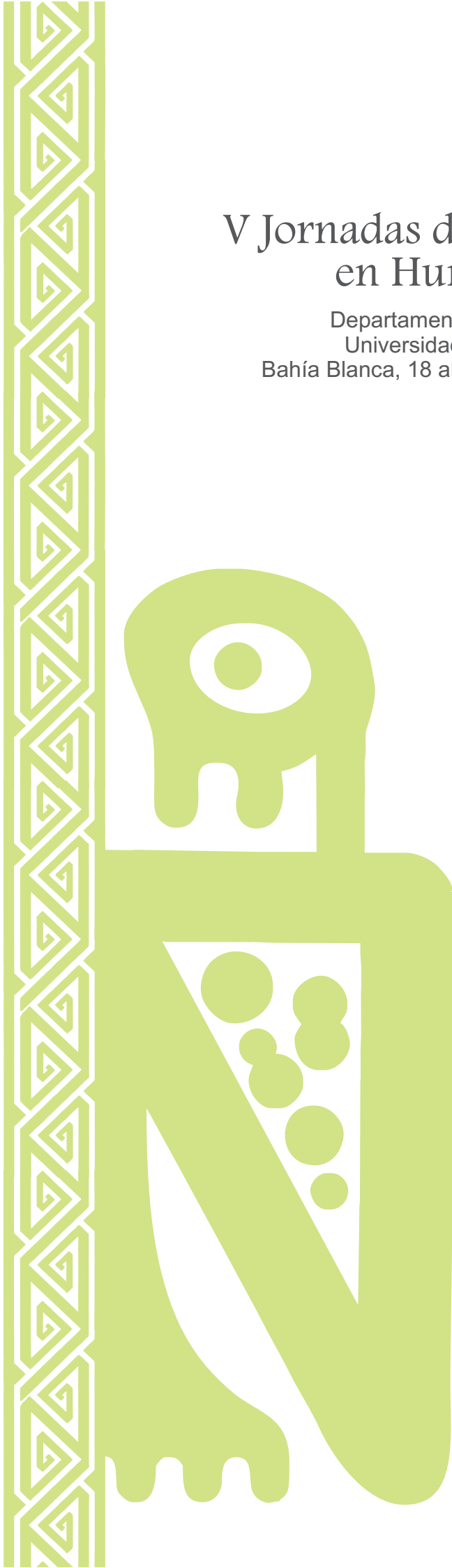


V Jornadas de Investigación en Humanidades

Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur
Bahía Blanca, 18 al 20 de noviembre de 2013

www.jornadasinvhum.uns.edu.ar



Volúmenes Temáticos de las
V Jornadas de Investigación en Humanidades

Coordinación general de la colección
GABRIELA ANDREA MARRÓN

Volumen 2

**Proyección de la investigación
en la comunidad**

LAURA DE LA FUENTE
LAURA MORALES
(editoras)

Pensamiento, lenguaje y mundo: un recorrido por versiones de Caperucita Roja (1930-1995)¹

Valeria GALDUROZ
Universidad Nacional del Sur
vale_galduroz@hotmail.com



Introducción. El niño y el cuento tradicional

Los cuentos tradicionales han sido desde tiempos inmemoriales parte esencial de la infancia. Desde un punto de vista psicológico, incluso, se los ha considerado terapéuticos porque estimulan la fantasía del niño y favorecen el desarrollo de la socialización, entre otros aspectos fundamentales detallados en el ya clásico *Análisis de los cuentos de hadas* (2011 [1976]) de Bruno Bettelheim. El presente análisis, que estudiará cuatro versiones del cuento Caperucita Roja², pretende contribuir con la difusión de herramientas para la comparación de este tipo de relatos, en tanto se aspira a la formación de lectores críticos. En este sentido, se proponen lecturas que generen espacios para el aprendizaje crítico en el aula escolar del nivel Primario ('criticallearning', Clarke *et al.*, 1992: 239).³

¹ Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Aspectos de la textualización de los saberes científicos", dirigido por la Dra. Patricia Vallejos, subsidiado por la Universidad Nacional del Sur, que incorpora, entre sus líneas de investigación, el diseño de propuestas para la enseñanza de ciencias y materias humanísticas en distintos niveles educacionales. La autora integra este Proyecto.

² En este sentido, el trabajo es una continuación del realizado junto con la Dra. Patricia Vallejos, "Múltiples semióticas, múltiples significados en la literatura para niños. Otra modalidad en la divulgación científica infantil correspondiente al área de las ciencias sociales", 2012 (publicado en: *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Julio 2013, Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 1011-1028).

³ Si bien no se elaborará una propuesta áulica por razones de límites en el trabajo, la intención es brindar herramientas de lectura comparativa como disparadores para la planificación de actividades. El concepto 'critical learning' involucra prácticas de reflexión y crítica sobre el proceso de conocimiento por parte de los alumnos, con el fin

El corpus seleccionado está constituido por los siguientes textos:

- “Caperucita Roja” (1930), poema de Gabriela Mistral, incluido en *Vida*, libro de lectura “para el uso de las escuelas primarias superiores”, escrito por José Henriques Figueira;
- “Caperucita Roja” (1932), de Germán Berdiales, incluido en *Jugando*, segundo libro de lectura;
- “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”, en *Sapo en Buenos Aires* (1989), de Gustavo Roldán;
- “Caperucita Roja II. El regreso”, en *Caperucita Roja II* (2009) [1995], de Esteban Valentino.

Marco teórico-metodológico

El estudio parte del análisis comparativo de las representaciones sociales en el contexto de la educación primaria en la Argentina. La teoría de las representaciones sociales, como “corriente para pensar e investigar el conocimiento social de sentido común” (Kornblit, 2007: 91) en tanto pone en evidencia estos supuestos implicados en la cultura, contribuye con su desnaturalización y su comprensión como construcción particular de lo real.

Las representaciones son “actos del pensamiento en los cuales un sujeto se relaciona con un objeto” (Kornblit, 2007: 92), que se construyen en la comunicación y se concretan en prácticas sociales. Según la teoría del núcleo central (Abric, 1976, citado en Kornblit, 2007), en la representación hay -por una parte- un sistema medular responsable de su rigidez, formado por creencias y actitudes consensuadas, y -por otra- elementos cognitivos (en un sistema periférico) que se modifican en su relación con el contexto. Este conocimiento social compartido, como afirman Delval *et al.* (2012) “está orientado por nuestros prejuicios, por nuestros intereses (...); en una palabra, por nuestra posición en el mundo social” (173).

En otras palabras, los esquemas cognitivos del pensamiento nos permiten dar sentido a la realidad a partir de la activación de determinados estereotipos, más o menos reconocibles en las prácticas sociales, principalmente en los discursos. De este modo, las representaciones que posibilitan concebir el mundo material y social, y otorgarle sentido, se inscriben en el lenguaje.

último de producir una conciencia crítica del lenguaje (‘critical language awareness’, ver Clarke *et al.*, 1992: 238-255).

Para el examen de estas representaciones inscriptas en los discursos en tanto prácticas sociales, y de acuerdo con nuestro objetivo general, el estudio se centra en los discursos literarios que circulan en el Nivel Primario de escolaridad. Dicho análisis adopta la perspectiva de la lingüística crítica, que supone que las elecciones gramaticales tienen un funcionamiento ideológico (Fairclough *et al.*, 2000: 374). Según esta teoría, las preferencias de estilo (selecciones léxico-gramaticales), en tanto opciones del hablante/escritor, pretenden reflejar una realidad preexistente, pero refuerzan determinadas representaciones del mundo naturalizadas en la cultura. En otros términos, el vocabulario y la gramática predisponen a pensar de determinadas maneras: en estas dos direcciones se producen los efectos del lenguaje sobre el pensamiento (y viceversa), siempre en pos de una aprehensión de la realidad externa.

Con la meta de concretar “el objetivo central de la lingüística crítica... [:] realizar una interpretación de los textos que ponga de relieve los significados sociales expresados en el discurso a través del análisis de las estructuras lingüísticas” (Kornblit *et al.*, 2007: 123), el trabajo se concentrará en el estudio de las selecciones léxico-gramaticales, específicamente de la estructura de transitividad (Halliday, 1994). Se trata de una de las principales herramientas analíticas que provee la Gramática Sistémico Funcional. Desde este marco se considerará específicamente la transitividad nuclear, es decir, la identificación de las funciones semánticas nucleares de procesos y participantes

Análisis

En esta sección se estudiarán las representaciones de dos de los personajes del relato: Caperucita y el Lobo, desde el marco teórico sintetizado.

Antes del análisis, es necesaria una consideración con respecto a las obras del corpus. Las versiones de Mistral, Berdiales y Roldán, cada una con sus particularidades, siguen el relato de Perrault, mientras que la versión de Valentino es una suerte de “continuación” de la historia de Grimm.

Mistral y Berdiales: de Caperucitas y Lobos

Los participantes en los que se centra este análisis presentan diferencias en las versiones del cuento que conforman el corpus. En la versión de Gabriela Mistral (1930) la niña es principalmente responsable

de procesos materiales relacionados con su actuación tradicional (visitar a la abuela, cruzar el bosque, recoger bayas, cortar ramas en flor). Solo se le asignan dos procesos mentales, después del encuentro con el Lobo, que enfatizan su sensibilidad: se dice que va “por el bosque discurriendo encantada” y que “se enamora de unas mariposas” (225). Es importante señalar que estas mariposas “*la hacen olvidarse*⁴ del viaje del Traidor” (225): se trata de un proceso transactivo que tiene a Caperucita no por actor sino por afectado. Es decir, la niña resulta dañada por su inclinación hacia la naturaleza, puesto que es su demora el motivo de las dos muertes, pero no es presentada como responsable de ese proceso, sino que es “víctima” de la acción de los animales.

El Lobo, en cambio, aparece relacionado con procesos materiales que concretan su acción violenta (golpear, comer, ponerse las ropas, arrollar, moler, exprimir), a partir de los cuales se manifiesta la naturaleza bestial que lo caracteriza en las historias tradicionales.

El cuento de Germán Berdiales (1932), por otra parte, presenta a una protagonista participante de procesos materiales (encontrarse con el Lobo, entretenerse, desvestirse) y de algunos procesos mentales, muy significativos para la construcción de la coherencia en el relato: “Iba algo preocupada, porque *la quería mucho*, pero, de vez en cuando, *se olvidaba* de la enferma, y corría detrás de alguna linda mariposa” (73). La conjunción adversativa reorienta la frase y hace hincapié en el desinterés de la niña, reforzado por el proceso mental afectivo “querer” relegado en una oración subordinada. Por otra parte, como sucedía en la poesía de Mistral, la niña se distrae con los animales del bosque, pero en este caso participa en el rol de actor en el proceso material “correr” y es quien efectivamente realiza esa acción. Sucede del mismo modo en el caso del proceso “se desvistió”, porque la conjunción posterior aquí atenúa la responsabilidad de la niña: “Caperucita Roja se desvistió, *pero*, al meterse entre las sábanas, exclamó muy sorprendida...” (79). El proceso verbal “exclamó” y el complemento evaluativo “muy sorprendida”, muestran a la niña víctima de su ingenuidad, como ya se señaló en Vallejós *et al.* (2012).

El lobo se presenta de modo similar al del poema, participante de procesos materiales que enfatizan su violencia y fuerza bestial: correr, entrar, cerrar, indicar, y se destacan dos acciones que se repiten: “se arrojó” y “se la comió”, en las agresiones a cada una de las víctimas.

En cuanto a la construcción de las personalidades de Caperucita y del Lobo, tanto en la versión de Mistral como en la de Berdiales se

⁴ A partir de ahora, el destacado en todos los casos es propio.

observa una tendencia ideológica que se remonta a las versiones tradicionales (Perrault y Grimm). En esos textos clásicos, como afirma Levorato, la ideología con respecto a la femineidad y a la virilidad son similares: “on one side [*femininity*] a vocabulary of sweetness and naivety, on the other [*manliness*] lexical choices which encode a beastly masculinity” (119). Estas caracterizaciones son muy evidentes en el caso del poema de Mistral: “la niña *ingenua* explica” (226), “tiene el corazoncito tierno como un panal” (225) (aquí un verbo relacional introduce una comparación que denota sensibilidad gracias a la mención del panal (*dulzura*), y “Caperucita es cándida como los lirios blancos” (225), frase en la que el símil pone de relieve la simplicidad e *ingenuidad* asociadas con la blancura, y por lo tanto con la pureza.

En el caso del Lobo, se lee: “Maese Lobo de *ojos diabólicos*”, “El *Traidor*”, “Ha tres días el *pérfido* no sabe de bocado” (225); “el *velludo engañoso...*” (226). Sin embargo, es la última estrofa de la poesía (que narra la agresión final) la que pone de manifiesto con total crudeza la violencia bestial del animal, participante de procesos materiales transactivos:

¡*Ha arrollado* el velludo bajo sus pelos ásperos,
el cuerpecito trémulo, suave como un vellón,
y *ha molido* las carnes, y *ha molido* los huesos,
y *ha exprimido* como una cereza el corazón! (226)

Estos versos enfatizan el vínculo entre la masculinidad y la agresión, y permiten una lectura en términos de violencia de género.⁵

Hay un aspecto más para destacar. La acción de ingerir alimentos aparece en el cuento prácticamente en todos los casos: desde el viaje de la niña para llevar provisiones a su abuela, hasta el ataque del lobo a las dos mujeres. Alessandra Levorato afirma que la expresión ‘juicy morsel’ (‘bocado jugoso’), presente en la versión de los hermanos Grimm, refiere a un comportamiento sexual y tiene importancia ideológica, en cuanto concibe a la mujer como objeto de los deseos masculinos (2003: 118). En otras palabras, la selección de estos términos para referirse a la niña implica una aceptación de los roles genéricos tradicionales, vinculando la femineidad a la atracción y a la posibilidad de satisfacer

⁵ Es el caso de Tiana Vekić, que en su tesis “(Re)escrituras de Caperucita Roja en la literatura hispánica de la segunda mitad del siglo XX que desafían normas sociales coercitivas” (2011: 25,26) se refiere al poema como un ejemplo de las versiones que presentan esta tendencia.

los deseos del sexo opuesto, erigido como predador natural.⁶ En el poema de Mistral, en consonancia con esta interpretación, Caperucita “tiene el corazoncito tierno *como un panal*” (225), pero el Lobo, sobre el final, “ha exprimido *como una cereza* el corazón” (226). Se trata de dos comparaciones que construyen una representación de la niña sensible y tierna gracias a la vinculación con la dulzura de los alimentos.⁷

En el relato de Berdiales se lee que Caperucita “*no sabía* que es peligroso pararse a escuchar al lobo” (74). El proceso mental ‘saber’, con polaridad negativa, pone de manifiesto la inocencia de la niña y la exime de responsabilidad en el hecho.⁸ El lobo -como ya se mencionó- está ligado a acciones violentas que, incluso, se repiten.

De este modo, tanto Mistral como Berdiales, en la primera mitad del siglo XX (a partir de la versión francesa), reproducen en sus textos la ideología de la femineidad y de la masculinidad vinculadas a una actitud ingenua y bestial, respectivamente.

Roldán y Valentino: nuevos lobos, nuevas caperucitas

La historia de Gustavo Roldán (1989) presenta el cuento de Caperucita Roja enmarcado en el relato que hace el sapo a los animales del monte sobre sus vivencias en Buenos Aires. La narración está acompañada por acotaciones que realizan los oyentes, quienes -desde su afinidad natural con el personaje animal- opinan sobre las conductas de los protagonistas. Esto hace que el lobo sea participante de una mayor cantidad de procesos que Caperucita; sin embargo, la niña es responsable de procesos relacionales por medio de los cuales se la caracteriza: “como Caperucita *era muy obediente...*” (42), “*¡...esa Caperucita era medio pavota!*” (46), “*¿No ve que es muy pichoncita todavía?*” (47). En este sentido, la protagonista está ligada al estereotipo tradicional (pasividad e ingenuidad).

⁶ Es común en diferentes campos de la cultura el uso de metáforas que refieren a objetos inanimados para las mujeres (alimentos, artículos de consumo). Las implicancias ideológicas son, por ejemplo: la posibilidad de uso, disfrute y descarte, la posesión, la pasividad, entre otras.

⁷ En el cuento de Roldán, el yagueté se relame pensando en “*esa niñita, tan tiernita...*” (42). También en este caso se reproduce la concepción del sexo femenino advertida por Levorato en el relato de los hermanos Grimm.

⁸ Ver Vallejos *et al.* (2012).

⁹ La versión que relata el sapo a sus amigos es la de Perrault, sin embargo, está presente el énfasis en la obediencia de la niña, un valor que fue introducido en el relato por los hermanos Grimm (quienes agregaron al cuento la dimensión del hogar como el espacio de la ley y el orden, ver Levorato (2003: 123).

El personaje del lobo reproduce el esquema del animal violento, responsable de los procesos materiales habituales (correr, llegar, entrar, comer, tragar); sin embargo, ya en el título, “Cruel historia de un *pobre* lobo hambriento”, el término evaluativo invita a compasión y a piedad: es notable cómo cambia la perspectiva sobre el personaje¹⁰: “no se puede andar jugando con el hambre de un *pobre* animal” (48).

Esteban Valentino escribe “Caperucita Roja II. El regreso” (2009) [1995], una versión en la que, dos años después de los eventos conocidos, el Cazador anuncia que el Lobo ha vuelto, pero ya Caperucita ha salido hacia la casa de su abuela (nuevamente enferma, según la carta que recibe la protagonista). Desobedece con plena intención el consejo materno de ir por el camino más corto, y se produce el encuentro en el bosque, esta vez sin agresión: el Lobo ha regresado para “limpiar su nombre”, es por eso que escribió una carta falsa y se la envió a Caperucita para atraerla hasta el bosque. Acuerdan que la niña convencerá a todos con una historia en la que el Lobo le salva la vida, y él, por su parte, desaparecerá. Se separan y Caperucita, mientras lleva a cabo el plan, llora por la despedida.

La niña es participante de una gran cantidad de procesos, principalmente materiales (saltar, correr, romper, dirigirse, caminar, acomodarse, comer) y mentales (querer, oír, tolerar, sentir, pensar, mirar). Se trata de un personaje que no reproduce los estereotipos anteriores sino que desobedece y actúa sin dudar. En principio, porque *lee* la carta que le envía -supuestamente- su abuela: se trata de una escena de lectura que no aparece en las demás versiones, y que anticipa la presencia de una Caperucita más inteligente y osada. Además, en el momento en que su madre se opone a su regreso por el bosque, el narrador afirma que “cuando Caperucita hablaba con su madre siempre *estaba supertranquila*” (15), proceso relacional que la muestra confiada y segura en el logro de sus objetivos. Finalmente, impone su decisión: “No quiero discutir más este tema” (16), y a continuación, el relato afirma que “se fue, segura de una sola cosa. No habría *nada* en el mundo, pero *nada*, que la obligara a ir por el camino largo...” (16-17).

El Lobo, en cambio, es presentado como un personaje sensible, que llora y pide ayuda a la niña con el fin de “limpiar su nombre”. Participa de procesos mentales que lo describen dubitativo e inseguro: “*no supo* qué decir”, “*se sintió un tonto*” (28). La primera cita recuerda el relato de Berdiales, en el que era Caperucita quien “no sabía”. Los discursos literarios en comparación manifiestan un cambio en los

¹⁰ La versión de Ema Wolf, en su libro *Filotea* (1986), se titula precisamente “Pobre lobo”.

estereotipos, en tanto construcciones de lectura (Amossy, 1991: 21-22, citado en Amossy *et al.*, 2001: 79). La ingenuidad, en este relato, se vincula directamente con el Lobo, mientras que a Caperucita se le asignan procesos que la representan firme en su actuar: “no se dio por vencida” (18), “no le importó” (20). Además, la niña es responsable en cuatro ocasiones del proceso mental *pensar*, frecuencia que demuestra un énfasis en su capacidad de reflexionar y decidir.

Grietas

Más allá de la imagen que se construye de esta Caperucita atrevida e inteligente, por una parte, y del Lobo sensible y dependiente, por otra, en la versión de Valentino hay “grietas” que pueden interpretarse como un regreso hacia los estereotipos tradicionales.

En principio, la repetición de un acuerdo, propuesto por el Lobo, que la niña acepta y lleva a cabo con el único fin de beneficiar al animal: “Hagamos eso que decís” (27), acepta Caperucita, y se dispone a ejecutar “otro show” (29) que monta para concretar el plan de la bestia. Una lectura ideológica permitiría asociar nuevamente la femineidad con un rol pasivo, mientras que lo masculino está vinculado a una imposición y al control de la situación, enfatizados por su responsabilidad en procesos verbales que confirman su dominio de la conversación: “dijo la bestia”, “el animal *seguía hablando*” (22), “respondió el Lobo” (23), “*continuó el Lobo*” (24), “*te aclaro*” (25).

Por otra parte, la escena final recuerda a la niña sensible de las versiones tradicionales: “...la cara se le llenaba de un agua rara” (30). El complemento (“el agua rara”) manifiesta el desconocimiento de Caperucita con relación a la experiencia del llanto, pero -si bien el proceso de comportamiento (*llorar*) está atenuado porque se realiza mediante un material, que no explicita la responsabilidad de Caperucita- su tristeza y sus sentimientos hacia el Lobo son evidentes. La sensibilidad ya se había aludido, de todas formas, en expresiones anteriores como “nunca había podido tolerar el llanto de nadie” (18), y en la admiración de la que Caperucita hace objeto al Lobo: “...es un poeta, pensó ella” (24). Además, afirma: “-...no tenés los dientes tan afilados. Ni las orejas tan enormes” (29). Por momentos también hay rasgos de inseguridad, expresados mediante procesos relacionales (“Tenía dudas”, “No estaba decidida. Estaba dividida”, 21). En síntesis, si bien el relato construye una imagen que contradice los estereotipos tradicionales, hay aspectos de esos esquemas que se conservan y se reproducen en el lenguaje.

Conclusiones

Marc Angenot (2010) afirma que “no se puede tener cualquier idea, creencia u opinión (...) en cualquier época y en cualquier cultura (...) hay siempre límites aceptablemente rigurosos de lo pensable” (16). Los discursos sociales evidencian esta ‘cointeligibilidad’ (16) que se comparte en un momento histórico particular. Las comparaciones esbozadas en el trabajo permiten identificar las representaciones sociales genéricas inscriptas en los discursos literarios del siglo XX y de principios del siglo XXI.

Sin embargo, es importante destacar que en todos los casos hay matices con respecto a las lecturas posibles de los textos del corpus. En el poema de Mistral se lee que Caperucita “va cruzando el bosque *con un pasito audaz*” (225). Si bien el término ‘audaz’ se adjudica a la circunstancia y no al rol de actor, es un elemento no habitual en la representación de la niña ingenua, y puede leerse en términos de un anuncio de caperucitas futuras, seguras y resueltas. A su vez, en la versión de Valentino hay rasgos que recuerdan a las protagonistas de las versiones tradicionales. La teoría de las representaciones sociales permite comprender cómo, si bien hay elementos periféricos que se modifican (el esquema de la masculinidad asociado a la violencia animal, por caso), el núcleo central no cambia (las creencias y actitudes vinculadas a la sensibilidad del sexo femenino, por ejemplo). Operan, en todo lugar y época, los límites que restringen aquello que se piensa, se dice y se escribe: lo más importante es poder reconocerlos y reflexionar sobre ellos. La educación es el campo en el que mejor se pueden desarrollar las habilidades para esta tarea. Esperamos haber realizado un aporte al respecto.

Bibliografía

- Amossy, R. y A. Herschberg Pierrot (2001) *Esteriotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba.
- Angenot, M. (2010) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bettelheim, B. (2011) [1976] *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Buenos Aires, Crítica.
- Clarke, P. y N. Smith, “Initial steps towards critical practice in primary schools”, en: Fairclough, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*, Harlow, Addison Wesley Longman, pp. 238-255.

- Delval, J. y R. Kohen, “La comprensión de nociones sociales”, en: Carretero, M. y J. A. Castorina (comp.) (2012) *Desarrollo cognitivo y educación [III] Procedimientos del conocimiento y contenidos específicos*, Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 173-197.
- Fairclough, N. y R. Wodak, “Análisis Crítico del Discurso”, en: Van Dijk, T. (2000) *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa, pp. 367-404.
- Halliday, M. (1994) *An introduction to Functional Grammar*. London, E. Arnold.
- Kornblit, A. L. (comp.) (2007) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Biblos.
- Lavorato, A. (2003) *Language and Gender in the Fairy Tale Tradition*. London, Palgrave.
- Vallejos, P. y V. Galduroz (2012) “Múltiples semióticas, múltiples significados en la literatura para niños. Otra modalidad en la divulgación científica infantil correspondiente al área de las ciencias sociales”, en: *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (2013) Bariloche, Ediciones GEISE, pp. 1011-1028.

Fuentes documentales

- Caperucita Roja*, poesía de Gabriela Mistral. En HenriquesFigueira, José (1930 - 2da edición) *Vida*. Buenos Aires, Cabaut y Cía. pp. 225-226.
- Caperucita Roja*. En Berdiales, Germán y Pedro Inchauspe (1942 – 16ta edición) *Jugando*, (Segundo libro de lectura). Buenos Aires, Kapelusz, pp.72-79.
- “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”, en *Sapo en Buenos Aires* (1989), de Gustavo Roldán;
- “Caperucita Roja II. El regreso”, en *Caperucita Roja II* (2009) [1995], de Esteban Valentino.