

## El libro-álbum en la secundaria superior: parodias, resistencias y escrituras

### Introducción

Una frase harto conocida de Michel Tournier (2003) dice: “Mas, como tenían genio, escribían tan bien, tan lípidamente, tan brevemente -calidad rara y difícil de alcanzar- que todo el mundo podía leerlos, *incluso los niños*”. Quise comenzar por el principio, y el principio de esta experiencia debe confesar esa fuente ¿ese mantra?

Hace mucho tiempo trabajo en el último año de la Secundaria Superior, en la Escuela N° 8 de Pilar, Provincia de Buenos Aires. Allí cuento con el placer de ser profesora de Literatura en tres Sextos de distintos turnos. Es un espacio que disfruto en especial. Si bien la labor con los/las alumnos/as de secundaria siempre presenta desafíos, Sexto año suele proponer sus propias reglas, cuestionar, repreguntar particularmente. Esto me interpela constantemente a repensar mis prácticas y me conmina a una búsqueda continua.

Para esta última etapa de la Escuela Secundaria, el Diseño Curricular de la Provincia de Bs. As. (DGCyE, 2011) propone la cosmovisión humorística<sup>1</sup> y uno de sus contenidos correspondientes es la parodia. Es cierto que todos/as podemos disfrutarla, pero también estaremos de acuerdo con el hecho de que: si la parodia se burla de un texto, para reírnos de esa burla y entenderla es mejor conocer dicho texto en profundidad. El Diseño sugiere, para trabajar este contenido, la narrativa de Miguel de Cervantes Saavedra, en especial, *El ingenioso Don Quijote de La Mancha*. Este es, sin dudas, el texto paródico hegemónico de la literatura universal, ver la parodia allí es sumamente interesante, pero también es cierto que no es sencillo acceder al humor que propone Cervantes, lo que suele diluir el interés de los/las lectores/as.

En esa búsqueda, en esa revisión que hacemos año a año de lo que trabajaremos con los/las alumnos/as, me propuse pensar el contenido desde un texto conocido que ellos/as manejaran con fluidez, que se pudiera debatir para profundizar una mirada crítica de los distintos mecanismos de la parodia. Pero a su vez el texto debía haber sido ampliamente parodiado y/o satirizado. Así fue que surgió la idea de llevar al aula diversos libros álbum y textos de literatura infantil. En principio serían solo parodias de conocidos cuentos clásicos, pero luego el corpus se amplía ya que conjeturo la conveniencia de dedicar tiempo a la imagen.

---

<sup>1</sup> El concepto cosmovisión exhibe ciertas complejidades que difícilmente se puedan abordar en este escrito ya que permitirían el desarrollo de ciertas críticas. Mariela Pionetti propone interesantes trabajos al respecto (Pionetti, 2015; 2011).

## La experiencia

Llegué a las aulas con varios libros de literatura infantil, sobre todo libros-álbum y los puse sobre el escritorio. Ante un silencio que se quebró con la pregunta “¿Qué es eso?”, respondí sencillamente: “Libros, para trabajar hoy”. La queja fue generalizada en los tres cursos, palabra más, palabra menos, explicaron que eran “grandes” para esos “libros con dibujitos” y se rehusaban a leer libros “para nenes” ya que ellos/as eran casi egresados/as de Escuela Secundaria. No había pensando en la posibilidad de que se vean desvalorizados/as por la propuesta ya que yo pensaba otra cosa de la literatura infantil; evidentemente la clase se encontraba con un obstáculo no menor. Ofrecí un pacto, si me permitían leer uno y no les gustaba, leeríamos otra cosa; pactaron. Había llevado varios libros, pero debía elegir uno y por supuesto debía ser una buena interpretación lectora de mi parte, un gran compromiso. Solemos pensar la lectura de manera individual, sobre todo en la secundaria, sin embargo, los modos de la lectura compartida completan de alguna forma el texto, no dudamos de la importancia del texto escrito, pero la oralidad, los modos de leer, no suelen ser tenidos en cuenta en la escuela. Al respecto se podría decir que tanto el objeto que sirve de soporte a la lectura como la lectura y la forma en que se lleva a cabo condicionan la práctica en el aula y fuera de ella, así como el análisis (De Certeau, 1996; Bombini, 2015; Rockwell, 2005). Elegí compartir *El pato y la muerte* (Erlbruch, 2007).

Agregando a lo que decía sobre la práctica de lectura, podría pensarse *la anticipación* que en este caso hicieron los/as chicos/as. El hecho de que se fuera a leer un libro álbum hizo algo más que predisponer a una escucha, se prepararon para oír también con el cuerpo, no puedo explicar por qué ocurrió esto luego del rechazo, quizá fue cierta memoria de lectura o la curiosidad ante algo distinto. Pero, sin mediar palabra, se “acomodaron” de una manera particular: vinieron con sus sillas hacia el frente del aula, se sentaron en una especie de semicírculo y dijeron que lo hacían porque querían ver las imágenes; se sentaron más cerca de mí en el suelo para “ver mejor”. Estaba claro, el material libro-álbum rompía una rutina de lectura e imponía otra. Comencé la lectura en voz alta...

Lo que pasó fue bastante similar en todos los cursos. Solo había que observar las caras para ver el creciente interés, escuchar el pedido de que había que mostrar mejor las imágenes porque no se veían tan bien.

El final del cuento llegó y no quisiera caer en simple sensiblería, pero todos/as terminaron conmovidos/as por una historia poderosa, fuerte, armoniosa en sí misma, hasta los pequeños grupitos que estaban en el fondo de las aulas, donde se presentaba la resistencia menos permeable, ocultaban unas lágrimas. No quiero poner énfasis en lo positivo que fue que los/las jóvenes se conmovieran; lejos de ello, quisiera hacer hincapié en lo que se generó a raíz de una práctica poco

frecuente en la Secundaria como es la lectura de literatura infantil. Aquel libro “para nenes”, tomaba el aula, sorprendía, invitaba y... abrió el debate: si se podía leer o no a los “más chicos/as”, si era importante o no que eso se leyera, qué era la literatura infantil en todo caso. Realmente no hubiera previsto que la discusión fuera tan profunda o tan diversa. La necesidad de tomar la palabra en ese momento fue notoria. Había preguntas por hacer, opiniones para enunciar, respecto de una historia que ya no era “algo menor”, era un debate literario. Una discusión que se acercaba plácidamente a ciertos temas centrales de la teoría literaria como los silencios y el narrador, que pensaba en los alcances de una literatura, los destinatarios, un canon, prejuicios, incluso quién elegía y por qué la literatura para “los/las más chicos/as”. Un entramado difícil de describir por su complejidad.

Continuamos, ahora tocaba el turno de Caperucita... Estaban bastante de acuerdo en que esa chica vestida de rojo era lo que ellos/as consideraban literatura infantil, pero que la discusión anterior había modificado un poco el panorama. No estaban de acuerdo en las versiones que conocían, entonces les propuse leer la original de Perrault, nueva aceptación, esta vez sin tanta resistencia.

Obviamente el texto movió al debate, cómo que se moría y nadie la salvaba de la panza del lobo, qué era ese texto raro que hablaba de hombres y no de lobos (en la moraleja), qué intenciones tenía... Tendría que decir que hablamos de sexismo en los cuentos de hadas, de adaptaciones poco confiables, de concepciones sobre infancia, pero en definitiva lo más importante era que había quebrado sus propias aprehensiones y se animaban a leer una literatura que consideraban “poco interesante” o no destinada a ellos/as.

La siguiente clase se llevaron (los tomaron apenas los apoyé en el escritorio) los libros, y los libros álbum y los fueron viendo en grupo: *Una Caperucita* (Leray, 2010); *Caperucita roja* (Gotlibowski, 2008); *Secretos de familia* (Isol, 2012); *Cuentos en versos para niños perversos* (Dahl, 2008); entre muchos otros<sup>2</sup>. El primero que suscitó polémica fue el de Gotlibowski, en esa Caperucita había cosas “raras”, lo leímos entre todos. La imagen ahora era lo importante: el texto decía algo, pero la imagen no decía lo mismo. Hablamos de estas “otras cosas” que la imagen comunicaba, cómo lo hacía, los estilos en el diseño, los colores, las texturas, las ediciones, los silencios. Fuimos trabajando la imagen en los demás textos. Compartí las teorías del libro álbum haciendo hincapié en la imagen y su articulación con el texto (Bajour, 2008; Bajour, 2010; Arizpe & Styles, 2002).

---

<sup>2</sup> Corpus trabajado: *De noche en la calle* (Lago, 1999); *Olivia* (Falconer, 2000); “Cruel historia de un pobre lobo hambriento” (Roldán, 1993); “Caperucita Roja” (Garner, 1994); *El pato y la muerte* (Erlbruch, 2007); *¿Qué crees?* (Fox & Goodman, 2005); *Los tres cerditos* (Wiesner, 2003); *Una Caperucita Roja* (Leray, 2010); *Cuentos en versos para niños perversos* (Dahl, 2008); *Secretos de familia* (Isol, 2012); *Caperucita roja* (Gotlibowski, 2008); *Willy el Soñador* (Browne, 1997).

La clase siguiente se la dedicamos al texto y al humor, comenzamos leyendo “Cruel historia de un pobre lobo hambriento” (Roldán, 1993) y “Caperucita Roja” (Garner, 1994). La palabra parodia surge sola, sin necesidad de mucha teoría o mediación. Mencionaron que sabían lo que era. Es un conocimiento literario, en general, que parece salirse de las fronteras del aula, de hecho, es común que muchos/as estudiantes puedan dar detalles y ejemplos de lo que es. En definitiva, todos/as afirman que esos textos que acabamos de leer son paródicos, dicen lo que saben y aportó un poco más desde la teoría literaria. Luego volvemos a esas otras Caperucitas que ya habíamos visto anteriormente y todo se afianza.

Es momento entonces de ponernos en acción, les digo cuál será la actividad alrededor de todo lo que hemos visto y charlado: hacer su propio libro álbum parodiando un cuento clásico y tomando en cuenta las tensiones entre texto e imagen, todo lo que vimos: colores, texturas, acercamientos, lo que se les ocurra. La primera respuesta es que de ninguna forma harían eso, no pueden hacer un libro; luego la excusa es que no sabía dibujar, entonces les recuerdo que no hace falta hacerlo, como habíamos visto, varios ilustradores recurren a dibujos nada ortodoxos ni complejos: el pastiche, el collage, agregar texturas, las telas, etc. Nada está prohibido, todo es válido. Lentamente van cediendo, nada convencidos/as, pero se animan. La próxima clase deben traer, tijeras, revistas, cintas, cartón, todo lo que se les ocurra.

Ante tanta resistencia, era esperable que la mayoría no trajera nada y así sucede, pero no importa... porque vamos a comenzar con la escritura. Se reúnen en grupo y yo voy circulando por el aula, se oyen muchas preguntas: qué texto vamos a parodiar, cómo hacemos eso, cuánto debemos modificar el texto, cuánto se puede escribir en una página de un libro-álbum y cómo, con qué letra, cómo hacer que la imagen no sea una simple ilustración. Pero las que les resultaban más importantes eran aquéllas que se relacionaban con el destinatario ¿para quién vamos a hacer el libro? Decidieron que no fuera para niños/as.

Algo de la consigna había disparado preguntas que difícilmente surjan con un simple cuestionario, preguntas sobre la edición, la tipografía, el destinatario, ponían en juego mucho más de lo que podía generar responder una clásica evaluación. Tampoco importaba tanto que los libros que surgieran fueran estéticamente perfectos, el proceso que estos escritores/as-ilustradores/as-editores/as era tan interesante en sí mismo que ponía en segundo lugar la producción como objeto a evaluar. ¿Allí estaba la clase de literatura? ¿En esos debates, elecciones y compromiso para llevar adelante un proyecto distinto? Definitivamente el análisis del texto era profundo, había que parodiar y adaptar un texto a un libro-álbum, apropiarse de un discurso ajeno en muchos sentidos; los procesos de escritura, lectura y el trabajo con la imagen eran mucho más significativos que contestar ¿qué es la parodia? Además, lo disfrutaban, se notaba, la clase siguiente traen mucho material para llevar a cabo la artesanía.

Finalmente, las producciones fueron presentadas. En cada uno de los libros artesanales había algo de lo que habíamos hablado: la imagen, la parodia, el diseño, el humor. La mayoría lo entregó, a algunos/as les costó más o otros menos, pero pensaron, estipularon, creyeron, produjeron.

## Sus conclusiones, mis conclusiones

Mis alumnos/as les mostraron a las preceptoras/es, a otras/os profesores/as, amigos/as sus libros, lo sé porque esos “otros/as” me lo comentaban. Estaban orgullosos/as. Un poco de cartón, brillantina, pegamento y un grupo de gente pensado habían producido algo que asumieron como poco posible, un objeto “artístico” que ponía en tensión sus propias resistencias, la percepción de sus propias capacidades. En esa “multimodalidad” que propone el libro-álbum se habían permitido la experimentación con todo tipo de materiales (cartón, plumas, telas, témperas, revistas, impresiones) para lograr lo que buscaban o delinear los efectos que imaginaron. Cuando les pregunté qué pensaban de lo que hicieron, varios/as afirmaron que fue divertido y que estaban muy contentos/as de haber logrado su propio libro.

Mis conclusiones ¿qué es una clase de lengua y literatura? Para mí es una ruptura con el texto, con los prejuicios de los alumnos, con los prejuicios por los textos, con los míos propios y con aquello que se escucha por ahí: nada hace que los/as adolescentes se interesen, “son apáticos”. La realidad es que no hay y quizá nunca haya, una receta contra “la apatía”, contra la resistencia que puede ofrecer, o no, un/a adolescente (o un/a docente); en todo caso pienso que la enseñanza de la lengua y la literatura me quiebra a mí misma, me desafía a pensar que enseñar literatura lejos está de una lectura individual y metódica que se corrobora con un cuestionario. La apropiación de unos medios para producir un texto tan complejo como el libro-álbum orilla a la acción, a la reflexión, a nuevas formas de entender una narrativa que no agota en la palabra, en todo caso esa “otra narrativa” nos fortalece en nuevas formas de entender la realidad, según Bruner (1986). Por supuesto que todo esto quizá sea obvio, sin embargo, solemos embarcarnos en una rutina de comodidad que nos estanca en la cotidianidad que no nos permite pensar en otras formas de aprender, en otros textos, en otras prácticas. La literatura infantil (¿o no?) nos permitió un trabajo fuera de las líneas habituales, nos forzó a salir de la comodidad y cuando no estamos en terreno conocido... la creatividad aparece.

## Bibliografía

Arizpe, E., & Styles, M. (septiembre de 2002). “¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados”. *Revista Lectura y Vida* (23).

- Bajour, C. (2008). “La artesanía del silencio”. *Imaginaria*. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>
- Bajour, C. (2010). “El arte de la sorpresa: La metonimia de la imagen en los libros-álbum”. En Colomer, T.; Kümmerling-Meibauer, B.; Silva-Díaz, M. C. (ed.). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 116-127). Barcelona: Banco del Libro: Universidad de Barcelona.
- Bombini, G. (1 de Diciembre de 2015). “Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, (pp. 21 – 32), 1(1).
- Browne, A. (1997). *Willy el Soñador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- De Certeau, M. (1996). “Leer: una cacería furtiva”. En De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Dahl, R. (2008). *Cuentos en versos para niños perversos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- DGCyE. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. LITERATURA 6to año*. La Plata, Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Erlbruch, W. (2007). *El pato y la muerte*. México: Bárbara Fiore Editora.
- Falconer, I. (2000). *Olivia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fox, M., & Goodman, V. (2005). *¿Qué crees?* Colombia: Fondo de Cultura Económica de México.
- Garner, J. F. (1994). “Caperucita Roja”. En *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe.
- Gotlibowski, L. (2008). *Caperucita roja - Perrault - texto original*. Buenos Aires: Libros del Eclipse.
- Isol (2012). *Secretos de familia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lago, Á. (1999). *De noche en la calle*. Caracas: Ekaré.
- Leray, M. (2010). *Una caperucita roja*. México: Océano-Travesía.
- Pionetti, M. (2011). *El canon escolar argentino en los nuevos diseños curriculares*. Trabajo presentado en VI Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado-UNMDP. Mar del Plata: UNMDP. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/151223.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2015). “Cosmovisiones de fin de ciclo: una lectura de los Diseños Curriculares de sexto año”. Trabajo presentado en Jornadas Internas de Investigadores en Formación del Departamento de Letras - UNMDP. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jiefdl/jiif2015/paper/view/1249/566>

- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: Conceptos para el estudio de los libros escolares. *Revista Lulú Coquette*, volumen (3), 12-31.
- Roldán, G. (1993). “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”. En *Sapo en Buenos Aires* (pp. 57 - 65). Buenos Aires: Colihue.
- Tournier, M. (2003). ¿Existe una literatura infantil? *Imaginaria* (Nº 96). Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/09/6/tournier.htm>
- Wiesner, D. (2003). *Los tres cerditos*. Barcelona: Juventud.