

Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial

CLASE 2

Historia de los estudios literarios

En la clase anterior planteamos algunos temas de base respecto de la relación entre la alfabetización como derecho ciudadano y la enseñanza de la literatura.

Explicamos que se alfabetiza para leer la Ley, que requiere una forma de lectura inequívoca que permita compartir las convenciones imprescindibles para la vida social, y que se alfabetiza para leer el Texto, que requiere una forma de lectura capaz de abrir puertas hacia la percepción, la imaginación y la interpretación.

Asimismo, señalamos que se trata de encontrar formas de leer que superen el dogmatismo cínico de las interpretaciones impuestas y el antidogmatismo utópico de las interpretaciones libradas.

La clase 1 invitó a iniciar un recorrido que desarrolle en docentes y alumnos las posibilidades de apropiarse de la literatura como “máquina de percibir”; que permita conocer cuáles son los *materiales* con los que trabaja la literatura y que plantee una relación con el placer lector no reñido con el placer intelectual. También provocó la reflexión acerca de la escuela como lugar donde la cultura letrada se constituye como alternativa a la cultura industrial en la medida en que proponga el desafío de atreverse sin tabúes a la experimentación con la literatura.

La Literatura ha sido objeto de estudios literarios que son, en principio, tan viejos como las literaturas mismas y como las lenguas de las cuales esas literaturas son su monumento. En esta clase, desarrollada en forma narrativa, veremos algunos pocos enfoques decisivos: **la filología, la estilística, el formalismo y el estructuralismo**, que son las grandes corrientes metodológicas en las que fuimos educados a lo largo del siglo XX.

Las actividades que se proponen al final de la clase invitan a aproximarse a las metodologías que los estudios literarios han desarrollado a lo largo del tiempo; algunos aportes serán retomados en la enseñanza de la literatura en las aulas, tema que se desarrollará en la clase 4.

Enfoques para el estudio de los textos literarios

Todos los momentos o paradigmas hegemónicos de la disciplina Estudios Literarios tuvieron una importancia decisiva en la pedagogía de la literatura, en los niveles primario y secundario. Veremos cuatro enfoques centrales a lo largo del siglo XX: **la filología, la estilística, el formalismo y el estructuralismo**. Presentaremos, en cada caso, el abordaje de la literatura propuesto por cada uno de estos enfoques;

nos serviremos de algunos de sus textos teóricos y críticos, y daremos un ejemplo práctico para cada caso.

1) La filología. Berta Vidal de Battini, *Cuentos y leyendas populares de la Argentina* (1980)¹

Este libro, que recoge relatos folklóricos de Argentina, es un tesoro narrativo muy valioso para el trabajo filológico. La filología trabaja con la materialidad textual en **perspectiva histórica, cultural y lingüística**. Interroga los **orígenes** de un relato, su relación con **versiones** previas (y posteriores), los **elementos culturales** que presenta, las **formas de la lengua** que allí se manifiestan. Por ejemplo, en el comienzo de “El zorro y el quirquincho. El robo de pan” (pp. 24-25) leemos:

Una vez que andaba don Juan Zorro por un camino, y se da con don Agustín el quirquincho, que estaba comiendo pan y empanadillas. Al zorro le gustan mucho las empanadillas y li ha preguntado cómo ha hecho para conseguir esa comida. El quirquincho que estaba con miedo del zorro li ha dicho:

-Mire, compadre Juan, esta mañana han pasado las vendedoras que van a la fiesta de Sumalao con las bateas en la cabeza llenitas para vender. Yo m' hi puesto en el medio del camino echadito, como encogidito de frío. Han llegado las vendedoras y si han puesto contentas de verme. La que venía adelante mi ha levantado y ha dicho que esa noche me va a comer asadito y mi ha puesto en la batea, juntito al pan, a las tortillas, a las empanadas, a las empanadillas. Han seguido entretenidas conversando y yo hi empezado a tirar a la orilla del camino todo lo qu' hi podido, y a echar a los bolsillos. Cuando han pasado por abajo di un árbol muy grande, m' hi colgado de las ramas y después m' hi descolgado y m' hi venido comiendo mi cosecha (Vidal de Battini: 1980: 49).

El filólogo, entonces, comenzaría por situar el relato en la **perspectiva histórica**: el *contexto espacial* (Chicoana, Valle de Lerma, en la provincia de Salta, Argentina), y *temporal* (relato oral narrado por un arriero de 75 años y recogido en 1954; ver Vidal de Battini, 1980: 50), para luego señalar la *tipología del relato*: en qué consiste el cuento folklórico (cuento de tradición oral, popular, anónimo, versionado y enriquecido por el tiempo) y, en este caso particular, que se trata además de una fábula (es decir, un cuento en el que los animales aparecen personificados, con características que identifican su carácter, y que tiene remotos antecedentes que fueron recogidos por Esopo, La Fontaine, Samaniego, etc.). Se conocen catorce versiones argentinas de este relato, y muchas otras en diversos países europeos,

¹ Puede consultarse el Tomo I en el siguiente enlace de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:

<https://www.folkloretradiciones.com.ar/literatura/Cuentos%20y%20leyendas%20populares.pdf>

africanos y americanos. Tuvo gran popularidad durante la Edad Media europea y se cree que llegó a América durante la Conquista (ver Vidal de Battini, 1980: 74-75).

Entre los **elementos culturales** sobresalientes por pertenecer al espacio en que este relato fue recogido, comentaría qué tipo de animal es un quirquincho (nombre quichua para el puercoespín), qué características se le atribuyen en el imaginario popular, en qué consisten las comidas mencionadas (el asado, la tortilla, la empanada, la empanadilla), qué es la fiesta de Sumalao, a qué se llama bateas, etc. También tomaría en consideración numerosas **particularidades lingüísticas**: el uso de diminutivos, los apócope, los cambios vocálicos propios de la oralidad, el uso de los tiempos verbales, etc. De este modo, iría realizando un comentario del texto que agotara esas tres instancias. Luego realizaría una lectura global de la historia que narra el texto; en este caso, por ejemplo, la caracterización que el relato hace de los personajes: el resquemor del quirquincho ante la consulta del zorro, la amenaza que padece de parte de la vendedora que quiere asarlo, la picardía de conseguir salvarse y acopiar comida para sí, etc.

En la "Introducción" al libro de Vidal de Battini puede ampliarse la información al respecto de lo que implica el trabajo filológico con el cuento popular, en este caso (ver Vidal de Battini, 1980: 11-45). Se trata de una bella lectura ya que, además, Vidal de Battini cuenta cómo recogió los relatos, el papel fundamental que jugaron los maestros de todo el país en este aporte y legado, y el valor que el cuento folklórico tuvo en cada población del país y su uso en la escuela. Se trata de una publicación de este Ministerio, de valor patrimonial, que testimonia un trabajo de campo pionero en el área.

2) La estilística. María Elena Walsh, *Canciones para mí* (1963)

El abordaje estilístico trabaja con los rasgos característicos de la literatura de un autor, aquellos elementos que hacen a un estilo (de allí su nombre). Por eso, para poder pensar un texto desde este enfoque es muy importante conocer a fondo la obra de un autor, y que esta obra lleve una impronta personal que le otorgue entidad.

En este sentido, una autora muy pertinente para la lectura estilística es María Elena Walsh, ya que cuenta con una vasta obra, canónica, muy popular en Argentina y en los países en los que se habla español, con una estética propia que ha dado lugar a imaginarios hoy emancipados de la obra que le dieron origen (es imposible mencionar la ciudad de Pehuajó sin pensar en Manuelita, por ejemplo).

Veamos, entonces, cómo trabajaríamos la "Canción para bañar la Luna" desde este enfoque, idóneo para la obra de Walsh. El texto dice:

Ya la Luna baja en camisón a bañarse en un charquito con jabón.
--

Ya la Luna
baja en tobogán
revoleando su sombrilla
de azafrán.

*Quien la pesque
con una cañita de bambú,
se la lleva
a Siu Kiu.*

Ya la Luna
viene en palanquín
a robar un crisantemo
del jardín.

Ya la Luna
viene por allí.
Su kimono dice: No, no
y ella, sí.

*Quien la pesque
con una cañita de bambú,
se la lleva
a Siu Kiu.*

Ya la Luna
baja muy feliz,
a empolvarse con azúcar
la nariz.

Ya la Luna,
en puntas de pie,
en una tacita china
toma té.

*Quien la pesque
con una cañita de bambú,
se la lleva
a Siu Kiu.*

Ya la Luna
vino y le dio tos
por comer con dos palitos
el arroz.

Ya la Luna
baja desde allá
y por el charquito Kito
nadará.

Quien la pesque

*con una cañita de bambú,
se la lleva
a Siu Kiu.²*

El sello autoral de María Elena Walsh se hace presente, una vez más, en este poema-canción mediante diversos recursos:

- los juegos de palabras (repeticiones en eco como "charquito Kito" que permiten cumplir con el orden métrico de la canción);
- el disparate y la sorpresa (diálogo entre la luna y su kimono, personificación y acciones de la luna, elección de un espacio exótico para el público argentino). Algunos de estos recursos, como el uso del disparate, son legados de la tradición en lengua inglesa en la que también se formó Walsh, por su origen familiar irlandés;
- el sutil trabajo con el enriquecimiento léxico puesto en contexto. La elección del Japón antiguo le permite hablar de kimonos, palanquines, cañas de bambú, sombrillas, palitos para comer el arroz, tacitas chinas para tomar el té, crisantemos, azafrán, y hasta un lugar que los reúne: la ya mítica población de Siu Kiú;
- el uso de la rima, muy provechoso para el aula.

Todo este rico y cuidadoso trabajo es característico de su producción, que habilita enfáticamente la reflexión sobre la lengua y amplía el imaginario infantil.

El **estudio del estilo de un autor o de una obra** responde también a la necesidad de comprender **las formas propias (el porqué de esas formas propias)**, en una literatura que en el caso de Argentina, como el mismo país, estaba buscando su diferencia para constituirse en tanto nación, autónoma y emancipada de la literatura, la lengua y las formas heredadas de España. Se da una situación análoga en toda América Latina.

Daniel Link recuerda: "Argentina tuvo grandes filólogos, pero tuvo, sobre todo, grandes estilistas. Uno de ellos fue Ricardo Rojas, fundador de la cátedra de Literatura Argentina y un gran recopilador de textos prehispánicos que incorporó al canon literario en su *Historia de la literatura argentina*, en la que trabajó durante años. Fue la primera historia de la literatura argentina, escrita cuando nuestra literatura tenía apenas un siglo de historia: Rojas va publicando los ocho tomos que componen esta historia entre 1916 y 1922. Unos años antes, en 1912, se estaba proyectando la primera cátedra de Literatura Argentina (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires), impartida por el propio Rojas. Muchos de los autores de que trataba la cátedra habían sido sus amigos personales.

Otro de los grandes estilistas fue Amado Alonso, escritor y ensayista español exiliado en Argentina tras la Guerra Civil, director del Instituto de Filología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que fue profesor de Ana Barrenechea en el Instituto del Profesorado, que fue profesora de Enrique

² La versión ampliada, recogida más tarde en libro, puede consultarse en el Anexo II.

Pezzoni en el mismo lugar, que fue mi profesor... Junto con Mabel Manacorda de Rosetti, Ana Barrenechea desarrolló una gramática muy influyente y una pedagogía de la lengua y la literatura. Enrique Pezzoni fue director de la carrera de Letras en la Facultad de Filosofía y Letras, y diseñó el programa que todavía se cursa y en el que se formaron miles de docentes de escuela media y profesores de los institutos de formación docente (primaria y secundaria): ya ven que, de pronto, una cadena de *familiaridades* nos alcanza y nos arrastra”.

La estilística bien pronto se encontró con las corrientes del formalismo ruso, que fundó la Teoría Literaria del siglo XX, lo que permitió la formación de hipótesis que revolucionarían el campo de las humanidades y los estudios sociales y que adoptarían, hacia finales de la década del cincuenta y en otras latitudes, el nombre de “estructuralismo”.

3) El formalismo. Vladimir Propp, *Morfología del cuento* (1928)

Lo que se conoce como “formalismo” designa una **perspectiva científicista sobre la literatura** que retomó importantes investigaciones filológicas sobre la temática y la retórica y las colocó en la línea de la ciencia lingüística desarrollada por Saussure en su *Curso de lingüística general* (1916). Es decir que puso en juego para los estudios literarios todo lo que hace al paradigma positivista de las ciencias: la delimitación de un objeto de estudio al igual que habían hecho las ciencias precedentes, de una metodología de abordaje, el establecimiento de categorías de análisis y de definiciones precisas en torno a la disciplina, el planteo de hipótesis y eventualmente leyes que ratificaran las características constantes del objeto y legitimaran, por tanto, a la disciplina en cuestión en tanto ciencia. Como representantes de este enfoque veremos a Vladimir Propp y Roman Jakobson.

En *Morfología del cuento*, el ruso Vladimir Propp dice: “La palabra morfología significa el estudio de las formas. En botánica, la morfología comprende el estudio de las **partes constitutivas** de una planta y el de la **relación de unas partes con otras y con el conjunto**; dicho de otra manera, el estudio de la **estructura** de una planta. [...] en el terreno del cuento popular, folklórico, el estudio de las formas y el establecimiento de las leyes que rigen la estructura es posible” (Propp, 1971: 13; subrayado nuestro). Como bien advierte Propp en su trabajo, la morfología propuesta es observable en el cuento tradicional ruso. No obstante, nosotros nos serviremos de estas nociones para trabajar muchos de los cuentos que nos propone la literatura que llevamos a las aulas.

El abordaje morfológico del cuento propuesto por el formalismo nos permite pensar su estructura en términos de partes constitutivas, y de relaciones entre las partes y con la estructura total. Veremos cómo encontramos muchas de las partes propuestas por Propp en los cuentos que seleccionamos para el trabajo en el aula de alfabetización inicial. Los conceptos de **partes**, **estructura** y **relaciones** nos ayudarán a abordar estas literaturas.

En los cuentos maravillosos del folklore ruso, Propp encontró elementos repetidos. Lo primero que señala es que en todos los cuentos se pueden observar un tipo de acciones en manos de distintos personajes, según cada cuento. A partir de esta

observación, Propp creó la categoría de **función** para señalar una determinada acción en manos de un personaje: “por función, entendemos la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga. [...] Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento” (Propp, 1971: 33).

Esto le permitió estudiar los cuentos a partir de las funciones de los personajes. Según Propp, para el estudio de la morfología del cuento tradicional ruso “la única pregunta importante es saber *qué* hacen los personajes; *quién* hace algo y *cómo* lo hace son preguntas que sólo se plantean accesoriamente” (Propp, 1971: 32; subrayado original).

Por ejemplo, las primeras funciones que menciona Propp son alejamiento y prohibición, ya que los cuentos maravillosos tradicionales rusos presentan esta estructura inicial: un personaje se aleja de su medio por alguna causa; una prohibición recae sobre él; se transgrede esa prohibición; etc. El número de funciones es limitado. No siempre se dan todas pero sí en el orden que Propp recoge.

Aunque para Propp lo fundamental, a la hora de pensar la estructura de los cuentos que estudió, fueron las funciones, pudo también determinar **siete roles para los personajes: el agresor o malvado, el donante, el auxiliar mágico, el mandatario, el héroe, el falso héroe y la princesa**. Son todas formas de buscar abstraer un tipo de estructura que se repite en un conjunto de cuentos. Tanto la categoría de **función** como la de **rol** pueden ser utilizadas para pensar muchos de los cuentos que constituyen nuestros corpus de literatura.

Tomemos, por ejemplo, uno de los cuentos que propone *El libro de lectura del Bicentenario-Primaria* ³: “Pímpate”, de Beatriz Ferro (pp. 19-26). El cuento comienza así:

Un día Miguel tuvo que hacer algo muy importante. El dueño de la papelería le pidió, nada más ni nada menos, que llevara un rollo de papel a la casa de su cliente el dibujante.

-Mucha atención, a no estropearlo, tené cuidado -réquete recomendó el señor papelero.

Miguel contestó sisisí y se fue con el rollo.

El día era tan lindo que las calles del barrio parecían caminitos de plaza. Miguel caminó al compás de pim pam, pim pam, dando suaves golpecitos con el rollo en el suelo. Hasta que, pímpate, el rollo se convirtió en un bastón bailarín (Ferro, 2010: 21-22).

Aquí mismo, en este comienzo, podemos observar las tres primeras funciones identificadas por Propp: alejamiento, prohibición y transgresión. Claro que no

³ Si bien suele estar en las escuelas porque formó parte del Plan Nacional de Lectura 2020, se puede acceder a este libro en el siguiente enlace:
planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/El-libro-de-lectura-del-Bicentenario-Primaria-1.pdf

siempre será así, por lo que tendremos que echar mano de otras herramientas que nos provee la teoría literaria, como las que estamos recorriendo juntos.

La función poética de Jakobson

El formalismo ruso -uno de cuyos exponentes fue Vladimir Propp- coincide con la Revolución Rusa (1917) y con el auge del futurismo ruso, entre otras vanguardias. Se desarrolló en dos instituciones: el Círculo Lingüístico de Moscú, fundado en 1914 por Roman Jakobson (1896-1982), Nikolái Trubetskói (un eminente fonólogo) y otros teóricos, y la Opoyáz (Sociedad para el estudio de la lengua poética), con sede en San Petersburgo.

Ya entonces Jakobson se ocupaba de asuntos de **poética**; es decir, de asuntos ligados con **la lengua literaria**, con la expectativa de convertir a la disciplina en una “ciencia literaria”, siguiendo las enseñanzas de Saussure. Según la perspectiva de los partidarios del método formal, de esa manera se liberaría a la literatura, hasta entonces en manos de la filología y la naciente estilística, de la imposición de sentido por la vía de interpretaciones siempre discutibles cuando no arbitrarias. El **método formal** pretendía crear una manera de leer más o menos automática (como la ciencia) que revelara objetivamente **las propiedades de la literatura en los textos**.

En 1920, Jakobson se trasladó a Praga, donde contribuyó a fundar el Círculo Lingüístico de Praga. La invasión nazi de Checoslovaquia en 1930 obligó a Jakobson a abandonar la ciudad y emprender un largo periplo que culminó con su viaje a los Estados Unidos en 1941, donde conoció a André Martinet y Claude Lévi-Strauss y con los cuales fundó el Círculo Lingüístico de Nueva York, más tarde convertido en la Asociación Internacional de Lingüística.

Si bien Jakobson descolló en el campo de la poética, otros formalistas se inclinaron más hacia el análisis de estructuras narrativas (tal es el caso de Vladimir Propp, que analizó la morfología del cuento maravilloso). Ninguna de esas investigaciones fue totalmente original y cada una de ellas retomó el vasto repertorio de problemas de la filología clásica, que fueron, sin embargo, colocados en una relación muy novedosa con la perspectiva saussureana que tanta influencia tuvo en el extraordinario desarrollo de las ciencias humanas y sociales a lo largo del siglo XX.

La estilística y la poética fueron las preocupaciones más constantes de Jakobson. En 1958 (en una etapa muy posterior, que entronca con el estructuralismo) propuso un modelo basado en la comunicación que, en 1960, volcó en la definición de **las funciones de la lengua** (algunas traducciones las llaman funciones del lenguaje; aquí las llamaremos funciones de la lengua, porque tenemos muy presente **la distinción entre lengua y lenguaje**).

Veamos las funciones de la lengua, tal como Jakobson las definió. En 1958 propuso **seis factores de la comunicación**: emisor y receptor, referente (aquello de lo cual se habla), canal (el vehículo de la comunicación), **mensaje (el objeto concreto de los intercambios)** y código (por ejemplo: el código lingüístico, en el caso de los mensajes hablados o escritos).

En 1960 redefinió **las funciones de la lengua**. La función expresiva pone en primer término al emisor (por ejemplo, en los juramentos); la función apelativa pone en primer plano al receptor (por ejemplo, en las órdenes); la función representativa se centra en la adecuación de las proposiciones a los referentes; la función fáctica pone en primer plano al canal (por ejemplo, cuando uno trata de verificar si el canal está abierto o no; en el teléfono: “¿me oís?, yo te oigo”); la función metalingüística examina las propiedades del código que se está usando y **la función poética es la función característica de la lengua literaria** (pero no sólo de la lengua literaria), donde **el factor dominante es la forma propia del mensaje**. Es decir: un enunciado o discurso donde lo que predomina es la **función poética** no hace sino **subrayar de diferentes modos la estructura formal del enunciado**, por ejemplo, mediante recursos “poéticos” como la recurrencia, los paralelismos y los ritmos narrativos o poéticos, entre otros.

Nota importante:

Es fundamental saber distinguir cuándo hablamos de lengua y cuándo de lenguaje. Pero ¿qué ocurre cuando hablamos de “funciones del lenguaje”? En esta especialización, venimos trabajando fuertemente en la importante distinción que tienen los conceptos de lengua y lenguaje para la lingüística y las ciencias cognitivas. Por lo tanto, debemos tener presente que la expresión “funciones del lenguaje”, acuñada en otro campo de conocimientos (y que por lo tanto la mantenemos cuando las citas corresponden a ese campo), debe interpretarse para nuestro campo como cada una de las funciones que predomina en los distintos usos lingüísticos (de una lengua). Por lo tanto, cuando leemos la expresión “funciones del lenguaje” debemos pensar en **funciones de la lengua**, en funciones lingüísticas.

4) El estructuralismo. Roland Barthes, *Introducción al análisis estructural de los relatos* (1966)

Aquel primer estudio de Propp de los elementos que hacen a la estructura de un tipo de cuentos es retomado más tarde por los teóricos del estructuralismo. Así, veremos cómo Barthes, Roland Barthes (probablemente el más importante de los teóricos estructuralistas de la literatura), en *Introducción al análisis estructural de los relatos*, define también una serie de categorías para el reconocimiento de la estructura de los relatos, ya no sólo aquellos tradicionales sino también los contemporáneos.

Barthes toma elementos del análisis lingüístico, y otros de los teóricos de la literatura que lo precedieron. Así como la lingüística habla de niveles de análisis (el fonema, el morfema, la palabra, la frase, el texto), y de categorías de análisis (fonológico, fonético, morfológico, sintáctico, semántico, etc.), Barthes propone para el análisis del relato “distinguir en la obra narrativa tres niveles de descripción” (Barthes, 1970: 15):

- el nivel de las **funciones**, en el sentido que esta palabra tiene en Propp;

- el nivel de las **acciones**. La palabra “acciones” está usada de manera particular en este caso; en realidad se refiere a los personajes, que en este modelo de análisis del relato son considerados **actantes** porque llevan a cabo **acciones**. Este concepto fue desarrollado por Greimas en su libro *Semántica estructural* (Greimas, 1987: 263-293);
- el nivel de la **narración**. En todo relato se distingue el **argumento o historia** (la lógica de las acciones, la sintaxis de los personajes) y el **discurso** o en este caso, la **narración**; es decir el modo como está contado el argumento (los tiempos, aspectos y modos del relato). Esta distinción fue desarrollada por Todorov en “Las categorías del relato literario” (Todorov, 1970: 157-186).

Luego, Barthes propone dos grandes clases de unidades narrativas: las **distribucionales** y las **integradoras**. Las primeras, denominadas **funciones**, se corresponden con la idea de función en Propp, y con el encadenamiento de acciones: suena el timbre, alguien atiende, ingresa una persona en la casa, etc. Las integradoras, en cambio, a las que Barthes llama **indicios**, “remite entonces, no a un acto complementario y consecuente, sino a un concepto más o menos difuso, pero no obstante necesario al sentido de la historia: indicios caracterológicos que conciernen a los personajes, informaciones relativas a su identidad, notaciones de ‘atmósferas’, etcétera; la relación de la unidad con su correlato ya no es distribucional (a menudo varios indicios remiten al mismo significado y su orden de aparición en el discurso no es necesariamente pertinente), sino integradora” (Barthes, 1970: 19). Mientras que las **funciones** (distribucionales) operan de modo sintagmático, los **indicios** (integradoras) operan de modo paradigmático.

A su vez, entre las funciones, “no tienen todas la misma ‘importancia’; algunas constituyen verdaderos ‘nudos’ del relato (o de un fragmento del relato); otras no hacen más que ‘llenar’ el espacio narrativo que separa las funciones-‘nudo’: llamemos a las primeras **funciones cardinales** (o **núcleos**) y a las segundas, teniendo en cuenta su naturaleza complementadora, **catálisis**” (Barthes, 1970: 20).

En cuanto a la segunda gran clase de unidades narrativas, los **indicios**, es posible distinguir entre “**indicios propiamente dichos**, que remiten a un carácter, a un sentimiento, a una atmósfera (por ejemplo de sospecha), a una filosofía, e **informantes**, que sirven para identificar, para situar en el tiempo y el espacio. [...] Los **indicios** tienen, pues, siempre significados implícitos; los **informantes**, por el contrario, no los tienen, en el menos al nivel de la historia: son datos puros, inmediatamente significantes. Los **indicios [propiamente dichos]** implican una actividad de desciframiento: se trata para el lector de aprender a conocer un carácter, una atmósfera; los **informantes** proporcionan un conocimiento ya elaborado” (Barthes, 1970: 21-22).

Además de estas dos grandes unidades narrativas (**funciones** e **indicios**), Barthes propone las categorías de **actantes** y de **narración**. Con respecto a los **actantes**, nos interesa retener que desde su aparición, “el análisis estructural se resistió fuertemente a tratar al personaje como a una esencia, aunque más no fuera para clasificarla” (Barthes, 1970: 28), por ejemplo ‘la coqueta’, ‘el padre severo’, ‘el

viejo avaro', etc., para evitar una lectura maniqueísta, plana, empobrecedora, sin registro de los matices que hacen a cada personaje. "El análisis estructural, muy cuidadoso de no definir al personaje en términos de esencia psicológica, se ha esforzado hasta hoy, a través de diversas hipótesis, [...] en definir al personaje no como un 'ser' sino como un 'participante'" (Barthes, 1970: 29). Con respecto a la **narración**, este análisis recoge todas las características que hacen al modo en que una historia se cuenta: por ejemplo, el tipo de narrador.

La propuesta nuclear de este texto de Barthes la constituyen las **funciones (núcleos y catálisis)** y los **indicios (propriadamente dichos e informantes)**.

Como ejemplo de análisis, tomamos "Dulce de abeja", de Silvia Schujer (en: *El libro de lectura del Bicentenario-Primaria I*, pp. 31-36), que comienza así:

Cecilia era una abeja común. Vivía en un panal que estaba cerca de una granja y su trabajo –como el de sus compañeras- consistía en hacer miel. Pero Cecilia tenía un problema. Era distraída. Cada vez que salía al campo en busca de flores se entretenía con las rayas de una cebra, o se hacía amiga de una mariposa y se iba a jugar por allí.

Apenas se dejaba tiempo para tomar el polen y el néctar de las flores y por eso, cuando volvía al panal, se metía en su celdilla y se quedaba frita.

Un día, la temible abeja reina, la que mandaba en el panal donde Cecilia vivía, reunió a todas sus súbditas y les gritó:

-El panal no es un hotel. Aquí se fabrica miel. Y al que no le gusta, se va.

-Sí, mi reina –dijeron las abejas a coro. Y le rogaron a Cecilia que se fuera.

Triste porque la había echado, y más triste aún porque al no fabricar miel no la recibirían en ningún otro panal, Cecilia salió de su casa y empezó a volar (Schujer, 2010: 33-34).

- ¿Qué **actantes** reconocemos en este fragmento de "Dulce de abeja"? Cecilia, la abeja reina, las compañeras de Cecilia, la cebra, la mariposa.
- Con respecto a las **funciones**, ¿qué **núcleos** reconocemos? Reunión de la abeja reina, partida de Cecilia. ¿Y qué **catálisis**? Respuesta a coro de las abejas a la abeja reina, ruego a Cecilia para que se fuera.
- ¿Cuáles son los **indicios propriadamente dichos**? Cecilia vivía cerca de una granja, Cecilia era distraída. ¿Qué **informantes** reconocemos? Cecilia era una abeja común, vivía en un panal, su trabajo y el de sus compañeras consistía en hacer miel.

- ¿Qué podemos decir con relación a la **narración**? Se trata de un relato narrado en pasado, en tercera persona, por un narrador omnisciente y empático con Cecilia (la protagonista del relato), ambientado en el campo, intemporal, con un léxico sencillo, etc.

De este modo, tener presentes las categorías propuestas por Barthes nos ayuda a abordar el relato desde distintas aristas, de un modo rico y completo a la vez que organizado.

Además de estos que hemos visto, hay muchos otros enfoques que nos propone la teoría literaria. No se trata de aplicar mecánicamente estas teorías sino de comprender que cada texto nos orientará hacia las herramientas necesarias, en función de los elementos que queramos destacar, de la lectura que pretendamos hacer, del tipo de actividad y uso que le demos en el aula. Aquí, hemos recogido algunos conceptos que consideramos pertinentes para pensar la Literatura.

Muchas gracias.

Actividades

A lo largo del siglo XX, cada uno de los enfoques historiados en esta clase se vio reflejado en prescripciones curriculares, programas de estudio, libros de texto y manuales, y dieron origen a prácticas de enseñanza que perduran en las aulas, muchas veces de manera fragmentaria y hasta deformada respecto de sus bases teóricas. Las siguientes actividades proponen una revisión de las principales características metodológicas de los enfoques vistos en el cuerpo de la clase.

1. Lea atentamente los enfoques historiados en esta clase.
2. Luego de la lectura, sistematice los conceptos desarrollados y escriba su síntesis en el portafolio como estrategia de estudio. Una vez más, esta sistematización será de gran utilidad no sólo en este módulo sino en toda la especialización.

FORO



Estimados cursantes:

Los invitamos a compartir en el foro de esta segunda clase el siguiente recorrido de lectura compartida.

Lea cada una las metodologías de análisis que se historian en la parte narrativa de la clase: enfoque filológico, estilístico, formal y estructural. A partir de esa lectura, le pedimos que elija un texto para niños en edad de alfabetización inicial que pueda ser utilizado en el aula, y lo comparta en el foro de la siguiente manera:

1. Presente el texto con sus propias palabras.
2. Comente qué elementos del texto le resultan ricos para trabajar la alfabetización inicial, por qué y cuál de los cuatro enfoques vistos en clase cree que le resultaría más útil para ese abordaje. Pedimos que sea un texto escrito originalmente para niños en edad de ALFABETIZACIÓN INICIAL.

Los invitamos a compartir en el Foro también las observaciones, dudas y reflexiones que surjan de la lectura de esta clase y de la resolución de la actividad de comprobación de contenidos que proponemos.

Nos leemos...

Bibliografía

-Barthes, Roland (1970). "Introducción al análisis estructural del relato". En: AA.VV. *El análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, pp. 9-43.

-Ferro, Beatriz (2010). "Pímpate". En: Giardinelli, Mempo (coord.). *El libro de lectura del Bicentenario-Primaria I*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura 2010. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, pp. 19-26.

-Greimas, Algirdas Julien (1987). "Reflexiones acerca de los modelos actanciales". En: *Semántica estructural*. Madrid: Gredos, pp. 263-293.

- Jakobson, Roman. (1988). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Propp, Vladimir (1971). "Morfología del cuento". En: *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, pp.11-152.
- Schujer, Silvia (2010). "Dulce de abeja". En: Giardinelli, Mempo (coord.). *El libro de lectura del Bicentenario-Primaria I*. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura 2010. Secretaría de Educación. Ministerio de Educación de la Nación, pp. 31-36.
- Todorov, Tzvetan (1970). En: AA.VV. *El análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, pp. 155-192.
- Vidal de Battini, Berta Elena (1980). *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Tomo I. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas. Secretaría de Estado de Cultura. Ministerio de Cultura y Educación.
- Walsh, María Elena (1963). *Canciones para mí*. Buenos Aires: CBS Records.
- (1986). *El reino del revés*. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 28-30.

Cómo citar esta clase

Esta clase ha sido didactizada por la Lic. Laura Destéfanis con especial referencia a textos y autores adecuados a la escuela primaria argentina, sobre la base del texto original del Dr. Daniel Link que se adjunta en el Anexo 1 (En el material de estudio).

Link, Daniel. (2016). *Clase Nro. 2 Historia de los estudios literarios. Módulo Aportes de los Estudios Literarios a la Enseñanza de la Alfabetización Inicial. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

