciplinas escolares con reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyen también renovadas preocupaciones sobre la enseñanza. Hemos construido una propuesta que articula diversas producciones. Para cada campo de conocimiento, incluye como materiales de trabajo un libro y una Antología con textos de interés para alumnos; un Cuaderno para docentes que está ahora en sus manos y, en varios casos, la selección de producciones cinematográficas u otras formas de representación que podrán ser incorporadas a distintos itinerarios de trabajo.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas; lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante —aunque imperceptiblemente— y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y sociocultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, esperamos puedan dialogar con preguntas que nos hacemos habitualmente como docentes, preocupados por habilitar el espacio escolar a experiencias de valor para la vida de niños y jóvenes, experiencias que en particular les permitan situarse de modos cada vez más críticos en relación con el conocimiento del mundo en que viven. Las múltiples configuraciones que puede adoptar la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión están desafiadas a incluir las inquietudes, experiencias y saberes sociales de nuestros chicos y jóvenes, muchos de ellos altamente novedosos para nuestra mirada adulta. A veces, nos llevarán a esperar y entender su silencio, otras, a preguntarnos sobre su indiferencia, a ser tolerantes al mismo tiempo que a asumir una posición activa que busca alternativas capaces de convocarlos, de provocarlos, al deseo de aprender, de saber, de conocer.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio, que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro o profesor y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a niños y jóvenes en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el ámbito escolar y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes de cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que seguirá agregando páginas a estos Cuadernos.

El equipo de *Cuadernos para el aula*

Índice

09 Decisiones

- 11 Lecturas y lectores
- 12 Escucha y lectura
- 15 Literatura y lectores
- 16 Itinerarios de lectura
 - 16 Itinerario 1: Viajes y viajeros
 - 17 Itinerario 2: La ciudad de los miedos
 - 17 Itinerario 3: Morir de risa
- 18 Escritura y enseñanza de la literatura

19 La propuesta

20 Destino 1: Viajes y viajeros

- 21 Viajes en tiempos y lugares fuera del tiempo
- 26 Viajes por el mundo
- 28 Viajes hacia uno mismo
- 30 Viajes por otros textos

31 Destino 2: La ciudad del miedo

- 31 Recuerdos, objetos y personajes que dan miedo
- 33 Miedos que inquietan
- 36 El miedo del hombre hacia el hombre
- 37 Otros miedos, otros recorridos posibles

39 Destino 3: Morir de risa

- 39 La exageración como una de las bellas artes
- 41 El mundo del revés
- 42 Cuando la literatura se mira el ombligo
- 44 Risas de aquí y de allá

46 Bibliografía

Decisiones

¿Cómo está organizado el material?

Los *Cuadernos para el aula* para alumnos y docentes fueron pensados para abordar saberes incluidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios propios del nivel teniendo en cuenta no solo la heterogeneidad de nuestros alumnos, sino también la diversidad de contextos áulicos donde se enseña Lengua y Literatura. En el caso de este libro, se trata de una entre otras propuestas posibles para trabajar con textos literarios.

Pensamos la lectura y la escritura como prácticas que atraviesan la tarea escolar y que transforman el aula en un taller de lectura y escritura de literatura. De esta forma, nuestros alumnos se apropian de saberes literarios que permiten volver a la lectura de otro modo, en consonancia con las propuestas desarrolladas desde 5º año/grado. Además, rescatamos fuertemente el lugar de la escucha, de la lectura compartida y socializada como forma de abordaje posible a los textos literarios. Esta modalidad de taller recupera ciertas prácticas que vienen del “más allá de la escuela” y entran en la institución escolar con el fin de recuperar las voces de los alumnos, sus puntos de vista, opiniones y comentarios sobre los textos propios y ajenos. En cada una de las interpretaciones puestas en juego por los alumnos, el aula se puebla de sus propios recorridos culturales y experiencias de vida.

La escritura también es un modo de apropiarse del discurso literario, de familiarizarse con los mundos ficcionales, crear verosímiles, voces que narran, perspectivas desde donde narrar. En este sentido, promovemos el trabajo con los textos de los chicos, la escritura de varios borradores, la corrección y revisión de los escritos, valorando especialmente los saberes culturales y lingüísticos que se ponen en juego.

La otra dimensión que desarrollamos es la que nos permite recuperar el aula como un espacio para la conversación, el diálogo y la discusión sobre temas del área y del mundo de la cultura.

Este material está organizado en tres “destinos” o apartados, que se estructuran a partir de tres temáticas diferentes: “Viajes y viajeros”, “La ciudad del miedo” y “Morir de risa”. Cada uno de estos destinos, que puede ser trabajado en toda su extensión o parcialmente, es un recorrido que invita a transitar, interpretar y disfrutar textos literarios. Estos textos presentan un abanico de diversos géneros, escritores y poéticas, cuya intención es invitar a los alumnos a que descubran un vasto mundo literario. Los recorridos de lectura pueden dialogar con otros textos literarios y consignas de lectura y escritura surgidos en cada aula.

Lecturas y lectores

Leer un texto literario puede significar para el lector una aventura que lo lleve a destinos insospechados, a países imaginarios, a lugares donde el hombre nunca ha estado; a historias de amor, de miedo, de risa, de llanto; del futuro y del pasado. La práctica de leer literatura nos pone en situación de querer abandonar momentáneamente nuestro mundo cotidiano para zambullirnos en esa otra historia. Cuando leemos, también vamos tramando nuestra propia historia, miramos nuestro universo a través de la literatura, nos identificamos o nos peleamos con el texto, lloramos o reímos y, a veces, somos indiferentes o nos aburrimos.

Leer es todo esto y mucho más. Podemos leer con otros, solos, en pequeños grupos; en voz alta, a los gritos, en silencio; de corrido, haciendo pausas, interrumpiendo la lectura, declamando. Podemos leer adoptando una postura cómoda, como dice el narrador de la novela *Si una noche de invierno un viajero*, de Italo Calvino, “sentado, tumbado, avillado, acostado. Acostado de espaldas, de lado, boca abajo. En un sillón, en el sofá, en la mecedora, en la tumbona, en el puf. En la hamaca, si tienes una hamaca. Sobre la cama, naturalmente, o dentro de la cama” (Calvino, 1993). También se puede leer en una trinchera, en una celda, en el colectivo, en el tren, en el subte. O sentado en la cocina, en una biblioteca, en un escritorio, en el aula de la escuela.

La escuela es un lugar privilegiado donde empezar a tejer la trama de las lecturas; donde atreverse a conocer libros y escritores, a entrar en la palabra escrita a través de la lectura en voz alta a cargo de los docentes, o a partir de la propia lectura en silencio de los chicos. En este sentido, pensamos la escuela como el espacio donde se abren las puertas del universo literario y se da la posibilidad de crear, como dice Graciela Montes (2006), una sociedad de lectores dispuestos a hincar el diente en la literatura.

Para esto es necesario pensar la práctica de la lectura no como un mero acto intelectual, sino como una práctica social, cultural e histórica (Chartier, 1999) que involucra a lectores con intereses particulares, adhesiones religiosas y de género, gustos y preferencias. La lectura como práctica social, histórica y cultural se estructura a partir de varias dimensiones: qué se lee (una historieta, una novela, poesía, cuento, teatro); en qué soporte (en papel, en la pantalla de la computadora); cómo (en voz alta, en silencio); con quién (solo, acompañado); dónde (en la escuela, en la casa); cuándo (en la actualidad, en otro momento de la historia).

En el instante en que está leyendo, cada lector pone en juego su propia historia de vida, sus experiencias. Leer es una experiencia que le permite volver a pensar su universo personal, poner en duda ciertas certezas, confrontar su universo con otros. El lector es un sujeto activo, que interactúa con el texto literario, que toma decisiones, que vincula lo que lee con todo lo que trae, con un saber que puede haberse

conformado no solo con textos literarios, sino también con otras lecturas, películas, cómics, juegos de red, relatos orales, experiencias y lecturas del mundo. Como dice Graciela Montes en *La Gran ocasión*, “son... su equipaje, su caja de herramientas... Con ayuda de esos saberes construirá sentido”.

Veamos un ejemplo de esto. En una clase de Literatura, una profesora lee con sus alumnos “Espantapájaros 1”, de Oliverio Girondo. Los chicos y las chicas hacen comentarios sobre lo leído. Les llaman la atención las palabras que se usan para referirse a una mujer. Un chico dice: “habla de la mujer, una mujer especial. A él no le importa si es fea o no, la ama”. Otro chico dice: “las palabras para referirse a la mujer son otras [...]. Es re loco, habla de pasión, pero no como estamos acostumbrados. Dice que no le importa un pito o habla del insecticida, es raro”¹. Y así siguen los comentarios sobre lo leído.

La profesora no comienza su clase explicando las características del discurso poético, ni les habla de la poética de Girondo, ni les dice quién es este autor o qué escribió. En esta escena se trabaja a partir de lo que a cada uno le llama la atención o le resulta atractivo o extraño, no hay una sistematización teórica de lo leído. Los chicos leen desde su propia experiencia como sujetos y como lectores habituados a otra representación femenina en los textos poéticos. En esta práctica de lectura escolar –como lo evidencian las citas–, cada uno fue proponiendo sus lecturas, que remitían, creemos, a su propia historia cultural, a su experiencia de vida. Esto no significa que no se pueda compartir quién es Oliverio Girondo y qué características presenta su propuesta estética. Más bien, se trata de que esos saberes se brinden a partir de los comentarios que los alumnos hacen en relación con el texto y no que se transformen en la cuestión central del abordaje del texto literario. Estas experiencias de lectura, como muchas otras, invitan a repensar qué significa leer, qué hace el lector con el texto y qué implica leer literatura en la escuela.

Escucha y lectura

La escena de lectura de “Espantapájaros 1”, seguramente, dispara preguntas que nos invitan a repensar el lugar de la lectura de literatura en la escuela, las maneras de acercarnos a los textos y socializarlos y, obviamente, el lugar del lector.

¹ Fragmentos de un registro de clase de la Prof. Flavia Porto en una escuela de la ciudad de Luján, provincia de Buenos Aires (2006).

Analicemos ahora un fragmento de un registro de una clase de Literatura donde se trabaja con los cuentos “La sentencia”, de Wu Ch’eng-en, y “Los ojos culpables”, de Ah’meh ech Chiruaní, incluidos en el libro *Cuentos breves y extraordinarios*, compilados por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares (1993).

Registro de clase

Los chicos han leído el cuento “La sentencia”.

Hago la primera pregunta que pensé: “¿Qué provoca ‘lo soñado’ en el emperador?”. Un alumno contesta: “la prevención”. “¿Qué previene?” Vuelvo a preguntar y responden: “la muerte del dragón”. Intervengo aportando la palabra “protección”. Pregunto: “Entonces, ¿cómo funciona el sueño?”. Escucho: “avisando”, “anunciando lo que va a pasar”. Para esto me doy cuenta de que están participando alumnos que antes no lo hacían.

Pregunto: “¿Sucede lo mismo con ‘Los ojos culpables’?”. Les pido que lo releen. Las respuestas van surgiendo paulatinamente. En general, hay acuerdo en que “no hay aviso en el sueño porque la muchacha ya está muerta cuando el hombre despierta”.

Con la siguiente pregunta se da una interesante discusión: “¿Se aclaran las causas de las dos muertes?”. El grupo de los chicos del fondo, que son los más inquietos, sostiene que la causa en “La sentencia” está dada por “la revelación de los astros” y otro grupo de chicos y chicas dicen que “eso” no es una causa.

Noto que la dirección de la discusión es “la probabilidad” de las causas y decido pasar a “Los ojos culpables”, donde esto está más claro. Pregunto: “¿Qué sucede con ‘Los ojos culpables’?”. El grupo que negaba “los astros” como causa dice que aquí sí hay una causa: “El valor de la muchacha”, “los asesinos la mataron porque para ellos el valor había aumentado”. Uno de los que más defiende esta posición es Juan. Pregunto: “¿Por qué los asesinos? ¿Son muchos?”. Hacen silencio. Propongo volver al texto. Un minuto después, Juan responde: “acá dice ‘pero [el valor] lo aumentó para nosotros’, dice (nosotros), y (te la hemos tomado)”.

Pregunto: “¿Entonces qué diferencia hay entre ‘los astros’ y ese ‘nosotros’? ¿Por qué uno es causa de muerte y el otro no?”. Responde un alumno: “porque uno se puede probar y el otro no”. Aprovecho la idea de prueba para introducir la siguiente pregunta: “¿Dónde ocurren los asesinatos?”. Marcela dice: “a la chica la matan en el cuarto del hombre”. “¿Por qué?”, escucho desde el otro grupo. Marcela responde: “Porque la muchacha estaba a los pies de la cama cuando el hombre despierta y encuentra los denarios”. Les pido que vuelvan a corroborar al texto. El grupo de los inquietos le responde: “No dice ‘a los pies de la cama’, no aclara el lugar del asesinato, los asesinos

fuero soñados". Traslado la discusión a "La sentencia": "¿Dónde matan al dragón?". Marcela responde: "en el jardín". El grupo de los inquietos insiste: "No está claro el lugar". Los invito a volver al texto. Intervengo luego de unos minutos: "¿Explican los textos los lugares de los asesinatos?". "No", responden. "Y, entonces, ¿por qué algunos suponen que los lugares son el jardín y el dormitorio del hombre?", vuelvo a preguntar. "Porque se lo imaginan", responde Lucas. Pregunto: "¿Qué sucede cuando en un relato se explican las causas de las muertes, se describen los lugares?". "Son cuentos policiales" responde una chica que no había participado aún. Pregunto: "¿Qué tipo de relatos pueden ser estos?". "Fantásticos" responden casi automáticamente. "¿Por qué?", pregunto. Hacen silencio y noto cierta dispersión. Dejo el interrogante abierto².

En esta clase se lee y relee muchas veces; los alumnos opinan, comentan y conversan sobre lo leído. El profesor pregunta y repregunta a medida que se van analizando los textos y los alumnos van proponiendo lecturas en torno a ellos. Varias veces invita a los alumnos a releer el texto, a revisar o chequear sus interpretaciones. Las preguntas apuntan a construir sentidos, a desentrañar los textos en sus procedimientos e historias narradas, en sus propias apuestas estéticas y genéricas. El interrogante sobre las probabilidades de las muertes de los personajes y las pruebas de las muertes en los dos textos plantea el concepto de verosimilitud del género, cuestión teórica central cuando hablamos de literatura. Otro concepto que aparece es el de género, a partir de la pregunta sobre la explicación de las muertes. Y aquí, además, es interesante observar cómo no todo queda respondido, cerrado; hay interrogantes que quedan abiertos y que posiblemente se retomen más adelante. La lectura no es una práctica que busca cerrar los sentidos sino provocar la pregunta, la duda, poner en suspensión las certezas. En esta clase, la lectura de literatura genera una andanada de preguntas que permiten la reflexión acerca de lo literario.

La escucha del docente ocupa aquí un lugar protagónico, se corre de una posición relativista donde cada uno dice lo que le parece y no hay reflexión acerca de ello. Por el contrario, se trata de que cada uno suspenda los prejuicios o los considere provisorios para "habilitar, a través de la divulgación y circulación de saberes y aproximaciones teóricas, formas nuevas y diversas de pensar los textos" (Bajour, 2006). Es decir, se trata de romper con ciertos modos de la escucha

² Registro de una clase de Literatura en una escuela de Ensenada, en la provincia de Buenos Aires (2003). Cortesía del Prof. Fernando Andino.

escolar donde terminan clausurándose los sentidos a partir de una única perspectiva de lectura, que puede ser la del docente, como palabra autorizada para interpretar y analizar los textos, o la de otros autores, igualmente autorizados. Se trata, más bien, de una escucha que apunta a construir saberes acerca de la literatura, a preguntarse acerca de problemas que hacen a la construcción o estructura de la historia, que están planteando problemas teórico-literarios. Esta escucha propicia volver a la lectura de literatura apartándose de una mirada ateórica que considera que la sola frecuentación de los textos literarios produce lectores; más bien es una invitación a valorar y legitimar la palabra de alumnos y alumnas, es rescatar el lugar del lector que tiene cosas para decir sobre los textos; que, a medida que lee, comparte, escucha y expresa lo que interpreta, va construyendo saberes sobre lo literario, va teorizando acerca de la literatura.

La escucha que se genera en el espacio del taller, entonces, busca que el lector se apropie de la lectura, haga su propio recorrido, pero no en solitario sino en forma compartida. Es importante, en este sentido, tener "oreja" para atender a los comentarios de los alumnos, para recuperar sus dichos e interpretaciones, ponerlos en suspenso y luego resignificarlos a la luz de otras voces, de otros sentidos. De esta manera, no solo hay escucha en el profesor o maestro que funciona como mediador cultural (Petit, 1999), sino también hay un aprendizaje de la escucha en los chicos y las chicas.

Literatura y lectores

Laura, una alumna, cuenta que el primer libro que leyó fue de la colección Robin Hood, esos libros de tapa amarilla y dura que venían con ilustraciones anticuadas. Se lo regaló una tía vieja que compraba libros casi como una coleccionista, pero, en vez de guardarlos, se los daba a ella. El libro se titulaba *El mago de Oz*.

María relata que no había libros en su casa, sus padres no leían y que ella, no sabe bien por qué, siempre quiso que le compraran libros. Muchos los conoció por las recomendaciones que aparecían en las solapas de los libros que llegaban a sus manos. Y muchos otros, los que ella llama la "gran literatura", gracias a una profesora de la escuela secundaria.

Pedro, en cambio, cuenta que el primer libro que leyó fue *Azabache*, de la colección Billiken, que estaba en la biblioteca familiar. Desde ahí no paró nunca de leer. En la escuela fue un ávido lector del *Quijote*, la historia de Raskolnikov, la de Rosaura y Camilo, de "El sur"...

Walter, recién llegado de su Bolivia natal, conoció *La invención de Morel* gracias a su profesora de primer año. Su padre entró a la literatura a través de ese libro que llegó a su precaria casa de la mano de la profesora de su hijo.

Más allá de que los caminos del lector son insospechados y difíciles de prever, la escuela, como en varias de estas pequeñas historias, ha sido —y apostamos a que continúe siendo— el lugar donde aquellos que no han tenido la posibilidad de cruzarse con la literatura lo puedan hacer. Se trata, entonces, de que creemos las condiciones para que la lectura de literatura sea una práctica cotidiana, frecuente y variada, que atraviese la experiencia escolar de los alumnos y alumnas.

Es fundamental que, como adultos y —como ocurre de modo habitual— como profesores o maestros, tomemos decisiones respecto de qué textos acercaremos a nuestros alumnos y cuáles serán los criterios que tendremos en cuenta para seleccionarlos. Una primera cuestión, entonces, es discutir acerca de esos criterios de selección. Leer literatura diversa, variada, compleja, que implique un desafío para el lector es un modo más que productivo para empezar a formar lectores. Pensamos que los textos que hemos incluido en la propuesta de *Risas, miedos y viajes* tienen la particularidad de que impactan en los lectores, apelan a ellos, buscan su complicidad e interés. Además, creemos que los invitan a viajar por distintos mundos, posibles e imposibles, que los alejan de su realidad cotidiana pero que, a la vez, les hacen mirar su propio universo desde otros puntos de vista. Como dice Michel Petit en “Elogio del encuentro” (2001), más allá de que todos tenemos derecho a una historia, también “tenemos derecho a la metáfora, al extrañamiento, al desvío, a la ampliación de nuestro universo cultural”. Y la lectura de literatura puede, justamente, darnos esa posibilidad.

Itinerarios de lectura

Recorramos brevemente los itinerarios de lectura que desplegaremos en *Risas, miedos y viajes* a partir de los textos incluidos en la Antología, recorridos sobre los que trabajaremos en este libro para el docente, atendiendo a sus claves principales desde el punto de vista de la enseñanza.

Itinerario 1: Viajes y viajeros

Es una invitación a leer y escribir literatura que nos acerca a viajes imaginarios de personas y objetos. En este caso, el criterio de selección de los textos (incluidos en la Antología) fue temático y, además, se trató de tener en cuenta los géneros literarios que suelen leerse en el último año de Primaria o en los inicios de la Secundaria: el cuento popular, el cuento de autor, el discurso poético narrativo. En este primer recorrido, empezamos abordando el cuento popular con su estructura organizada en funciones leyendo los cuentos “Gilgamesh busca el secreto de la inmortalidad” y “El malentendido”, de autor anónimo, donde se viaja a través de los

tiempos y lugares fuera del tiempo y del mundo. Seguimos el recorrido, leyendo el cuento de Silvina Ocampo “El sombrero metamórfico”. En este caso, lo elegimos no solo porque hace referencia a un viaje realizado por un objeto, sino también porque es muy rico desde el punto de vista narrativo debido a la diversidad de voces que construyen la historia. Pasamos luego a viajes poéticos en dos poemas de Raúl González Tuñón titulados “Poema de las islas, y el río de la Muerte” y “Blues del barco abandonado”. Estos textos, no solo hacen referencia a viajes por distintos lugares y a aventuras vividas, sino que, desde la poesía narrativa, presentan metáforas e imágenes poéticas sugerentes. Por último, este itinerario lector se cierra con un viaje a América, que también es un viaje al interior de una persona y, a la vez, es un viaje iniciático. Estamos hablando de la lectura de la novela *Stefano* de María Teresa Andruetto. La elección de este texto estuvo marcada no solo por la temática sino, fundamentalmente, por la riqueza de la estructura narrativa y por la variedad de voces que narran la historia.

Itinerario 2: La ciudad de los miedos

Los textos que integran este itinerario son una propuesta para trabajar el lugar que tiene el miedo en la vida de los chicos y las chicas y cómo la literatura lo elabora e imagina. El recorrido se inicia con el cuento popular “La mujer que gastaba las escobas”, que introduce tanto el tema del miedo a las brujas como la estructura clásica del cuento popular. Luego, el recorrido sigue por “El miedo”, de Eduardo Galeano, que trae la historia de los pueblos originarios y las leyendas americanas. El viaje continúa con la lectura de “Aparición”, de Guy de Maupassant, y “El hombre sin cabeza”, de Ricardo Mariño, que presentan procedimientos tales como el relato enmarcado (es decir, se presenta una situación inicial en la que se hace referencia a que la historia que leemos es narrada por alguien); los niveles de ficción (la narración de la historia y el modo en que se la relata); y la metaliteratura (la literatura que habla sobre ella misma y llama la atención sobre sus procedimientos de construcción y de invención). Luego, “En un país lejano”, de Jack London, nos introduce en el miedo al hambre, a la naturaleza y a los relatos de aventuras.

Itinerario 3: Morir de risa

Este itinerario nos lleva por caminos donde la risa, el humor y el efecto cómico son elementos característicos de los textos literarios que se van desplegando. De la hipérbole y la exageración al mundo del revés, de la parodia al efecto cómico por el uso del lenguaje coloquial, del grotesco al carnaval son algunos de los procedimientos que se escenifican en este itinerario lector. De la narrativa con “El zapallo que se hizo cosmos” y “Un paciente en disminución”, de Macedonio Fernández, que es una diatriba contra el realismo, al texto dramático

“Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha”, de Adela Basch. Del cuento paródico “Barbanegra y los buñuelos”, de Ema Wolf, a la exageración poética de Gironde en “Espantapájaros 18”. Del grotesco y la asociación jocosa en Quevedo al humor lingüístico y cultural en “Corso”, de Rodolfo Walsh. Y a seguir riendo con otros textos.

Escritura y enseñanza de la literatura

En este *Cuaderno para el aula* encontrarán numerosas consignas de escritura de invención que se proponen desnaturalizar prácticas de escritura puramente pragmáticas que, en algunos casos, se pretenden “neutrales”, y que, fundamentalmente, son una invitación a entrar en los juegos del lenguaje, en las distintas convenciones genéricas, en el mundo de la imaginación desde el lugar de la experiencia y la experimentación.

En este sentido, en los *Cuadernos* enfatizamos el lugar central de la consigna de escritura que “tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada”, como propone Maite Alvarado (1997), recuperando la tradición de los talleres de escritura del grupo Grafein y las propuestas de escritura de Gianni Rodari, entre otras. La consigna, como tarea didáctica que en tanto profesores proponemos a nuestros alumnos, es el punto de partida para canalizar la imaginación y concentrarla en una dirección determinada.

¿Por qué priorizar la escritura de ficción o de imaginación en la clase de Literatura? Porque creemos que un buen modo de apropiarse del discurso literario es vivir la experiencia de producirlo, de inventarlo, de imaginar en los escritos esos mundos posibles de los que nos habla la literatura. Cuando se escriben historias de imaginación, relatos ficcionales, poesías, textos dramáticos, escenas de invención, los chicos y las chicas se transforman en demiurgos, en creadores de mundos donde ellos mismos pautan las reglas y juegan a ser otros. En estos relatos también rememoran y recuperan las historias que les contaron de chicos, las narraciones orales que los vienen acompañando en sus trayectorias de vida y que van conformando su propia identidad. Las historias de imaginación permiten a nuestros alumnos organizar el mundo ficcional apropiándose de perspectivas ajenas que les dan la posibilidad de poner en juego lo afectivo, la imaginación, lo ideológico, el conocimiento. Además, estos escritos de invención les permiten modificar su propio mundo o verlo desde otra perspectiva (Sardi, 2005).

La propuesta

Destino 1: Viajes y viajeros

En este primer destino abordamos textos literarios que presentan viajes por geografías distantes y desconocidas e imaginamos modos de volver a pensar la relación entre la literatura y su enseñanza, la lectura como un viaje a mundos imaginarios y la clase de Literatura como una buena ocasión para proponer diversos modos de leer.

El tema del viaje es en sí mismo fuertemente movilizador y sugerente. En el espacio del aula, permite recuperar el lugar del deseo, de la imaginación y lo imaginario, y vincularlo con la apropiación del conocimiento literario. Además, el viaje forma parte de nuestro universo cultural y es rico en imágenes e imaginarios que creemos vale la pena acercar a nuestros alumnos. Viajar, entonces, es clave en nuestra propuesta, en sentido conceptual y metodológico.

Sugerimos un itinerario que se construye a partir del entramado de distintos textos que acercan mundos posibles e imaginarios en torno a la figura literaria del viaje. Los itinerarios lectores, los viajes, están agrupados en cuatro subtemas (viajes a otros lugares y otros tiempos, el mundo, uno mismo, otros textos) en los que sintetizamos, también, problemas de la literatura y su enseñanza. En los dos primeros abordamos la construcción de los cuentos populares tradicionales, ciertos procedimientos narratológicos y recursos propios de la poesía. En el “Viaje hacia uno mismo”, imaginamos un recorrido donde se pone en escena el viaje como iniciación a partir de una novela que, como tejido de múltiples voces, implica un desafío para los alumnos. En el último itinerario, la idea es ampliar el universo de lecturas posibles incluyendo otros textos literarios y el visionado de la película *El viaje de Chihiro*, que aporta otra mirada en torno a los cuentos tradicionales y se entrama con las prácticas de lectura y escritura de los chicos y chicas.

En esta propuesta se trata de recuperar la imagen del viaje como disparadora de múltiples sentidos y deseos, y como una invitación a dejarse llevar por la seducción de los relatos. La idea-fuerza del viaje se potencia en las lecturas e interpretaciones que ponen en escena nuestros alumnos cuando leen literatura. Por esta razón, no organizamos la propuesta como una clasificación establecida por géneros literarios, movimientos estéticos o autores.

Sin dudas, podrían ser otros los temas organizadores de propuestas de enseñanza como esta. Nosotros elegimos el viaje con la intención de atraer la imaginación de los alumnos. Como plantea el pedagogo canadiense Kieran Egan

—quien ha estudiado las características del mundo imaginario que interesa a chicos de entre 8 y 15 años—, “cuando ellos se sienten atraídos por el conocimiento de un fenómeno exótico o un hecho sorprendente es que se inicia un proceso dialéctico. El conocimiento exótico o sorprendente se entiende de acuerdo con lo ya sabido desde la experiencia cotidiana del estudiante, pero al mismo tiempo el nuevo saber exótico lo fuerza a comprender la experiencia cotidiana de una manera algo distinta” (Egan, 1999). Entonces, cuando se crea la ocasión para leer literatura que trae aires exóticos o desconocidos —como la de viajes—, se multiplican los sentidos y lo imaginario ocupa así un lugar central.

En este apartado nos hemos propuesto desentrañar qué lógicas de la práctica y decisiones —tanto didácticas como teórico-literarias— funcionan por detrás de las propuestas de lectura, escritura y oralidad y de la selección de los textos literarios. Nos detendremos a analizar algunas consignas, en particular desde el punto de vista didáctico y sugeriremos otras consignas posibles, así como otros textos literarios que pueden complementar la propuesta¹. Queremos aclarar que si bien las propuestas de lectura y escritura en cada uno de los apartados son exhaustivas, cada consigna está pensada como una opción que maestros o profesores pueden ir seleccionando.

Viajes en tiempos y lugares fuera del tiempo

El primer punto de nuestro viaje es el cuento popular o tradicional. Ejemplos de este género son los cuentos “Gilgamesh busca el secreto de la inmortalidad” y “El malentendido”.

Pero antes de ingresar de lleno en el mundo de los cuentos populares, podemos comenzar con una consigna donde los chicos son convocados a relatar “destinos posibles”, con la intención de recuperar sus saberes culturales y deseos, y que funciona como una entrada al mundo de las geografías imaginarias que dialogan con textos literarios y que connotan o sugieren mundos ficcionales, exóticos. Esta idea está inspirada en la consigna “Topónimos” incluida en el libro *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, de Maite Alvarado y Gloria Pampillo. La escritura es aquí otro modo de entrar en el mundo del viaje pero desde la caracterización de un lugar imaginario.

¹ La decisión de ordenar las explicaciones y explicitaciones teórico-didácticas del modo en que están es para agrupar aquellas consignas que trabajan desde problemáticas, marcos teórico-literarios o didácticos similares.

La actividad de recorrer “destinos posibles”, como el conjunto de las consignas de escritura incluidas en el libro para los chicos, invitan como ya dijimos a pensar la clase como un taller de escritura. Entonces, desde nuestro lugar como docentes, sugerimos consignas de escritura que favorecen la expresión y la imaginación de los alumnos y alumnas, en las que se ponen en juego las dimensiones de la experiencia, de lo biográfico, del juego con el lenguaje, de lo emocional, del deseo, de lo soñado.

Una vez que los chicos ya han sido convocados al juego de lo imaginario a través de esas u otras experiencias de escritura semejantes, avanzamos con las consignas “Un viaje en busca de un secreto”, “Algunos malentendidos”, “La máquina de escribir cuentos”, “Un intruso en el relato”, que abordan el problema de la estructura de los cuentos tradicionales, la construcción de la intriga y la importancia de los roles de los personajes en la historia.

Aquí se hace necesario abrir una discusión sobre la relación entre las experiencias de lectura y escritura y el uso de la teoría, dado que, pareciera ser frecuente apelar a ella para encarar análisis sistemáticos de los cuentos tradicionales y no dar tanto relieve a otro tipo de exploraciones. Veamos qué teorías nos aportan en ese sentido, y qué lugar podemos darles en el marco del itinerario de los viajes que estamos proponiendo.

Para abordar los cuentos tradicionales se puede recurrir a la teoría de Vladimir Propp quien, en 1928, en Rusia, publica el libro *Morfología del cuento*. Allí analiza cientos de cuentos populares rusos recopilados a mediados del siglo XIX y, a partir de su análisis, diseña un modelo de descripción y funcionamiento que permite clasificar los cuentos por sus estructuras. Propp observa que en los cuentos los personajes pueden variar, pero las acciones que realizan, es decir sus funciones, son constantes. La función es la acción de un personaje desde el punto de vista de su significado en el desarrollo de la historia que se cuenta. Por ejemplo, en el cuento “El lobo y los siete cabritos”, de los hermanos Grimm, se relata la historia de una cabra que tenía siete cabritos. La madre dice a los cabritos que no dejen entrar al lobo en la casa. Ella se va y después de dos engaños, por medio del tercero, el lobo logra entrar en la casa y se come a seis cabritos. Cuando la madre regresa, descubre todo roto y la desaparición de sus hijos. Llama a los cabritos y encuentra al séptimo y, después de operar al lobo, a los otros seis. Finalmente el lobo muere y los cabritos se reúnen con su madre. En este relato es posible reconocer las siguientes funciones: prohibición, alejamiento de la madre, engaño del agresor, transgresión de lo prohibido, el maleficio, la búsqueda, la victoria sobre el agresor.

Propp considera que existen treinta y una funciones que se repiten con variantes en los diferentes cuentos. Algunas de estas funciones son: ausencia o alejamiento, prohibición, transgresión, interrogación, información obtenida, engaño, complicidad involuntaria, daño, carencia, envío de socorro, inicio de la empresa reparadora, partida. En la propuesta de Propp, el cuento siempre se inicia con una función de carencia o daño y con la partida o alejamiento del protagonista en busca de alguna información, secreto u objeto.

Su teoría funciona en el aula para dar nombres generales a los grandes bloques del relato, pero de ninguna manera para quedarse en ese único aspecto, es decir, no se trata de limitarse al reconocimiento de las funciones sino de habilitar las distintas interpretaciones e hipótesis que la lectura genera. Tal como lo señala Propp, el rol del lector es fundamental. Su teoría revitaliza el lugar de la recepción y de las múltiples lecturas posibles.

En la práctica de análisis también es habitual que, en el caso de los personajes, se recurra a algunos conceptos que provienen de la semántica estructural y que pueden tener cierta potencialidad a la hora de proponer consignas de escritura, como los de sujeto, objeto, ayudante, oponente, donante y destinatario. Según este marco teórico, los personajes pueden cambiar durante el relato, pueden pasar de ser héroes a traidores o ser ayudantes y luego oponentes. Esta teoría muestra cómo los personajes van tramando con sus actos las acciones que construyen los relatos.

Pero reconociendo ampliamente los aportes de estas conceptualizaciones, con el alerta de mirarlas en su complejidad, en las propuestas que desplegamos no se trata de explicitar los marcos teóricos y las clasificaciones o caracterizaciones con el objetivo de aplicar esos modelos en los textos literarios. Más bien, se busca generar en el espacio del aula la escucha y el intercambio de interpretaciones y escrituras de los chicos porque pensamos que es ahí donde los lectores “teorizan” sobre los textos literarios.

Así, en la consigna “Un intruso en el relato”, se busca generar extrañamiento en el que escribe la historia y en el que la lee a partir de la introducción de un elemento disonante, que no pertenece a lo lógico de la fantasía presente en el texto leído. Está inspirada en una consigna de Gianni Rodari, “Caperucita roja en helicóptero”, incluida en el libro *Gramática de la fantasía*. Forma una serie de cinco palabras que sugieren la historia de Caperucita roja (“niña”, “bosque”, “flores”, “lobo”, “abuela”) y la sexta rompe la serie (“helicóptero”). Se trata de ver cómo los chicos incluyen esa palabra descolocada en un contexto, en una historia conocida como es la de Caperucita Roja. En el caso de la consigna incluida en el libro para los alumnos, también se busca producir extrañamiento –es decir, el efecto que produce la irrupción de un elemento extraño en el relato– y que los chicos puedan incluir un elemento dislocado en la historia de Aladino.

Otra opción para seguir trabajando con los cuentos populares es proponer la escritura de un texto que tome como materia prima alguna historia conocida por los alumnos y que la transformen en clave humorística o paródica como propone también Rodari en la consigna titulada "A equivocarse historias" (*Gramática de la fantasía*). Se trata de que los chicos y chicas modifiquen las características de los personajes, se burlen de ciertas cualidades o ciertas acciones que estos realizan. Algo similar a lo que hace el escritor Luis María Pescetti en *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*.

Las consignas "Algunos malos entendidos" y la "La máquina de escribir cuentos" sugieren actividades de escritura de invención como un modo más que productivo para la apropiación de los saberes literarios acerca de los cuentos populares, clave de este viaje. Luego de la lectura, la conversación y la interpretación de los dos cuentos populares propuestos, se invita a escribir una historia completa tomando el elemento del malentendido y resituándolo en otro contexto y con otros personajes. O bien, se invita a escribir una historia a partir de una serie de actantes dados.

Veamos una experiencia de una práctica de lectura y escritura de un cuento tradicional, realizada en un 7° año/grado de una escuela de la provincia de Buenos Aires², que incluimos aquí para compartir algunas formas de resolución de la tarea, algunos interrogantes.

En esa experiencia, luego de haber leído e interpretado el cuento popular "El guiso de piedra"³, se les propuso a los chicos que hicieran otra versión. Para esto se les pidió que cambiaran los personajes (no podían ser ni un marinero ni una anciana) y también el motivo por el cual la anciana del relato no quería darle comida al marinero llegado a su casa después de un largo viaje. Luego se los invitó a retitular el relato.

² Registro de una clase de Literatura, cortesía de la Prof. Diana Ramos.

³ El relato cuenta la historia de un marinero que, luego de un largo viaje, llega a un pueblo y pide hospedaje en la casa de una anciana. La señora lo recibe y el marinero le pide alimento. La anciana le dice que no tiene comida. Entonces el marinero toma una olla en la que vierte agua y le pone una piedra. Después de revolver un rato, dice que está rico pero que estaría más rico si se le pusiera un poco de arroz. La anciana le da un puñado de arroz. Al rato, el marinero dice que la sopa está muy rica pero sería más sabrosa si le agregara un poco de cebolla. La anciana le da una cebolla. Luego, el marinero dice que la sopa está muy rica pero sería más rica si se le agregara un poco de sal. Entonces la anciana le da sal. Al rato, el marinero le dice que la sopa está muy sabrosa pero tendría mejor sabor si se le agregara un pedazo de carne. La anciana le da un trozo de carne. El marinero satisfecho termina la sopa y la toman juntos. El cuento relata la historia de un burlador burlado.

Leamos el texto de una alumna:

El guiso de Rosa
Un día había una princesa que tenía consada por que tenía recogiendo rosas y ego a un barrio luego tocó la puerta, salió una señora. La princesa estaba consada y le dijo tienes algo de comer le dijo no yo tengo muchas rosas porque no cocinamos bueno le dijo la señora tenía muchas cosas que estaban guardadas la señora era muy merquina pero sus cosas no estaban podridas la princesa le dijo pásame la holla la señora le pasó con agua la princesa le puso la rosa le dijo cocinemos un guiso de rosa le puso la sal agarró la cuchara probó dijo esta rico la princesa le dijo podemos poner un poco de verduras pásame la cebolla un poco carne la señora le pasó, destapó la holla y salió un olor riquísimo la princesa le dijo agarrá la cuchara y se sentó en el comedor la princesa y la señora le sirvió la comida que era riquísima luego comieron.

Si bien el texto carece de puntuación que ayude a comprender la historia y no responde a los cánones ortográficos, resulta interesante observar cómo se cambia el original. En lugar de un marinero como personaje principal, se elige una princesa y, en lugar de una piedra, se elige una rosa. Sin embargo, el problema del texto es que no responde a la consigna en cuanto al motivo de la anciana para guardar la comida. Tal vez esto se deba a que es muy difícil imaginar otro motivo por el cual la anciana no convida. Tal vez se deba a que es más sencillo cambiar a los personajes porque son los protagonistas o reemplazar lo que se guisa porque es algo concreto. Otra explicación sería que pensar motivos de las acciones realizadas por la anciana es entrar en la dimensión psicológica del personaje, tarea mucho más compleja para los chicos.

En este sentido, se puede proponer hacer un torbellino de ideas para que los chicos piensen juntos otro motivo distinto al de la mezquindad.

En los casos de textos que presenten problemas lingüísticos, siempre es conveniente jerarquizar las dificultades observadas para ir trabajándolas paulatinamente. Si la propuesta de escribir una versión se pensó como un modo de provocar la invención e imaginación de los alumnos, en un primer momento convendría atender a esa historia inventada. Luego, será necesario aproximarse a la dimensión lingüística del texto proponiendo la escritura de borradores a partir de la elaboración de consignas de reescritura. En este caso, sería conveniente sugerir una consigna de reescritura que apunte a solucionar los problemas de puntuación y/o ortografía ampliando cierta zona del texto, suprimiendo otra, reformulando alguna parte confusa o ilegible.

Viajes por el mundo

En este segundo itinerario del libro para los alumnos, nos propusimos abordar los procedimientos literarios narrativos a partir de textos que narran viajes alrededor del mundo. Nos interesan sobre todo las voces narrativas: quiénes cuentan y cómo se cuentan las historias. También nos ocupamos de “hincarle el diente” a los textos líricos proponiendo consignas de lectura y de escritura.

La consigna que abre el apartado “Objetos que viajan” se propone relacionar el cuento de Silvina Ocampo con las historias decimonónicas de viajes, las que relatan aventuras en las tierras inexploradas y lugares que nunca antes habían sido visitados, como la Luna o lo profundo del mar. Esta consigna busca establecer en el aula un espacio donde la escucha sea protagonista, como lo hemos sostenido en el apartado “Decisiones”. Luego de la lectura e interpretación, se sugiere una consigna de búsqueda de cierta información sobre el viajero y el viaje que se realiza en el relato. En este caso se busca que los alumnos pongan en juego y a la vez se apropien de prácticas de lectura y relectura de los textos con objetivos específicos. En las dos consignas siguientes, “Voces que cuentan historias” y “Me lo contó, se lo contaron”, se aborda el tema de cómo está contada la historia, quién o quiénes la narran. En el caso de la primera consigna, se trata de que el alumno relea el texto atendiendo especialmente a las características del narrador, un narrador fuertemente subjetivo y poco confiable de acuerdo con las fuentes que toma para narrar la historia: el chisme, una noticia, las creencias sociales acerca de los usos de los sombreros. Las preguntas orientadoras tratan de poner en escena cómo se construye la historia que se cuenta y que los chicos la vayan develando como si sacaran las distintas capas de una cebolla.

“Me lo contó, se lo contaron” es una consigna de escritura de invención donde se busca que los chicos relaten aquellas historias que se entretajan en la historia del sombrero metamórfico pero que no están contadas. La restricción de la consigna no solo está dada por cuáles son las historias que se van a contar, sino porque deben recuperar el estilo del chisme del cuento de Silvina Ocampo como así también deben respetar el tono y el registro, de manera tal que puedan ser incluidas en el relato.

“La metamorfosis de...” recupera la tradición del viaje de objetos citando otros textos de la literatura universal (cita que también invita a que los alumnos se interesen por leerlos) y propone la escritura de una historia de un objeto con una nueva restricción.

En la consigna “A través de los mares”, se invita a contar un viaje por tierras imaginarias desde la perspectiva de uno de los tres personajes propuestos. Aquí, no solo se recuperan el viaje, las peripecias y las acciones extraordinarias propias del relato de aventuras, sino también se presenta otra restricción narrativa: la historia debe ser contada desde la mirada de alguno de los tres personajes, con nombres sugerentes o connotativos, que ya están propuestos. Estos personajes remiten a universos imaginarios diversos: John Smith, al viajero inglés del relato de viajes o aventuras; el príncipe Abdulah, a los cuentos tradicionales y al exótico mundo de *Las mil y una noches*, y Nabucodonosor, a los relatos de piratas.

Luego de abordar desde distintas perspectivas el cuento “El sombrero metamórfico”, de Silvina Ocampo, entramos en la lectura y escritura de poesías con componente narrativo. “Palabras y poema” es una entrada a los textos poéticos atendiendo sobre todo a qué efectos producen en los lectores, qué palabras son tomadas por los chicos y cuáles dejadas de lado. La lectura del poema de Raúl González Tuñón es un acercamiento a la poesía, a leer desde el efecto, la recepción del texto y el extrañamiento que produce en los chicos la lectura de poesía que no refiere necesariamente al amor. En “Viaje poético” se propone releer el texto desde la perspectiva de la voz que narra, del yo lírico. Además, se centra la atención en la forma en que se describe y se narran los sucesos, cómo es el lenguaje de la poesía, para ingresar en la dimensión de los sentidos, de las metáforas, del mundo de la connotación.

En la consigna “En el corazón misterioso de ese mundo”, se invita a los chicos y las chicas a detenerse en la dimensión connotativa de dos versos del poema de González Tuñón y, a partir de ahí, armar una constelación de palabras con las múltiples asociaciones que despiertan esos versos en el lector. Luego, se les propone que seleccionen algunas frases o palabras de las constelaciones y escriban uno o dos versos como si fueran el poeta.

Para abordar el texto “Blues del barco abandonado”, del mismo autor, se proponen consignas de lectura y de escritura. En “Un barco memorioso”, se hace hincapié en la intertextualidad del título del poema con otros productos culturales

como la música, apelando a los saberes de los chicos y las chicas. Además, se centra la mirada en quién habla en el poema, qué lenguaje utiliza y de qué habla. Nuevamente aquí la consigna busca establecer una clara diferenciación entre el autor del texto, González Tuñón, y el yo lírico que habla en el poema.

En la consigna “Lo que soy por lo que he sido” se trabaja con la escritura de invención y se apela fuertemente a los saberes culturales de los chicos respecto de qué les connota y sugiere la nave de la consigna. Además, deben construir la voz o yo lírico de esa embarcación. Por último, se hace hincapié en las expresiones, frases, metáforas o imágenes para narrar la historia poética. Para esto, los alumnos pueden tomar frases del texto de González Tuñón y resignificarlas en sus versos, o bien inventar figuras retóricas como la metáfora (“vencedor de la niebla”), la metonimia (“deliciosos tatuajes con nombres de mujeres”), el oxímoron (“feroz remanso”), entre otras.

Viajes hacia uno mismo

En este tercer recorrido elegimos la novela *Stefano*, de la escritora cordobesa María Teresa Andruetto, por su riqueza narrativa. La novela cuenta la historia de un joven que viaja a la Argentina en la época de las grandes inmigraciones y deja a su madre en Italia. Su padre ha muerto en la guerra. El viaje para “hacerse l' América”, más allá de las peripecias que se van sucediendo, relata la búsqueda hacia el interior del personaje y su transformación de joven en adulto. Puede leerse como una novela de formación en la que el personaje adquiere un nuevo estatus como adulto, nuevos deberes y, también, nuevos conocimientos.

Por otro lado, la novela presenta una estructura compleja desde el punto de vista narratológico. Se cruza la historia de Stefano, que relata su vida a su mujer en el presente recordando el pasado, con los sueños del personaje, la voz de la madre que le habla y lo extraña, diálogos entre personajes que pertenecen al relato del viaje a América como a la vida pasada en Italia. Esta dimensión narrativa es abordada en “*Stefano* o cómo contar una historia” y “Sé que todo sucedió para que te lo contara”. Estas consignas apuntan a desentrañar esa complejidad narrativa develando quién o quiénes narran y cómo se cuenta, qué función cumplen algunos personajes como Ema en la historia que se cuenta y en la novela que leemos. A partir de consignas de lectura, relectura, rastreo de información, conversación y discusión con los compañeros, se trata de develar cómo está construida la novela y cómo se establece una relación entre lo que se cuenta y cómo se lo cuenta.

En la consigna que inicia el itinerario se sugiere que el docente haga preguntas disparadoras para que los alumnos comiencen a plantear hipótesis de lectura e interpretaciones, no para reponer datos. Por ejemplo, se pueden realizar las siguientes preguntas: *¿Por qué les parece que se intercalan fragmentos breves? ¿Quién cuenta la historia? ¿Quiénes dialogan? ¿Quién es Ema? ¿Es importante para la narración de la historia?*

Las consignas “Los ojos de la historia”, “La música de la vida” y “Viaje y quietud” se detienen en la dimensión simbólica del relato que se cruza con la historia de Stefano y el modo en que se cuenta esa historia. En la primera consigna nos interesa detenernos en una imagen, la de los ojos, que recorre el relato e invita a los alumnos a que rastreen esa imagen a lo largo del texto para que interpreten qué sentidos puede tener su reiteración y qué relación establece con el modo como se cuenta la historia. Creemos que el trabajo de lectura compartida y escucha permitirá construir múltiples sentidos a partir de las interpretaciones de los alumnos, ya que esta imagen a veces aparece explícitamente, pero en muchos otros casos, de manera sugerida, metafórica, velada, casi oculta.

En “La música de la vida” nos detenemos en el lugar que ocupa la música en la novela: cómo se vinculan los personajes con ella y qué significado se le puede atribuir a esa relación. Por último, se propone una consigna de escritura de invención a partir del personaje de Lina, con la idea de que la escritura retrabaja lo que se ha interpretado sobre ese personaje y su rol en la historia. Lo mismo ocurre en “Nadie ha regresado para contar”, donde se trata de ponerse en el rol de la madre de Stefano. En “Viaje y quietud”, la consigna de escritura de invención es productiva para cruzar la imaginación de los alumnos con sus lecturas e interpretaciones en torno a la novela.

Por último, la consigna “Viajar para iniciarse” establece una relación entre el viaje de Stefano y la iniciación o rito de pasaje. Se ponen en juego saberes culturales, experiencias de vida y las lecturas e interpretaciones en torno a la novela de Andruetto. Se interpela, también, al alumno como sujeto que vive una situación de pasaje por su edad y por sus experiencias de vida⁴.

⁴ Si al docente le interesa profundizar esta relación entre iniciación y literatura, otras novelas breves que se pueden trabajar son: *Agostino* de Alberto Moravia, *Dimítri en la tormenta*, de Perla Suez, o *Alrededor de la jaula*, de Haroldo Conti. También cuentos de la literatura argentina como “Como un león”, del mismo autor, o “Viaje olvidado”, de Silvina Ocampo.

Viajes por otros textos

En este último apartado, se propusieron otros textos posibles y una película, que se cruzan o dialogan con los textos de la Antología. Son también propuestas optativas que enriquecen cada uno de los itinerarios sugeridos. Dos poesías de Federico García Lorca tematizan la cuestión del viaje; son poemas narrativos y acercan otro modo de presentar el yo lírico y el lenguaje poético.

Por último, la película japonesa *El viaje de Chihiro*, de Hayao Miyazaki, dialoga con los cuentos populares leídos al inicio de este itinerario. Una posibilidad es que, luego de haber trabajado los cuentos, se vea la película y se trabaje el modo en que está estructurado el relato cinematográfico. Para esto se puede pedir que armen una lista de personajes y que le adjudiquen a cada uno los roles que cumple dentro del relato. Se trata de establecer relaciones entre el relato literario y el relato en la película, ver cómo se construyen a partir de una secuencia de funciones que se van encastrando unas con otras. La consigna de escritura de invención apunta a que los chicos y las chicas propongan hipótesis fantásticas. De esta manera, la escritura apela a la invención de opciones posibles en la lógica de la fantasía. Otra opción sugerida es la escritura de una recomendación de la película donde se presente su sinopsis y se describan brevemente los personajes, se opine y se invite a otros a ver el film.

Destino 2: La ciudad del miedo

En este segundo itinerario, el corpus de textos literarios seleccionados gira en torno al miedo y a cómo la literatura lo ha representado en distintos momentos de la historia, a partir de distintas apuestas estéticas y narrativas. Creemos que los textos seleccionados resultan atractivos por los efectos que su lectura puede producir en los chicos y también porque pueden abrir nuevos universos literarios, pues no se leen habitualmente en la escuela.

Sabemos que el miedo está directamente relacionado con las prácticas culturales de cada comunidad en diferentes momentos históricos. Aquí hemos tratado de ir presentando cómo fue cambiando su representación en la literatura y cómo se fue modificando en relación con las ideas y prácticas culturales de cada época.

Recuerdos, objetos y personajes que dan miedo

En este apartado, las consignas "Recuerdos que ponen la piel de gallina" y "Objetos que dan miedo" abordan el tema desde la propia experiencia de los chicos y las chicas, tratando de recuperar pesadillas, situaciones personales u objetos vinculados con el miedo a partir del recuerdo. Seguramente, esa narración oral producirá su efecto en los compañeros que escuchan la historia, tal como se pide en la primera consigna. La escritura va a permitir, a medida que el texto avanza y por la misma fuerza cognitiva del acto de escribir, recordar detalles o escenas que se creían olvidados.

Desde el punto de vista antropológico, podríamos decir que lo desconocido, lo que no tiene una explicación inmediata y racional es y ha sido generador de sensaciones atemorizantes. Será por eso que los seres humanos hemos buscado desde siempre dar entidad a estas manifestaciones, representarlas a partir de distintas criaturas. Es así que demonios, brujas, goblins y tantos otros seres imaginarios están presentes en las literaturas de los distintos pueblos. El miedo a las brujas, que tomamos en las consignas siguientes, nace de la transformación del miedo a lo desconocido, que va adquiriendo distintas formas bestiales (perros, lobos) hasta encarnarse en una figura femenina. Es decir, las brujas se emparentan con la idea de que el poder demoníaco o lo *otro* ya no está fuera

de la humanidad sino dentro de ella. El miedo, además, se vincula con aquello que no responde a los valores culturales de la época, es decir, aquello que es diferente se percibe como una amenaza para la existencia¹. Aquel que tenga poderes extraordinarios o que actúe de una manera extraña –como el personaje de Alba en el relato “La escoba de la bruja” que tomamos en este “Destino”– va a ser considerado como lo que puede perturbar lo familiar y conocido.

En “Historias de brujas”, entran en escena los saberes y las historias que la comunidad ha elaborado sobre este tema. Los chicos seguramente podrán dar cuenta de ellas o recoger información entre sus familiares y vecinos. Por lo tanto, la tarea será primero recolectar información e historias y contárselas luego al resto del grupo. Para organizar la narración, se les pide a los alumnos que escriban un ayuda memoria para guiarse en su relato oral. De esta manera, buscamos dar lugar en la escuela a las historias orales sobre las brujas, se invita a concretar prácticas de oralidad con un texto narrativo y se aspira a poner en escena la dimensión narrativa de la experiencia de cada uno. Este es un modo de trabajar la oralidad en el aula, apartándose de las situaciones formales más frecuentes como exposiciones o lecciones y recuperando la dimensión oral de la narrativa.

“Las maldiciones de la bruja Buruja” es una consigna de invención y el elemento lúdico está en la creación de maldiciones disparatadas. Además, en este caso la invención de maldiciones hace que los alumnos pongan en juego ciertos saberes lingüísticos, como el uso del subjuntivo. Como siempre que trabajamos con la escritura, es muy importante compartir los textos de los chicos en puesta en común y atender a las diferentes variantes con que se enuncian las maldiciones, si responden a la consigna dada o en qué sentidos se desvían.

“Las escobas fatídicas” es la entrada a la lectura del cuento popular “La mujer que gastaba las escobas”. En esta consigna se sugiere que el docente lea en voz alta y, luego, abra el diálogo y el comentario sobre el cuento. Se trata de favorecer las interpretaciones de los chicos y sus asociaciones múltiples. Pensamos una actividad que integra distintos saberes: las funciones de Propp, lo trabajado hasta ahora sobre las brujas, la encarnación demoníaca en las mujeres, entre los más relevantes.

En la consigna siguiente, “Alba, perdida en sus pensamientos”, la escritura de invención es un modo de poner en palabras las interpretaciones que posiblemente los chicos y las chicas oralizaron cuando leyeron el texto. Se trata, también, de entrar en el personaje y recrear su voz.

¹ Para profundizar sobre este tema, puede consultarse *Cuadernos para el aula: Los miedos en la Edad Media*.

En “Otras brujas” se trabaja con el cuento “El miedo”, del escritor uruguayo Eduardo Galeano. El objetivo final es que cada alumno plantee una hipótesis imaginaria acerca de cuál fue el fin de los hombres teniendo en cuenta las últimas dos oraciones del relato. Primero, se trata de agudizar la sensibilidad del ojo del lector en la lectura y relectura atendiendo a las claves, indicios o guiños que se presentan en los textos literarios y sirven para la interpretación, para que luego puedan escribir el texto teniendo en cuenta esos detalles más sutiles y su propia imaginación.

Miedos que inquietan

Hacia fines del siglo XVIII, se produce un cambio ideológico relacionado con los planteos filosóficos y científicos de pensadores como David Hume, Newton, Descartes, entre otros: contrariamente al modo en que se había concebido, la idea de que la naturaleza puede dominarse empieza a ser hegemónica. Si la naturaleza es dominable, si es posible un mundo reglado y predecible, entonces, ¿cómo podremos explicar las fuerzas irracionales que siguen perturbando a los seres humanos? Una prolífica literatura emparentada con los castillos góticos, los pasadizos secretos y las cámaras subterráneas empieza a cobrar un valor inusitado. El terror encuentra otras representaciones y surgen así personajes de doble personalidad como William Wilson y Frankenstein. El género del *fantasy* –con sus variantes como el gótico o el fantástico– representa esos mundos perturbadores e introduce la idea de lo imposible, invisible, desconocido, irreal. De este modo, la literatura intenta subvertir el orden filosófico y epistemológico dominante y, a la vez, reaccionar a sus consecuencias: la industrialización y el capitalismo.

Ya en el siglo XIX se ponen en duda los poderes de lo demoníaco ligados a las creencias religiosas y el miedo se relaciona con la vida personal: en el interior del sujeto conviven fuerzas opuestas. La literatura muestra ese desorden personal a partir de rupturas como la del personaje desdoblado. Un ejemplo de esto es la novela *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, de Robert L. Stevenson.

En el siglo XX, y en el marco del reconocimiento de la teoría del inconsciente de Sigmund Freud, el miedo cobra otra forma: el demonio y el miedo que genera se vinculan con el yo y el inconsciente. De ahí que la literatura deja de lado la perspectiva sobrenatural para mostrar el miedo a lo otro como algo que no está separado del sujeto: el temor viene de lo que cada persona es capaz de ocultar dentro de sí mismo. El miedo es visto como producto de lo siniestro, de lo familiar que se presenta como ajeno, como desfamiliado (véase Jackson, 1986). Ejemplos de esta

transformación en la percepción y representación del miedo son los cuentos que abordamos en este apartado: "Aparición", de Guy de Maupassant, y "El hombre sin cabeza", de Ricardo Mariño. En este último caso, el autor dialoga con el género gótico al tiempo que se desvía de él.

En "Tengo miedo de noche" se aborda el cuento "Aparición", de Guy de Maupassant, escritor francés del siglo XIX, que en parte anticipa ese cambio conceptual al que aludíamos. En este cuento se relata la vida cotidiana de la época y se narran los miedos de los personajes, que se vinculan con lo extraño, la ruptura del orden aparente y los terrores personales. También aquí sugerimos la lectura en voz alta del relato a cargo del docente y luego la puesta en común de comentarios, interpretaciones y opiniones sobre lo leído. La consigna apunta a que los chicos indaguen cómo aparece el miedo en el relato, quiénes tienen miedo y por qué el personaje del marqués relata la historia que lo atemoriza. Por otro lado, se propone que busquen en el texto si hay alguna explicación de esos hechos atemorizantes justamente para observar el cambio que se produce en cuanto a la representación del miedo en la literatura.

"Relatos dentro del relato" es una consigna en la que proponemos un trabajo en grupo para observar cómo está construida la historia, tarea que también podría resolverse en plenario con todo el curso. Se trabaja el procedimiento del relato enmarcado que contextualiza la situación de enunciación, es decir, ubica el relato del marqués de La-Tour Samuel en el espacio y el tiempo. De esta manera, los lectores situamos la historia en unas coordenadas determinadas.

La consigna "Cada cual cuenta su historia" también trabaja con el relato enmarcado. Como restricción, se pauta que la historia se sitúe en el siglo XIX, es decir, se debe canalizar la invención hacia una historia de esa época. Sugerimos en ese sentido orientar a los chicos en la investigación de ese momento histórico, indagando cómo eran las ciudades, qué costumbres tenía la gente, qué estilos de vestimenta existían, qué peinados se usaban, qué medios de transporte funcionaban, etc. Para esto se pueden consultar enciclopedias, historias de la moda o de la vida cotidiana de la época; obras plásticas como las de Henri Daumier, Toulouse Lautrec, Gustave Courbet; también sugerimos ver alguna película que muestre esa época y observar cómo se cuenta la historia: quién narra, desde qué perspectiva. Por ejemplo, en el film *El secreto de Mary Reilly*, es interesante observar que la historia está contada desde una perspectiva lateral, secundaria, que es la de la criada del Dr. Jekyll. Otras películas interesantes para nuestros propósitos son *Oliver Twist* (en el que los pobres y desclasados son percibidos como lo horroroso y demoníaco a partir de la Revolución Industrial), *Los miserables*, de Bille August, y *Mujercitas*.

En la consigna "¿No se descubrió nada sospechoso?", el que escribe debe asumir el rol de un detective que visita el escenario de los hechos. Se trata de narrar desde la perspectiva del detective e intercalar la descripción del lugar. Es decir, la descripción se enmarca en la historia que se cuenta, se contextualiza y el espacio se percibe desde el punto de vista de un personaje.

El cuento "El hombre sin cabeza", de Ricardo Mariño, narra cómo un escritor vive situaciones de miedo para poder escribir y, a la vez, es protagonista de la historia que leemos. Es decir, el relato trata el miedo en dos niveles distintos, lo que pone en escena la ficción dentro de la ficción². En las consignas, hay una apuesta clara a poner los procedimientos ficcionales y narratológicos a la vista del lector.

A través de la consigna "Una historia dentro de otra", se vuelve la mirada sobre los niveles de ficción y se les pide a los alumnos que desentrañen las dos historias que se narran en el cuento y observen cuáles son los puntos de contacto. En cambio, en la primera consigna, "Cómo contar una historia de miedo" se propone por un lado plantear hipótesis o claves de lectura que anticipen lo que el relato narra a partir del título y, luego, se invita a señalar cuáles son los tópicos (la mención oscura y solitaria, el silencio, el hombre solitario, la ambientación nocturna) que se pueden rastrear en el texto y que refieren a toda una tradición de cuentos, historias y películas de miedo que los chicos y las chicas pueden conocer. Es decir, es una consigna de búsqueda de información que remite al universo de las historias de miedo que forman parte de los saberes culturales de los alumnos.

Las consignas "Lo increíble como verdad" y "Las reglas de la ficción" apuntan a trabajar la construcción del verosímil como regla fundante de la ficción. En el primer caso, se les pide a los chicos que rastreen las partes del cuento donde el narrador habla de las pautas que hay que seguir para que el cuento de miedo sea verosímil. Luego, se propone que los alumnos escriban una historia de miedo siguiendo esas pautas. Aquí se busca que los chicos "se metan en la piel del escritor" y narren una historia respetando las marcas del verosímil: un personaje solitario, un ambiente nocturno, una casa deshabitada o solitaria, presencia de algo irracional o inexplicable que desata la acción, la presencia de lo onírico, etc. La escritura de invención funciona en esta consigna también como un modo de apropiarse de saberes teórico-literarios: el modo en que se presenta el mundo ficcional respetando ciertas reglas que hacen que el lector reconozca el género; en este caso, que se trata de un cuento de miedo.

² La historia cuenta cómo se debe narrar un cuento de terror y cuál es la historia que se le ocurrió al personaje Lotman. A la vez, en ella se relatan las peripecias que vive Lotman cuando trata de experimentar miedo para narrar mejor la historia que escribe y cómo se cruza su destino con el de los personajes del cuento que está escribiendo. Es decir, en este relato vemos cómo se establece una relación entre el cuento que estamos leyendo y el relato que está escribiendo Luis Lotman en el texto que leemos. De eso se tratan los dos niveles de la ficción.

El miedo del hombre hacia el hombre

En este apartado nos adentraremos en viajes de aventureros del siglo XIX que recorren territorios inexplorados y descubren el miedo a la naturaleza, al hombre y a sus actos.

En "Aventuras y peligros" y "Aventura y aventureros", intentamos ingresar al texto por distintos caminos. En la primera consigna se trata de imaginar, antes de leer, cuáles pudieron ser los posibles peligros que llegaron a vivir los personajes del cuento. Para esto es necesario comentar que se trata de una historia que narra las peripecias de un grupo de personas en busca de oro y riquezas. También se puede explicar que, en muchos casos, los aventureros realizaban estos viajes peligrosos en busca de una vida con mayores desafíos y con la idea de conocer nuevos mundos y acceder a nuevos saberes. En la segunda consigna, se recomienda leer el texto en voz alta e ir desentrañando el cuento entre todos. Una posible tarea conjunta tras la lectura puede ser que los alumnos busquen en el texto los cambios que se produjeron en los aventureros a partir de la travesía en busca de oro. También podríamos solicitar enumeren esos cambios y los registren.

La naturaleza aparece en el relato de Jack London como una fuerza casi sobrenatural que apabulla y atemoriza al hombre y lo hace actuar de manera desmedida y aberrante. A la vez, se presenta como enemiga de los personajes, los pone a prueba y despierta sus características ocultas y oscuras. En la consigna "Las fuerzas de la naturaleza", nos proponemos dar cuenta de esta relación entre el ambiente natural y los aventureros. "Hombres en pugna" es una consigna de lectura donde se pone el acento en los protagonistas antagónicos, Cuthfert y Weatherbee. El territorio al que llegan, el Norte, puede pensarse como otro personaje ya que –sobre todo en la última parte del texto– será central en los cambios que los protagonistas van a sufrir a partir de arribar a ese lugar y quedarse solos.

"Narrar el miedo" instala la dimensión de personaje del "Norte". Se propone la escritura de un texto que justifique la afirmación "A todo esto se sumó un nuevo problema: el miedo del Norte". Para esto, los alumnos deberán recordar y rastrear en el texto qué referencias hay al "miedo del Norte" y qué les sucede a los personajes cuando descubren este miedo. Para esto, se sugieren algunas preguntas que orienten la búsqueda de argumentos y ejemplos.

Por último, "Una historia de aventuras" es una invitación a la imaginación, a dejar volar la creatividad e inventar el viaje de aventuras de un personaje imaginario por el Congo. La escritura de las aventuras de Jonathan Miller nos permite poner en juego lo aprendido hasta aquí sobre este tipo de relatos.

Otros miedos, otros recorridos posibles

En esta última parte del capítulo, del mismo modo que ocurre en el Destino 1 "Viajes y viajeros", se proponen consignas de lectura y escritura a partir de otros textos literarios.

"Las brujas de todo el mundo" incursiona en otro texto donde se habla de brujas, y puede ser un buen inicio para conocer la obra de Roald Dahl, escritor galés creador, entre otras, de la famosa novela *Charly y la fábrica de chocolate*, *Matilda* y *Las brujas*, que puede ser considerada un manual para cazadores de brujas.

Esta consigna apunta a analizar la novela desde la morfología de los cuentos tradicionales descubriendo su estructura. Además, se busca establecer una relación entre la nota que antecede a la novela y la novela misma, para observar los distintos niveles de la ficción, el relato en sí mismo y la mirada del narrador, presentada en la nota de apertura del texto, sobre los personajes de la novela. Por último, se propone que los alumnos cuenten, en forma escrita, alguna historia de brujas recuperando lo trabajado a partir de la lectura de la novela de Dahl y lo leído hasta este momento sobre el universo de las brujas.

Una consigna posible, luego de haber abordado el texto, es la lectura de un artículo sobre la obra literaria de Roald Dahl titulado "Conspirar contra los adultos"³. Este texto nos sirve para observar cuáles son las relaciones entre la crítica y *Las brujas*; es decir, atender cómo el crítico selecciona: qué información da sobre el autor, qué análisis realiza sobre los textos literarios. Además, se puede proponer la escritura de una breve reseña de alguno de los cuentos leídos durante el ciclo lectivo, averiguar quién fue el escritor y analizar el texto leído retomando las interpretaciones realizadas por el grupo en clase. En esta última consigna, el docente puede buscar en Internet distintas páginas web que refieran al escritor elegido y pedirles a los alumnos que seleccionen información de esas páginas para construir la reseña.

³ Villalonga, María Eugenia, "Conspirar contra los adultos", en: *Perfil*, 9 de octubre de 2006, p. 14. <http://www.perfil.com> [Consulta: diciembre de 2006]. También se puede consultar la reseña "Los mejores relatos de Roald Dahl", de Marcela Carranza, en www.imaginaria.com.ar. Otras páginas con reseñas sobre este autor: www.educared.org; www.letropolis.com.ar y www.7calderosmagicos.com.ar.

En la consigna “Hablemos del miedo”, proponemos que los chicos escriban un artículo sobre el mundo de las brujas retomando lo trabajado hasta aquí. También abordamos la reseña como género cuando se les pide que comenten y recomienden a otros alguno de los textos leídos en este itinerario. Aquí es importante poner en juego la metodología del taller de lectura y escritura: los alumnos escribirán una primera versión del texto y lo trabajarán en una puesta en común. Es conveniente que el docente lea y sugiera cambios, modificaciones, ampliaciones, reformulaciones de aquellas partes del texto que sea necesario reescribir. Sugerimos no abundar en versiones del texto, solo proponer una o dos reescrituras como máximo.

El abordaje de relatos de miedo es, en este itinerario, el camino para bucear en el universo literario, imaginar otros modos de escribir en el aula y habilitar lecturas e interpretaciones de los chicos a partir de sus saberes socioculturales.

Destino 3: Morir de risa

¿De qué nos reímos? ¿Por qué nos reímos? ¿Qué nos causa gracia y produce el efecto cómico? Sobre esto trata este último itinerario de textos literarios, que se animan a romper las reglas establecidas y nos invitan a reírnos con todo o, por qué no, a morirnos de risa.

La exageración como una de las bellas artes

Nos reímos cuando percibimos de manera distanciada y en forma lúdica ciertos comportamientos sociales. También nos divierte descubrir aspectos insólitos, absurdos, defectuosos o deformes en lo que nos rodea. Para que se produzca la risa, necesitamos compartir esa situación insólita o deforme con otros, encontrar un sentido de complicidad que provoque la carcajada y produzca su efecto contagioso.

La risa se ríe de lo establecido, de las instituciones, de las reglas sociales, de la familia. Como dice el filósofo Henri Bergson en *La risa*, el humor es la manera de oponerse a esas reglas, generar la transgresión política y social. Por otro lado, el humor ha sido analizado por Sigmund Freud como un medio de obtener placer y de superar el dolor; de hecho, e inexplicablemente, muchas veces nos reímos cuando atravesamos una situación dolorosa o cuando tenemos mucho miedo.

Nos reímos de alguien que tropieza en la calle. Nos reímos del comportamiento de una persona que es muy seria y formal. Nos reímos de situaciones disparatadas o absurdas. Lo cómico, entonces, es la transgresión de lo establecido, de las normas sociales, y está presente en la vida cotidiana.

En “Lágrimas de cocodrilo”, se propone la lectura de “Espantapájaros 18”, de Oliverio Girondo. Aquí la estrategia del humor está dada por la exageración y la hipérbole de una circunstancia o acción hilarante llevada al extremo. La risa es producto de la acción de llorar llevada a límites absurdos y a situaciones insólitas. La consigna siguiente, “Llorar, llorar y llorar”, es una invitación a la escritura para poner en texto los procedimientos de la exageración y la hipérbole pero con otro verbo u otra acción como comer, reír o estornudar, entre otras. Se les puede sugerir a los alumnos que traten de imaginar, antes de escribir, qué situaciones absurdas o insólitas pueden desencadenarse al realizar esas acciones. Además,

cuando se trabaja el texto de Girondo, se puede poner en relación el poema "Miedo", de Shel Silverstein, que se encuentra en el tomo 1 (color naranja) de *Leer x leer* del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, donde también se usa la exageración tragicómica.

"Otra historia exagerada" es una consigna de escritura de invención que relata la historia de un personaje llamado Anacleto Clotilde Mocluta, nombre fuertemente connotativo. Los chicos tienen que narrar las peripecias desopilantes de Anacleto usando la estrategia de la exageración y la hipérbole.

"La historia del Sr. Ga" es una consigna de lectura a partir del cuento "Un paciente en disminución", de Macedonio Fernández. Este escritor se caracterizó por crear una literatura en contra del realismo literario y generó una estética basada en el humor, la transgresión a las normas literarias canónicas y el absurdo. Macedonio construye su literatura como un enfrentamiento entre realidad e irrealidad. Usa el chiste, el humor y concibe al lector como un colaborador en la construcción de los textos. Como dice la crítica, Macedonio mezcla en sus textos el inverosímil, lo onírico, la irracionalidad, reformula el lenguaje y entremezcla el sueño con la vigilia (Rodríguez Lafuente, 1995). Lo humorístico en Macedonio está dado por la concepción de la "expresión de la nada, el absurdo ontológico, el mundo del revés. La pérdida y la desintegración" (Ibid.: p. 62).

El texto de Macedonio que abordamos en esta consigna juega con el grotesco, cuyo elemento principal es la degradación: se da un paso de lo espiritual o elevado a lo material. Se produce el efecto cómico por la vulgarización de lo "normal", la ambivalencia entre lo nuevo y lo viejo, lo que muere y lo que nace; todo esto hace que una situación que produce rechazo a la vez nos dé risa. Por ejemplo, el descuartizamiento del cuerpo del paciente se presenta de modo ambivalente, es desagradable y cómico a la vez.

En las consignas "Risa y horror" y "Un pintor de lo grotesco", también se trabaja con el grotesco a partir de la lectura de la poesía "A una nariz", de Francisco de Quevedo, y su relación con la pintura de Arcimboldo. Es interesante —cuando se trabaja la relación con la representación pictórica— observar cómo el artista construye esa imagen grotesca, qué recursos utiliza y cómo puede relacionarse con los procedimientos literarios. En estas consignas, no solo se propone leer el texto observando cómo se describe la nariz y el efecto que nos produce, sino también se pide que establezcan relaciones con la pintura. Luego, los chicos tienen que escribir un texto de invención describiendo otra parte del cuerpo desde el grotesco. Lo que se busca aquí es abordar la cuestión de la comicidad utilizando la caricaturización por acumulación, que rompe con los cánones de la "normalidad" física.

El mundo del revés

En la literatura de Macedonio Fernández, el elemento carnavalesco y la carnavalización (Bajtín, 1988) del mundo son centrales. Nos referimos con estos términos a las ceremonias y ritos de la vida cotidiana en la Edad Media y el Renacimiento, que estaban organizados de manera cómica y se presentaban como un mundo construido por fuera de las instituciones, que funcionaba como un segundo mundo o un "mundo al revés". La gente de esa época festejaba el carnaval bajo las leyes de la libertad y la risa. En esta fiesta se abandonaban transitoriamente las relaciones jerárquicas, los privilegios, las reglas sociales y los tabúes. Se creaba una lengua carnavalesca que hacía desaparecer toda distancia de comunicación entre los individuos. La carnavalización "se caracteriza principalmente por la lógica original de las cosas 'al revés' y 'contradictorias', de las permutaciones constantes de lo alto y lo bajo [...] del frente y el revés, y por las diversas formas de parodias, inversiones, degradaciones, profanaciones, coronamientos y derrocamientos bufonescos" (Bajtín, 1988:16). Este segundo mundo se piensa como mundo al revés, como parodia del mundo oficial y establecido. Esta carnavalización recorre la literatura desde Rabelais en adelante. Algunos autores que la escenifican en sus textos son: Cervantes, en algunas escenas del *Quijote*; Molière, en sus comedias francesas, y Fedor Dostoievski, entre otros.

En las consignas "Todo trastocado" y "Una extraña relación entre un zapallo y el cosmos", se busca que los alumnos descubran cómo la carnavalización genera el efecto cómico en el lector. En la primera consigna, los textos seleccionados buscan mostrar cómo Macedonio disfrutaba y experimentaba el humor y las ocurrencias humorísticas, tal como aparece en estas notas extraídas de sus *Cuadernos de Todo y Nada*. Y, además, se busca que los chicos y las chicas analicen y conversen sobre los efectos que producen los textos en el lector. Luego, se propone que escriban la historia de la negra Tarsia, donde se muestra el mundo al revés y el efecto carnavalesco. Como lectura complementaria sugerimos el cuento "Celestina", de Silvina Ocampo, donde se presenta un personaje similar al de la negra Tarsia. En la otra consigna, se proponen distintas actividades que tienen como elemento central el humor. En el primer punto, se busca que los chicos desentrañen qué produce la risa en el narrador; en el segundo punto, se pide que justifiquen un juicio sobre el relato leído y que busquen fragmentos en el texto que funcionen como ejemplos para la fundamentación. Por último, se propone una consigna de oralidad para abordar la renarración del relato.

"¿Una historia mal contada?" es una consigna que aborda el problema del narrador indigno de confianza a partir del relato de Macedonio Fernández. En esta actividad se plantea la cuestión de que los narradores indignos de confianza cuentan la historia a su manera, desde su mirada y punto de vista. Muchas veces

esa narración es fragmentaria, mentirosa, no acorde con la verdad de la historia, o las fuentes que se usan para contarla provienen de chismes, anécdotas relatadas por terceros o voces no confiables. El narrador poco fiable sirve para mostrar la distancia existente entre realidad y apariencia. En el caso del relato de Macedonio, el narrador juega este rol también en pos del efecto cómico.

Cuando la literatura se mira el ombligo

Los tres textos que se presentan en este apartado –la historieta “El Quijote”, de César Bruto y Oski; “Fantasma de un castiliO”, de César Bruto, y “Barbanegra y los buñuelos”, de Ema Wolf– se estructuran por el procedimiento de la parodia. Retoman textos clásicos de la literatura universal, como la novela de Cervantes *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, pero en clave cómica; dialogan con las historias de terror y con los relatos de aventura, pero lo hacen en forma distorsionada, transgrediendo las pautas del género, invirtiendo las características de los personajes y sus comportamientos habituales. La parodia se produce por la distancia o desviación de la norma literaria de los textos originales.

En el caso del texto de Bruto y Oski, hay una selección de varias aventuras vividas por el hidalgo y Sancho Panza, comprimidas y narradas en una serie de viñetas que conforman la historieta, donde lo cómico y el lenguaje disparatado son los protagonistas. Además, la ilustración de las viñetas no responde a la representación gráfica habitual de los personajes de la novela de Cervantes. El efecto humorístico también se logra por la acumulación de aventuras “desventuradas”.

En el cuento “Fanstama de un castiliO”, de César Bruto, hay una parodia del personaje del fantasma de los cuentos góticos. Este personaje se encuentra en situaciones disparatadas, o saca provecho de su invisibilidad para actividades que no corresponden a su existencia literaria. Además, el distanciamiento de todo un corpus de textos literarios parodiados como podría ser *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde, está dado por la voz narrativa, que es la de un niño que usa proverbios, frases y modismos rioplatenses. El narrador se expresa utilizando modos de hablar ajenos como “la boca semeaga a un lado”, que provienen de un registro gauchesco, o convocando personajes literarios, como el Quijote o Cleopatra, insertos en una situación desviada de sus universos literarios, como cuando dice que se imagina “jugando a la baraja con otros fantasmas”.

En “Barbanegra y los buñuelos”, de Ema Wolf, la parodia está dada por la inversión de las características del personaje de Barbanegra a partir del ingreso descolocado del personaje de la madre, que también viaja en el Chápiro Verde. En este relato se degrada la norma literaria de los relatos de aventuras, donde los personajes son valientes, temerarios, enfrentan los peores obstáculos y situacio-

nes extraordinarias. Se genera así una gramática cómica, un modo de narrar las aventuras desde la exageración, la asociación jocosa, la aparición de personajes insólitos, sus características burdas y vulgarizadas, la subversión de sus comportamientos. Por ejemplo, cuando se narra el abordaje de los piratas al mando del capitán Jampier, la pelea está relatada a partir de la dislocación y la asociación jocosa: “Silbaban los sables. Tosían las armas de fuego. Sangraban los hombres por las narices y escupían muelas. Arreciaban los graznidos histéricos del loro y las protestas de mamá Trementina que trataba de proteger sus ovillos de lana. ¡La pelea era feroz!” (Wolf, 2006:17). Aquí los instrumentos de la batalla son personificados y las consecuencias del combate son insólitas. O bien, cuando se cuentan las consecuencias de engullir los buñuelos hechos por Trementina: “La tripulación del *Chápiro Verde* había perdido todos los dientes. Ya nadie era capaz de sujetar el sable con la boca cuando saltaba al abordaje. Los hombres más rudos terminaron comiendo el pescado con pajita” (Ibid.: 15). Los personajes rudos de los piratas mudan sus características en las contrarias. El efecto cómico se produce porque el lector, al poner en juego sus saberes culturales sobre los géneros, los personajes o los textos literarios parodiados, descubre la operación paródica, la distancia con los originales.

En “Otra versión del famoso hidalgo de la Mancha”, “Un fantasma particular” y “Uno de piratas”, se presentan tres prácticas de lectura que apuntan a que los alumnos descubran el procedimiento de la parodia, que estructura, como decíamos antes, los tres textos considerados. Se trata de que lean los textos y, en puesta en común y ejercitando la escucha, confronten opiniones, interpretaciones y lecturas sobre los textos seleccionados y reflexionen sobre cómo se presenta el procedimiento paródico. En el caso de la primera consigna, sugerimos seleccionar algunas aventuras del hidalgo y leerlas en clase.

“Vida de fantasma” se trata de una consigna que apunta a la invención de otras aventuras y busca que los chicos escriban desde la voz del narrador del cuento leído.

“Aventuras disparatadas” es una consigna de escritura de ficción como modo de apropiación del procedimiento de la parodia en los relatos de aventuras. Si se trabajó con el relato de Jack London “En un país lejano”, incluido en el Destino 2, puede compararse qué se cuenta en ese relato y cómo aparecen los personajes con la forma en que son caracterizados por Wolf. Esta actividad puede servir de puntapié inicial para escribir una historia de aventuras donde se burlen de los relatos de aventuras como género literario. Luego de escrito el texto, es importante retomar los relatos de los chicos, leerlos en voz alta y compartirlos (siempre y cuando los alumnos estén dispuestos). Además, es importante observar en primer lugar la pertinencia o no del texto en relación con la consigna propuesta, con la lógica narrativa que se propone en la actividad dada.

Para trabajar la parodia, también se puede abordar algún episodio de la historieta *Inodoro Pereyra*, de Roberto Fontanarrosa, y observar cómo el escritor rosarino se burla de la figura representativa de lo nacional, el gaucho. En este sentido, nuevamente la parodia funciona y produce el efecto cómico en la medida en que el lector posea los saberes culturales para dilucidar de qué se está burlando, dónde está la subversión en el texto.

Risas de aquí y de allá

En las consignas de este último apartado, se proponen prácticas de lectura y escritura para que los chicos y las chicas se apropien de las estrategias del humor, y se sugieren otros textos que también abordan lo cómico y el humor usando distintas estrategias.

En la consigna “El Quijote da para mucho”, se propone la lectura de “Episodio de las bodas de Basilio y Quiteria”, incluido en *Abran cancha que aquí viene Don Quijote de la Mancha*, de Adela Basch, donde la parodia del texto de Cervantes es el procedimiento literario privilegiado. La práctica de lectura propuesta apunta a que los alumnos develen qué estrategias se utilizan para parodiar el texto del escritor manchego. Luego, se propone una práctica de escritura que invita a la apropiación del procedimiento de la parodia a partir de la invención de una aventura quijotesca en un lugar que no corresponde al universo literario de la novela original. Se produce una ruptura en la lógica de la ficción quijotesca cuando se elige como espacio literario un shopping, un aeropuerto o un mercado. La introducción de este lugar descoloca y genera un efecto de transgresión en el texto y en la lectura. Para seguir trabajando con este texto, se propone la consigna “Rimas y dichos”, que es una invitación a volver a mirar el texto desde lo discursivo, desde el modo en que se construye la voz de los personajes en el texto de Adela Basch. La propuesta es que los chicos atiendan a la forma en que hablan los personajes y escriban el parlamento de Quiteria después de que el hidalgo, Sancho Panza y Dulcinea le solucionaron su problema. Es decir, se busca que los chicos inventen qué pudo haber dicho Quiteria en esa situación y que escriban ese texto usando frases con rima y dichos populares.

“Un carnaval de risa” propone una práctica de lectura que apuesta a develar los procedimientos literarios puestos en juego en el texto para producir el efecto cómico. En el caso de “Corso”, de Rodolfo Walsh, lo cómico radica en cómo se narra la historia en segunda persona reproduciendo el registro lingüístico de un muchacho de ciudad y en la historia que narra las aventuras y picardías llevadas a cabo por el personaje de Ángel en el corso pueblerino. La práctica de escritura propuesta está pensada como apropiación de los diferentes procedimientos

con los que se logra la comicidad, tales como la transposición del lenguaje a un estilo y tono humorístico, y el encadenamiento de situaciones disparatadas que se cuentan en el relato. En “Otra versión de la historia”, se invita a escribir lo que pasó en el corso pero cambiando el punto de vista del personaje, narrando el relato desde la mirada del hindú. En este caso, desaparece el efecto cómico y puede ser interesante confrontar las dos versiones de la historia, las dos perspectivas de narración. Para seguir trabajando con el texto de Walsh, se propone la consigna “Carnavales de hoy y de siempre”. Aquí se busca recuperar la tradición del carnaval en distintas culturas y se invita a los chicos a que escriban un texto donde narren alguna aventura de la que hayan sido protagonistas o alguna picardía vivida por sus padres en un corso de otras épocas, como un modo de recuperar, además, la dimensión experiencial y biográfica de los chicos.

Las dos consignas que cierran este último apartado se proponen como abordaje del texto “Gnomos en Bariloche”, de Roberto Fontanarrosa, incluido en el libro de cuentos *El rey de la milonga*. Este cuento trabaja la parodia del verosímil científico o científicista a partir de las argumentaciones de los personajes. Para esto el autor utiliza citas apócrifas, dataciones temporales inventadas y razonamientos pseudocientíficos. La consigna “¿Existen los gnomos?” propone la lectura y conversación de los chicos guiados por el docente observando especialmente el modo en que habla cada especialista y cada vecino del pueblo, cómo se construye la voz de cada personaje y cómo la pluralidad de voces va construyendo la historia que se cuenta. Además, esta consigna apunta a que los chicos desentrañen el juego paródico del verosímil científico. En la última consigna, “Otra interpretación de la historia”, se invita a que escriban un texto de invención donde –tomando la voz de uno de los especialistas– expliquen los hechos sucedidos en Bariloche según se relata casi al final del cuento. Para esto, tienen que rastrear en el texto cómo habla ese personaje, qué características tiene, qué creencias tiene respecto de la supuesta aparición de gnomos en Bariloche. Luego, con ese testimonio, se trata de que escriban la noticia que se publicó en el diario local insertando el texto producido e incorporando los testimonios de los vecinos. Aquí se propone una consigna de invención tomando como base la información relevada en el texto leído, acotada a ese universo ficcional.

Como hemos visto hasta aquí, este itinerario invita a abordar con los chicos textos humorísticos –género poco frecuentado en el aula– con el fin no solo de deleitarse con las desopilantes aventuras de los personajes, sino también de atreverse a escribir historias de imaginación y a fantasear disparatadas interpretaciones.

Bibliografía

AA.VV. (2004), *Leer x leer. Lecturas para estudiantes. 8° año de EGB (1° año de secundaria común)*, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Eudeba.

ALVARADO, M. (1997), "Escritura e invención en la escuela", en: AA.VV., *Los CBC y la enseñanza de la Lengua*, Buenos Aires, AZ editora.

ALVARADO, M. y BOMBINI, G. (2003), *El nuevo escriturón*, Buenos Aires, El Hacedor.

BAJOUR, C. (2006) "La escucha como postura pedagógica en la enseñanza literaria" en: *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Maite Alvarado*, Buenos Aires, en prensa.

BAJTIN, M. (1988), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*, Madrid, Alianza.

BERGSON, H. (1973), *La risa*, Madrid, Espasa Calpe.

BORGES, J. L. y BIOY CASARES, A. (1993), *Cuentos breves y extraordinarios*, Buenos Aires, Losada.

CALVINO, I. (1993), *Si una noche de invierno un viajero*, Madrid, Siruela.

CARRANZA, M., "Los mejores relatos de Roald Dahl", en: www.imaginaria.com.ar

CHARTIER, R. (1999), *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.

EGAN, K. (1999), "Características de la vida imaginativa del estudiante de ocho a quince años", en: *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu.

JACKSON, R. (1986), *Fantasy. Literatura y subversión*, Buenos Aires, Catálogos.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (2007), *Cuadernos para el aula: Los miedos en la Edad Media*, Buenos Aires.

MONTES, G. (2006), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

PESCETTI, L. M. (1996), *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*, Buenos Aires, Alfaguara.

PETIT, M. (2001), "Elogio del encuentro", en: *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica.

—— (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica.

RODARI, G. (2000), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue.

RODRÍGUEZ LAFUENTE, F. (1995), "Introducción", en: Fernández, M., *Museo de la Novela de la Eterna*, Madrid, Cátedra.

SARDI, V. (2005), "Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento", en: *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, N° 3, noviembre, Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones-El Hacedor.

VILLALONGA, M. E., "Conspirar contra los adultos", en: *Perfil*, 9 de octubre de 2006, pág. 14, Sección "Cultura".

