

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

Clase 4

Los docentes frente a la enseñanza de la lectura de literatura

Bienvenidos a la cuarta y última clase de “Aportes de los estudios literarios a la enseñanza de la alfabetización inicial”.

Como introducción a esta clase, proponemos una reflexión sobre los alcances del módulo en general y de esta clase en particular, en el contexto de la Especialización Docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial.

La especialización focaliza la alfabetización inicial, es decir, la enseñanza inicial de la lengua escrita (lectura y escritura) en la educación común, entre los 4 y 5 años de los alumnos del Nivel Inicial hasta los 8 y 9 años de los alumnos de la escuela primaria. Esta focalización involucra naturalmente a la formación docente para cada uno de esos niveles. Pero además, los contenidos desarrollados en los módulos poseen la solidez, validez y confiabilidad epistemológica y didáctica que permite su transposición a otros niveles y modalidades del sistema educativo; por ejemplo, Nivel Secundario, Educación de Adultos y Educación Especial.

En este marco general, esta clase se concentra en los aportes que los estudios sobre la literatura le pueden brindar a la enseñanza de la lengua escrita (es decir, a la enseñanza escolar de la lectura y la escritura).

La lectura como desafío y oportunidad

Como dijimos en la Clase 1, “La escuela, además de ciudadanos, forma públicos, y de ahí su importancia estratégica ayer y hoy”. ¿Qué desafío plantea esta afirmación al docente?

La literatura (los textos) no necesariamente tienen que ver con las experiencias cotidianas. Es más, muchas veces cuanto más alejado de la experiencia cotidiana, cuanto más entre en contradicción con el sistema de normas de la vida corriente, el texto será más eficaz. Es lo que sucede con el poema, que por su misma estructura rítmica es mucho más memorizable que un enunciado en prosa.

Un poco por eso, el maestro puede proponer, desde los niveles iniciales, un conjunto de enunciados que, además de formar una determinada conciencia lingüística en relación con la lectura y la escritura, forme un gusto estético y, por lo tanto, vaya modelando a los alumnos como público.

Enseñar la ley y el texto

Una cosa es enseñar la palabra “No” en relación con la ley:



Y otra muy diferente, enseñarla en relación con el texto:

Un Gallo a una Gallina preguntó:
—¿Cocorocó? ¿Cocorocó cocó?
La Gallina, indecisa,
primero le dio risa,
pero después le contestó que no.

[Acá](#) pueden ver una animación hecha a partir del poemita que María Elena Walsh incluyó en *El zoo loco*. Se trata de un limerick, género poético de corte humorístico originario de Inglaterra. Los limericks son *quintillas*: poemas de sólo cinco versos, tres largos (*endecasílabos* o de once sílabas) y dos cortos (*pentasílabos* o *hexasílabos*, de cinco o seis sílabas), que riman AABBA.

Hay mucho para decir de este limerick, pero partamos de las diferencias entre el “No” de la prohibición y el “No” del rechazo. Los dos tienen el mismo efecto (y está bien que así sea), pero uno es más enfático que el otro.

“Sí” y “no” son dos palabras muy básicas y los niños y niñas deberían aprender a escribirlas y leerlas en primer término. A partir de ahí, explorar las potencias de cada una de ellas, hasta llegar, por ejemplo, al final del poema de Oliverio Girondo en *En la masmédula*, “El puro no”:

el no más nada todo
el puro no
sin no

¿Qué habrá querido decir Girondo? No importa... Después de todo, tampoco sabemos qué le preguntó el gallo a la gallina. ¿Qué habrá sido? Leemos el texto en el aula: aprendemos a escandir su ritmo (que los niños y niñas usen sus dedos y sus pies para marcarlo), descubrimos que el poema se imprime en la memoria con gran facilidad. Lo memorizamos. Luego, discutimos su sentido: ¿Qué le dijo el gallo a la gallina? ¿Qué quiere decir “indecisa”? ¿Cuál es el resultado de la suma no + nada? Y así, jugando con las palabras, los sentidos y los sonidos, aprendemos a leer poesía. O sea: a sostener el misterio de la poesía en toda su fuerza.

Cuando yo era chico, me hacían leer y escribir frases como

Elsa asea la sala
Elisa sala la masa

Pues bien, cuando fui grande descubrí versos como éstos, de la “Égloga Tercera” de Garcilaso de la Vega:

En el silencio sólo se escuchaba
un susurro de abejas que sonaba.

Estos versos pueden servir para lo mismo que las horribles tareas encomendadas a Elsa y Elisa: fijan la *ese*. Pero sirven para mucho más, porque oponen el silencio de la “ese” al ruido de la “erre”. [Acá](#) pueden escuchar el sonido del zumbido de la abeja.

Leemos los dos versos de Garcilaso. Aprendemos que, a veces, la **c** suena como **s**. ¡Qué lío! Pero bueno, así son las normas de la escritura castellana. Y, de pronto, aprendemos la oposición entre la consonante sibilante (tipo de fricativa que se articula proyectando un chorro de aire a lo largo de un estrecho canal formado por la lengua en la cavidad bucal, que desemboca en un obstáculo, como los dientes) y la vibrante múltiple (producida mediante vibraciones entre el órgano articulador en el lugar o punto de articulación). De S a R.

Pensemos palabras con sonido sibilante *ese* que den idea de silencio: *sueño, siesta, celeste* (de cielo), etc. Pensemos palabras con sonido vibrante *erre* que den idea de ruido: *perro, trueno, revolver, carro, etc.*

Pero también hay palabras con sonido sibilante *ese* que dan idea de ruido (sonido, sinfonía, sopapo, sonajero, cascabel) y palabras con sonido vibrante *erre* que dan idea de silencio (acurrucado). O sea, que la oposición entre sonido y silencio asociada a esas letras no se verifica en la lengua, pero sí en el texto de Garcilaso: para leer bien esos versos, hay que bajar el tono de voz hasta llegar a “susurro”, que habría que leer con muchas erres.

El poeta quiere mostrar cómo resuena el vuelo de la abeja en el silencio. Y para que nosotros podamos “oír” con él ese sonido, hace un uso de las palabras mucho más interesante que lo que se escucha en la sala de Elsa o en la masa de Elisa.

Una vez que los niños y niñas sean capaces de reconocer estos juegos lingüísticos (“juegos de lenguaje”, en Wittgenstein) ya estarán en condiciones de leer poemas e, incluso, producirlos.

¿Pero qué hacer con aquéllos que todavía no saben leer?

1. ¡Karaoke invertido!

El karaoke (カラオケ) es un invento japonés: una forma de cantar sobre acompañamiento musical grabado, siguiendo la letra de una canción impresa sobre una pantalla.

Pero, ¿cómo? ¿Pasamos de poemas a canciones?, ¿son lo mismo? Sí y no: una canción tiene un ritmo agregado, que viene de afuera de la propia lengua. Pero hay muchas canciones que han sido hechas a partir de poemas y que, por lo tanto, reproducen el ritmo del texto. Nos bastará, pues, con escuchar una grabación de un poema cantado y que los alumnos y las alumnas vayan siguiendo la “letra” escrita en el pizarrón. Por ejemplo, el “Romance sonámbulo”, de Federico García Lorca:

Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verdes ramas.
El barco sobre la mar
y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura
ella sueña en su baranda,
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.

Aquí hay una versión de Ana Belén con Manzanita (que fue el primero en versionar el poema de Lorca). Tiene un pequeño problema, y es que María Belén se equivoca y dice “mira” en vez de “sueña”, pero eso también puede utilizarse pedagógicamente.

Les voy a dar otro ejercicio de karaoke invertido, pero antes podemos todavía pensar en la relación de las palabras con la ley y el texto. Fíjense que Lorca dice aquí que ella tiene “verde carne, pelo verde”. ¿Puede eso ser así? Si pensamos en las leyes de la anatomía, es complicado: ella puede tener el pelo teñido de verde, pero si su carne está verde... ¡es un cadáver! Pero los cadáveres no sueñan... Ah, pero si tiene los “ojos de fría plata” a lo mejor es una muerta-viva, ¡una zombie!

En todo caso, el texto nos da pistas ambiguas: podemos entender una cosa u otra (mientras que, tratándose de leyes sociales, leyes anatómicas, leyes físicas, las cosas son sólo de una manera).

Es, como al comienzo, las diferencias entre los “NO”: el “no” de la Ley es para todos, mientras que el “no” del rechazo puede valer sólo para algunos (podemos imaginar un limerick como el de María Elena Walsh donde la indecisión de la gallina se resuelva por un sí: habría que cambiar las rimas). La ley es asunto de universales, el poema (o el cuento) son asunto de singularidades: “verde viento”. ¿Cómo es un viento verde? No hay leyes atmosféricas que nos permitan entender esa coloración del aire, pero no importa: estamos leyendo un texto, es decir: estamos en el mundo de lo imaginario.

Una maestra que yo tuve en la escuela primaria nos hacía hacer tablas de este tipo:

Caballo	blanco	corre		por el campo
Hombre	gordo	dispara		varias veces
Niña	morena	borda	su nombre	en su pañuelo

Pájaro	azul	vuela		en círculos
Perro	negro	ataca	su sombra	hasta dormirse
Agua	verde	chorrea		al fondo del pozo
Luna		vino		a la fragua

Por un lado, se aprenden clases de palabras (nombres o sustantivos, predicados o adjetivos, verbos, términos o complementos de la acción: objetos, indicadores adverbiales, indicadores temporales). Pero luego podemos combinar las palabras como queramos para producir "textos" (e, incluso, desarrollar un relato que los explique, por ejemplo):

El caballo azul borda su sombra en círculos

La niña verde dispara su nombre al fondo del pozo

El hombre azul corre su sombra por el campo

¡Las mismas palabras sirven para "describir algo real" o para contar algo imaginario! O sea: en un caso, están en función poética, y en el otro no.

Volvamos al karaoke invertido lorquiano: Escuchemos [acá](#) una versión del "Romance de la luna luna":

La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira mira.
El niño la está mirando.

En el aire conmovido
mueve la luna sus brazos
y enseña, lúbrica y pura,
sus senos de duro estaño.

Ya sé: probablemente no sea una buena idea enseñarle a nuestras criaturas a andar mostrando las tetas con lubricidad, pero Paco Ibáñez hizo esa versión extraordinaria de ese romance y la versión "para niños" de Carmen París (que pueden escuchar [acá](#)) no elimina ni los senos ni la lubricidad. En todo caso, en el poema abundan los niños muertos y los gitanos amenazantes, así que tal vez no sea una buena idea trabajar con este texto, pero lo dejo a vuestro criterio. La idea era introducir esa herramienta del karaoke invertido que va a crear la ilusión (que luego habrá que reforzar por otras vías) de que los alumnos están leyendo textos. Al final del proceso, los alumnos y alumnas serán capaces de leer el poema.

2. Textos leídos por su autor

También se puede trabajar con textos sencillamente leídos y no cantados: *youtube* es un archivo extraordinario para buscar cosas como éstas. Eso sí, que sean textos

lindos y versiones amigables para con los niños y niñas (por ejemplo, vea cómo acá Gironde, recitando su poema, da un poco de miedo).

Fíjense en este texto de Cortázar:

Nadie puede dudar de que las cosas recaen,
un señor se enferma y de golpe un miércoles recae
un lápiz en la mesa recae seguido
las mujeres, cómo recaen
teóricamente a nada o a nadie se le ocurriría recaer
pero lo mismo está sujeto
sobre todo porque recae sin conciencia
recae como si nunca antes
un jazmín para dar un ejemplo perfumado
a esa blancura
¿de dónde le viene su penosa amistad con el amarillo?
el mero permanecer ya es recaída
es jazmín entonces
y no hablemos de las palabras
esas recayentes deplorables
y de los buñuelos fríos que son la recaída clavada...

Él lo lee acá, con su particular acento. Podríamos decir que Cortázar pronuncia mal las erres porque tenía un problemita articulatorio. Pero también podríamos señalar que las erres de Cortázar se parecen mucho a las erres de otros idiomas. O sea: señalar, sencillamente, que nuestra lengua “lee” las letras de una manera y no de otra. Por eso decimos que las lenguas son convencionales y que no hay sino una relación arbitraria entre sonidos y sentidos y, luego, entre sonidos y letras, o entre sonidos y sílabas o palabras o frases.

Fíjense que si conseguimos introducir en el aula a Garcilaso, García Lorca, Gironde, Cortázar y María Elena Walsh ya habremos hecho un montón de alfabetización literaria. **Como tarea, les recomiendo que elaboren una antología de fragmentos de textos (poemas y relatos) que sirvan para aprender determinados aspectos de la lengua y, al mismo tiempo, de la literatura.**

Si habíamos dicho que *experimentar es enfrentar un tipo de actividad cuyo resultado se desconoce*, ahora **estamos diseñando actividades adecuadas a esa premisa**. Pensemos en un chico que aprende a leer. Viene de un uso inconsciente pero a la vez utilitario de su lengua oral y enfrenta un tipo de actividad cuyo resultado desconoce: leer. En algunos casos leerá instrucciones, prohibiciones (**leyes**). En otros casos leerá **textos**.

En uno y otro caso deberá realizar un esfuerzo monumental para pasar de un sistema de codificación a otro y es bueno que se enfrente desde el comienzo con las contradicciones de la escritura: un mismo sonido puede escribirse de dos maneras diferentes, por ejemplo. Lo que se entendía como un flujo indiferenciado de sonidos ahora habrá que distribuirlo en letras, sílabas, palabras, unidades más o menos abstractas pero que permiten comprender mejor lo dicho.

Aquí hay un ejemplo, tomado de Mafalda (tan útil, siempre, en las aulas):



Quino nos muestra el pasaje del enunciado oral (con una peculiar entonación, es decir: un juego lingüístico extremadamente expresivo) al enunciado "neutro" de la escritura. La secuencia de sonidos "¡Sunescán! ¡¡Dalúna Búso!!", así transcrita convencionalmente, donde ni siquiera los acentos responden a ninguna regla, no se entiende. Es una pura expresión de cólera, una protesta: un fragmento de lengua puramente expresivo. Mafalda, la hija de Raquel, quien vuelve de hacer las compras, la traduce en palabras regulares: "Es un escándalo, un abuso". Hay una elisión: "(La inflación que afecta a los precios) es un escándalo, un abuso", pero el enunciado ahora normalizado (despojado incluso de toda carga emocional, es decir: sin signos de admiración) se entiende perfectamente.

Bien podríamos plantear ejercicios semejantes a partir de secuencias afectivas o expresivas: ¿cómo habría que transcribirlas para que se entiendan más allá de la circunstancia en las que fueron pronunciadas?

Una vez que los niños y las niñas hayan comprendido ese pasaje de lo afectivo a lo cognitivo (y ese es el papel de la escritura) podrán jugar a partir de este dispositivo.

3. El juego de los nombres

Jugar con los nombres...

Esteban Quito o Este banquito.
Aldo Lorido o Al Dolorido.
Amílcar Cajada o A mil carcajada
Elba Tracio o El batracio

Y luego, volver a los textos donde los juegos lingüísticos siguen siendo los mismos pero tal vez operen en sentido contrario. Por ejemplo, en este poema de Gironde, "Mi lumía" (copio versos sueltos):

mi lu
mi luar
mi mito
mi pez hada
mi toda lu
lumía

“Mi mito” se lee como “mimito”. “Mi pez hada” se deja leer como “mi pesada” (y es imposible resistirse a esa lectura). “Mi toda lu” y “lumía” se dejan leer como “Mi toda luz” y como “Luz mía”.

Del fragmento de discurso a la lengua, de la lengua al texto, del texto a la lengua y al fragmento de discurso: no se puede aprender a leer y a escribir sin hacer esos pasajes y para eso está la literatura, que nos permite y nos exige **jugar** con las palabras, los sonidos, los grafos.

Como se señaló en la clase 1, los textos literarios son los más sofisticados de una lengua, son sus “monumentos”. Pero ese carácter monumental no debe impedirnos ningún juego ni ninguna manipulación porque los textos son, ellos mismos, **juegos lingüísticos** y “seguirle el juego” a los textos nos permitirá descubrir las reglas de cada juego: poema, relato, lo que sea. Los poetas son como los ludópatas de la lengua.

Además, la potencia de la literatura no se agota en el mero juego o en la mera pedagogía: forma públicos, **personas entrenadas para discriminar entre un texto bien construido, un texto sugerente y otros menos audaces o más complacientes**, como decía Mukarovsky... (¿qué decía Mukarovsky?). Y, por fin, permite pensar en la lengua más allá de sus funciones utilitarias. Pensar en las diferentes funciones de la lengua es también un ejercicio de ciudadanía:



Dejemos de lado los dos últimos cuadritos (o no, si ustedes lo prefieren, pueden pensar sobre lo que allí se dice y les digo más: cierro la clase con una reflexión “importante” sobre eso). Pero fíjense en el reclamo de ciudadanía por parte de los niños. La escuela les diría: no votan porque no saben leer del todo. Una vez que sepan leer del todo, **una vez que sepan leer la Ley, pero también los Textos, estarán habilitados para poder votar, serán ciudadanos plenos. Podrán elegir un proyecto de nación.** Todas las competencias escolares (desde las más

motrices: la línea recta, la curva y el lazo) hasta las más sofisticadas (el comentario de textos y la historia literaria) se orientan a la formación de ciudadanía.

La lectura como experimentación

Leer (se trate de la Ley o la Literatura) es una práctica compleja que supone niveles diferentes de intervención del sujeto, el más complejo de los cuales sería la lectura como experimentación. ¿Qué entendemos por experimentación? Sencillamente: un tipo de actividad cuyo resultado se desconoce y que, por eso mismo, sirve para desestabilizar las certezas propias del individuo, sus prejuicios. Esa desestabilización, nos parece, es condición necesaria para el pensamiento (Clase 1).

Por cierto, esa desestabilización provocada por la lectura es y fue (ontogenética y filogenéticamente, como se explica en el Módulo “Aportes de la Lingüística General y de la Historia de la Escritura”) motor del pensamiento, pero en especial desarrolla el pensamiento cuando involucra el plano profundo del imaginario porque, como vimos, *el discurso literario instauro lo posible, se desentiende de la veracidad de las proposiciones que incluye y además, el valor estético de un texto es tanto mayor cuanto más contradictoriamente o arbitrariamente relaciona valores* (clase 3 de este módulo AEL).

Entonces entendemos que cuando estamos hablando de la enseñanza (inicial) de la lectura de la literatura como experimentación en la escuela, cuando estamos enfocando estas desestabilizaciones profundas que desarrollan de manera conjunta el nivel cognitivo y el imaginario, *no estamos hablando sólo del placer, sino de nuestra responsabilidad ante la historia: la historia y el futuro de la lectura. Y también recordemos: La historia y el futuro de la democracia* (clase 1 de este módulo AEL).

Las formas de la experimentación

En la clase 2 se explicaron metodologías propias de los estudios literarios. Estas metodologías ofrecen formas de experimentación que se pensaron a lo largo de la historia respecto de las lecturas de los textos, por lo cual ponen a disposición del docente formas de leer que, si se vinculan con la alfabetización inicial, se pueden transponer en estrategias de enseñanza de la lectura de la literatura como experimentación.

Veamos cada una de estas metodologías de lectura y las características de su transposición.

1. Leer a la manera del filólogo

Enseña a leer bien, es decir, a leer despacio, profundamente, mirando cautelosamente antes y después, con reservas, con puertas entreabiertas, con ojos y dedos delicados (Nietzsche, 1881).

Este fragmento, citado en el Anexo de la clase 2, parece describir los primeros pasos de un chico frente a un texto, mientras acostumbra sus ojos a los signos escritos, señala con el dedo, va y vuelve por la página.

¿Qué práctica actual de enseñanza de la lectura recupera algo de aquella lectura filológica?

Esa metodología vive hoy en la recuperación cuidadosa de elementos paratextuales, práctica de lectura que aconseja traer los libros y materiales originales al aula y observar atentamente todo lo que rodea al texto, para integrarlo como aporte imprescindible a la lectura. Pero también, en lo que hemos propuesto antes, en la comparación entre el ritmo propio de un poema y su adaptación como canción. No tanto para desacreditar las adaptaciones (finalmente, todo está disponible para ser usado) sino para poder medir la distancia entre una aparición (en el libro, en tal año, publicado en tal lugar) y su circulación en otros ámbitos.

Como ejercicio, uno podría rastrear las deformaciones de una letra de canción según aparece en un cántico en una cancha de fútbol.

Finalmente, el abordaje filológico describía, a partir del texto, el estado de la lengua (léxico, morfología, sintaxis) y detallaba aspectos como las figuras retóricas. Es lo que señalábamos a partir del enojo de Raquel: “¡Sunescán! ¡¡Dalúna Búso!!”.

2. Leer con mirada estilística

Cuando leímos en el Anexo de la clase 2 el relato de M. Capella sobre las bodas de Mercurio y de Filología, pudimos observar que Filología representa la notación o descripción. Mercurio, por su parte, representa a la hermenéutica; es decir, la interpretación.

¿Cómo se transpone esta última mirada al aula? Lo hemos hecho a partir de los textos de Lorca: ¿qué es un pelo verde, un verde viento? Hay allí unos determinados usos metafóricos de la lengua y las sensaciones que nos fuerzan a tomar una posición: cadáveres, muertos vivos, chicas teñidas. Nadie puede decir que una elección sea más “precisa” que la otra, salvo con el auxilio de las disciplinas filológicas y por eso ese matrimonio es “conveniente”.

Por ejemplo, en un retrato retrospectivo, Lorca ha presentado su infancia en los siguientes términos:

Siendo niño, viví en pleno ambiente de naturaleza [...]. En el patio de mi casa había unos chopos. Una tarde se me ocurrió que los chopos cantaban. El viento, al pasar por entre sus ramas, producía un ruido variado en tonos,

que a mí se me antojó musical. Y yo solía pasarme las horas acompañando con mi voz la canción de los chopos. Otro día me detuve asombrado. Alguien pronunciaba mi nombre, separando las sílabas como si deletreara: “Fe... de... ri... co”. Miré a todos lados y no vi a nadie. Sin embargo, en mis oídos seguía chicharreando mi nombre. Después de escuchar largo rato, encontré la razón. Eran las ramas de un chopo viejo que, al rozarse entre ellas, producían un ruido monótono, quejumbroso, que a mí me pareció mi nombre” (Gibson, I: 47)¹

Cómo el niño-poeta ha podido alucinar en el ruido monótono y quejumbroso de unas ramas viejas su propio nombre sería asunto de la psicología experimental o de la psiquiatría, pero lo cierto es que el relato dice una verdad: el llamado de la tierra como constitutivo de la poética lorquiana, es decir: la imaginación (poética) procede de la naturaleza, es su continuación, y el ser es autóctono (lo vegetal es su modelo). De allí el proyecto nunca abandonado de devenir uno con lo verde (“verdes vientos, verdes ramas”), la dificultad de ese devenir y la consecuente melancolía.

Quién tiene razón, por el momento no importa. Ante el mismo texto, una actitud, la “filológica”, lo sitúa en relación con otros textos (cotextos) y sus contextos de producción y la otra, la “interpretativa”, elige jugar más libremente con los significados. En los dos casos se ponen en juego propiedades “estructurales” de los textos y del sentido de las palabras.

3. Leer descubriendo estructuras

Vimos que el siglo XX experimentó una perspectiva científicista sobre la literatura que puso en juego para los estudios literarios el paradigma de las ciencias: la delimitación de un objeto de estudio, de una metodología de abordaje, el establecimiento de categorías de análisis, el planteo de hipótesis y eventualmente leyes que ratificaran las características constantes del objeto.

Por ejemplo, al analizar la poesía, Jakobson considera que los principios estructurantes del texto poético son el paralelismo, la reiteración y la equivalencia en los planos fonéticos, morfológicos, sintácticos y semánticos. Y en la primera parte de esta clase vimos varios ejemplos sobre esto, desde Garcilaso hasta Gironde.

También en la clase 2 vimos que los estudios literarios han aportado un importantísimo aparato descriptivo de los aspectos formales de un relato al que se concibe como un sistema cuyo análisis supone definir qué unidades lo componen y cómo funcionan. Algunas unidades, llamadas núcleos, hacen avanzar el relato; otras, las catálisis, son integrativas porque aportan caracterizaciones, datos, climas.

1 Gibson, I. (1998) *Federico García Lorca*. Barcelona: Grijalbo Mondadori. Se indican entre paréntesis el tomo y el número de página correspondientes a esa edición.

Tejiendo y destejiendo el Texto

Recordemos que tejer y texto comparten etimología. Cuando el docente lee un cuento y sus alumnos vuelven a narrarlo, están tejiendo el texto en función de principios estructurantes, aun cuando no respeten todas y cada una de las unidades que el relato incluía.

Recordemos que V. Propp explica las regularidades de estructura narrativa que presentan los cuentos populares. En ellos, pese a diferencias superficiales, los personajes llevan a cabo acciones que responden a un patrón funcional. Propp define 31 funciones que permitirían clasificar todas y cada una de las instancias de un relato. Gianni Rodari las redujo a veinte y Maite Alvarado incluyó un “juego de cartas” de esas veinte funciones reducidas en *El nuevo escriturón* ([Aquí](#) pueden descargar el juego de veinte funciones, y [aquí](#) pueden ver las funciones originales en un juego en línea que, lamentablemente, está en inglés).

Cuando el docente lee junto con los niños (por ejemplo *Caperucita roja* o *La cenicienta*) puede preguntar ¿Qué hubiera pasado si...? Esta pregunta se puede formular para los momentos de riesgo del relato (es decir, respecto de las funciones nucleares o funciones cardinales) y, a la vez que permite que los niños identifiquen esos puntos de inflexión del relato, les permite imaginar relatos alternativos si el relato hubiera tomado otra dirección. Es decir, están destejiendo un texto para tejer otro texto.

Podemos tabular los momentos de riesgo de un relato, como hicimos antes con frase sueltas. Veamos:

El padre de Cenicienta	enviuda	(completar)	(completar)	(completar)
	se casa			
	muere			
La madrastra de Cenicienta	explota a la huérfana			
El príncipe del reino	no quiere casarse			
El rey	obliga al príncipe			
La madrastra de Cenicienta	impide a su hijastra			
Cenicienta	asiste al baile			
(completar)				

(completar)

Cada momento de riesgo tiene una contrafigura: enviuda/ no enviuda; obliga al príncipe/ no obliga al príncipe, etc....

Pero, además, podríamos imaginar un relato completamente diferente si relacionamos los sujetos con cualquier otro predicado. Por ejemplo: "El padre de Cenicienta explota a la huérfana"... ¿Cómo sigue ese relato? ¿En cuántas de las versiones Cenicienta asciende socialmente (que es lo que el cuento ejemplifica) y en cuántas no?

4. Jugar con las imágenes

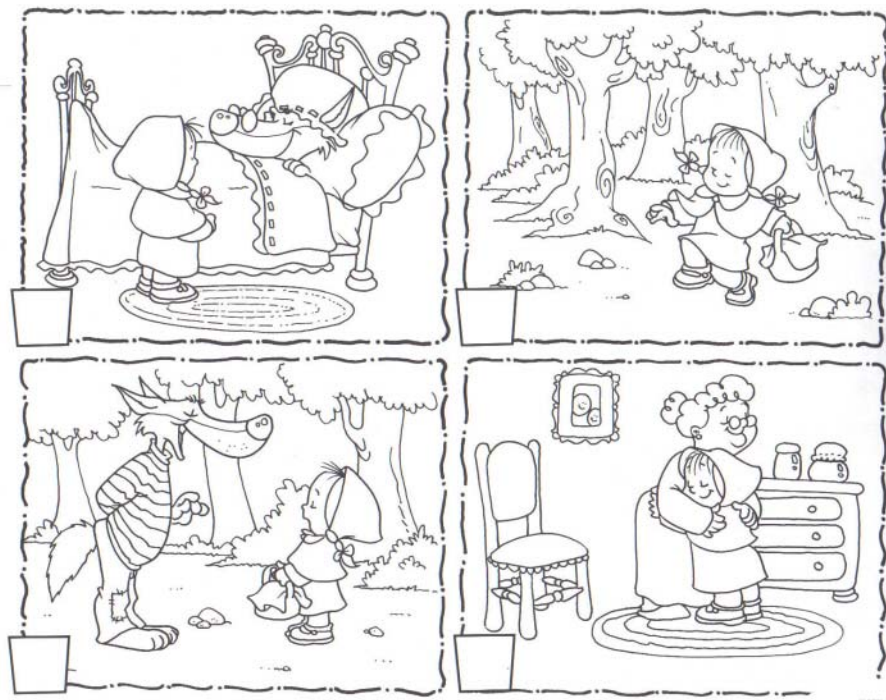
Hemos explicado que la narración ordena acciones y secuencias de acciones según una lógica que es temporal y, al mismo tiempo, modela el mundo de acuerdo con determinadas variables: el relato realista se diferencia del relato fantástico porque utiliza variables de ordenación de las cosas del mundo que presupone exterior o previa al relato mismo. El relato fantástico y también el maravilloso, en todo caso, generan las reglas o leyes de comportamiento de la realidad a las que el relato se acomodará.

Un recurso muy habitual cuando los niños leen poco es pedirles que ordenen viñetas. Sin embargo no hay que subestimar la complejidad de la tarea. Consideremos el siguiente ejemplo:



Podemos darle a un niño las imágenes desordenadas para que “ordene” la secuencia que, en este caso, incluye una serie de presupuestos culturales: el niño va a la escuela por la mañana, etc. Sin embargo, si un niño no llegara a la misma secuencia que estas viñetas establecen, no es que se haya “equivocado” en la solución, sino que ha pensado otro relato y nuestra tarea como pedagogos sería poder ayudarlo a que lo verbalice. Por ejemplo, si la viñeta que está en cuarto lugar, apareciera en segundo término, habría que decir: entonces tuvo un sueño (o una pesadilla, ¿por qué no?): lo llevaban al colegio. Y luego: después se despertó, y como era domingo...

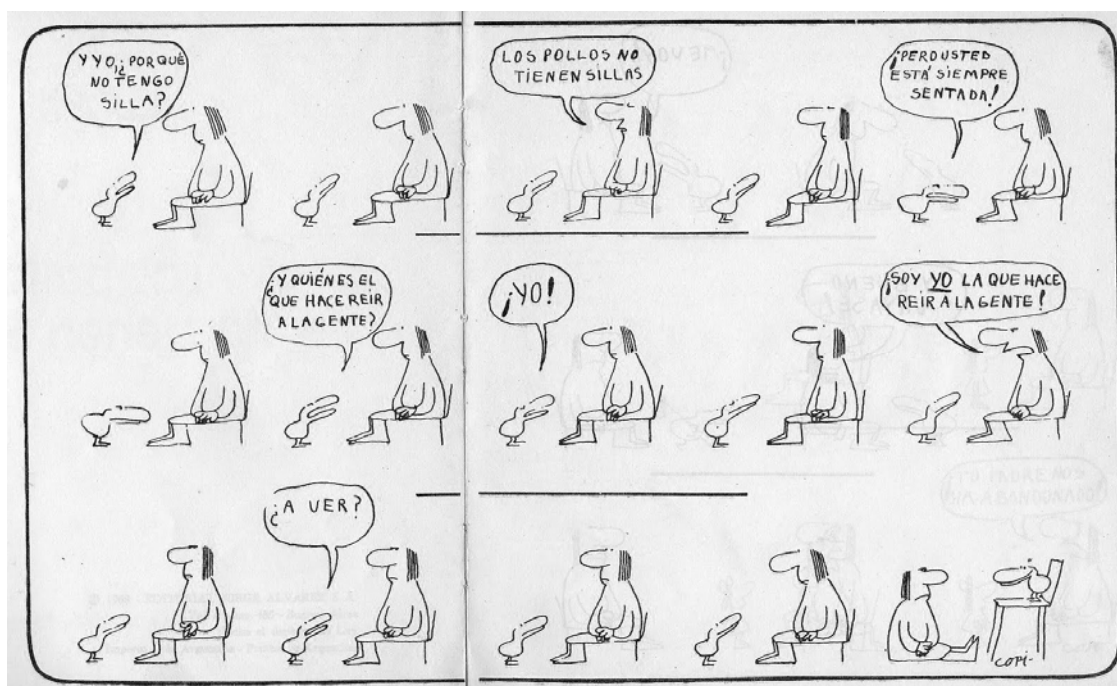
Aquí tenemos cuatro viñetas que corresponden a la narración “Caperucita roja”, muy conocida por todos los niños. Podemos pedirles, por un lado, que las ordenen según una secuencia lógica (también que las coloreen). Pero además, sería importante que pudieran decir cuáles son los momentos *elididos*, es decir: que aprendieran que una de las figuras de la narración es la elipsis: lo que no se cuenta, pero se presupone.



Desde el punto de vista de la locución o enunciación narrativa, ésta supone una instancia de enunciación donde hay un emisor (ficcional), el narrador, que adopta posiciones más o menos exteriores respecto de lo que narra: hablamos de narración en tercera persona, en primera persona, pero también de puntos de vista narrativos. ¿Por qué no contar el cuento “Caperucita roja” desde el punto de vista del lobo?

Un punto de vista es el lugar desde el cual se habla. Por ejemplo, en la siguiente tira de Copi (*Los pollos no tienen sillas*) se discuten los lugares desde los que se habla en tanto emplazamientos sociales, es decir: se relaciona el lugar con un determinado efecto de discurso. ¿Cuál sería el género respecto del cual “hacer reír” corresponde a una posición de privilegio?: el humor gráfico. Hacer o no reír a la gente que lee la tira de humor gráfico.

En la siguiente secuencia, entonces, ¿cuáles serían las marcas que nos permiten reponer el carácter polémico del diálogo?



Por supuesto, tenemos las marcas de enunciación: signos de admiración, reforzados en este caso por subrayados enfáticos y por cambios en el tamaño de la tipografía.

Además, a diferencia de lo que sucedía en las viñetas que integraban la secuencia “Caperucita roja”, aquí no hay elipsis, sino que se incluyen en la secuencia incluso los momentos muertos del relato, cuando los personajes no dicen nada. Antes que humorístico, el efecto es de alargamiento temporal: todo parece suceder más lentamente, o más intensamente. Y eso, por la gravedad que se asigna al lugar desde el cual se habla. La “mujer sentada” reivindica ese lugar de “siempre” para sí. El “pollo” (en verdad, un cuasi-pollo, como Clemente) cuestiona ese derecho, al que quiere acceder.

La escritura y el poder

A diferencia de lo que sucede con la lengua hablada, que los niños adquieren por sí mismos, el aprendizaje de la lectura y la escritura necesita de una institución, la escuela, que durante doce años propondrá a sus alumnos estrategias para la mejor comprensión de los Textos (pero también de la Ley).

Independientemente del grado de autoritarismo que la escuela (institución autoritaria) sea capaz de reconocer para sí misma, por fortuna hay algo que escapará siempre a la actitud dogmática de Humpty-Dumpty, y eso tiene que ver con la ambivalencia de las palabras, que seguirán siendo libres (y los lectores con ellas) en los textos de literatura. Pero además, uno de los objetivos de la escuela (porque forma ciudadanía) es integrar al pueblo a la Nación. Pero "pueblo" es una noción ambivalente, un término que divide (porque su significado es doble). Lo veíamos en la tira de Quino.

Cualquier interpretación del significado político del término "pueblo" debe partir del hecho singular de que, en las lenguas europeas modernas, siempre indica *también* a los pobres, los desheredados y los excluidos. Un mismo término designa, pues, tanto al sujeto político constitutivo como a la clase que, de hecho, si no de derecho, está excluida de la política.² En el primer caso, una inclusión que pretende no dejar nada afuera; en el segundo, una exclusión que se sabe sin esperanzas. Lo que se ve es la no coincidencia, la lucha intestina entre Pueblo y pueblo. El pueblo no es ni el todo ni la parte, ni mayoría ni minoría. El pueblo es más bien lo que no puede jamás coincidir consigo mismo. Es propio de la función fabuladora inventar un pueblo. La salud como literatura, como escritura, consiste en inventar un pueblo, una posibilidad de vida. Por todo eso: ¿cómo no enseñar a leer con textos hermosos?

Muchas gracias.

Daniel Link

UBA UNTREF

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, M. (1989) *El lectorón. Gimnasia para despabilar lectores*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

----- (1990) *El lectorón II. La máquina de hacer lectores*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

----- y otros. (1993) *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.

Link, D. (1994) "Literaturas comparadas, estudios culturales y análisis textual: por una pedagogía". En: *Remate de males*, 14.

² Agamben, G. (2006) *El tiempo que resta*. Madrid: Trotta.

- ## Para saber más


- Algunos enlaces a limericks:

<https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=101066>


<https://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=101068>

<https://www.youtube.com/watch?v=y1IJYboAlkk>

ACTIVIDADES

	<p>Relea los apuntes que tomó en su portafolio acerca de cada una de las metodologías de análisis que se historian en la clase 2: enfoque filológico, estilístico, formal y estructural. A partir de esa lectura, le pedimos que nuevamente 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:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presente el texto con sus propias palabras. 2. Comente qué elementos del texto le resultan ricos para trabajar la alfabetización inicial. 3. Explique por qué esos elementos le resultan ricos, justificando su respuesta con los conceptos y enfoques vistos en las clases. 4. Indique cuál de los cuatro enfoques vistos en la clase 2 cree que le resultaría más útil para ese abordaje y por qué. <p>Por favor, responda punto por punto con elementos concisos, evitando generalizaciones del tipo: "porque estimula la imaginación", "porque la historia es bella", "porque los niños se sienten identificados", "porque despierta la percepción", "porque se puede realizar una interpretación", etc. Recuerde que estamos trabajando con el aporte de todas las disciplinas científicas de referencia para las áreas de didáctica y lingüística, por lo que se trata de una tarea precisa, clara y rigurosa. Un texto rico para AI presenta elementos concretos que usted podrá identificar tras una lectura atenta de la clase y los intercambios con su tutor en el foro.</p> <p>Pedimos, también, que sea un texto escrito originalmente para niños en edad de alfabetización inicial que no haya sido propuesto en el foro de la clase 2.</p>
---	--

FORO

	<p><i>Estimados cursantes:</i></p> <p><i>En este foro de la cuarta clase los invitamos argumentar a favor del uso de los textos literarios en la alfabetización inicial compartiendo en el foro un texto (poema o relato) que posibilite el aprendizaje de</i></p>
---	--

diferentes aspectos de la literatura, y al mismo tiempo de la lengua, en el aula de alfabetización inicial.

Autor: Daniel Link

Cómo citar este texto:

Link, D. (2016) *Clase Nro. 4 Los docentes frente a la enseñanza de la lectura de literatura. 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.

