

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

Clase 3

El alumno y los desafíos de leer literatura

Les damos la bienvenida a la clase 3.

Antes de continuar, sería bueno subrayar algunas afirmaciones previas (no porque su verdad sea indiscutible, sino porque volverán a aparecer aquí, en otro contexto): 1) se enseña a leer la Ley y el Texto, 2) enseñar a leer equivale a formar ciudadanía y públicos lectores (habría, en consecuencia, una correlación entre niveles de participación ciudadana y capacidades lectoras), 3) la lectura y la escritura pueden entenderse, según las perspectivas, como prácticas liberadoras o como prácticas disciplinadoras.

Las diferentes corrientes de los estudios literarios, desde la filología hasta el estructuralismo, que examinamos muy rápidamente en la clase 2, son formas de regular (es decir, de someter a ciertas variables de razonabilidad) la práctica de la lectura de textos: son modos de abordaje, cuyas estrategias pueden mezclarse de diferente forma.

Las actividades propuestas para esa clase implicaban una relectura de la historia de los enfoques y tenían el propósito de brindar una sencilla aproximación a las características básicas de las metodologías sustentadas por ellos. Esta relectura fue llevada al foro para que los cursantes pudieran compartir en ese espacio de intercambio sus recortes personales de algunos aportes metodológicos provenientes de los estudios literarios, que serán retomados en la enseñanza de la literatura y la alfabetización en las aulas, tema que se desarrollará en la clase 4.

Esta clase propondrá algunos argumentos sobre la relación entre infancia y literatura: es decir, que su modo de desarrollo será más bien argumentativo. En el cuerpo del texto resaltaremos en negrita algunas afirmaciones para que sean debatidas en las actividades y en el foro, donde las confrontaremos con lecturas y fragmentos de autores diversos. De esta manera, no solo leeremos sino también produciremos argumentaciones.

Pero todavía no sabemos demasiado sobre la relación entre el Texto y la infancia, es decir, entre literatura e infancia e, incluso, sabemos poco sobre la relación entre la Ley y la infancia.

Infancia y juego

Para reiniciar nuestro diálogo, recordemos que en la clase 2-Anexo vimos que Nietzsche introduce una noción que nos resultará pedagógicamente fundamental en esta clase, la noción de juego. En palabras del filósofo:

Un regenerarse y un perecer, un construir y destruir sin justificación moral alguna, sumidos en eterna e intacta inocencia, sólo caben en este mundo en el juego del artista y en el del niño (Nietzsche, F. 2003: 68).

Infancia proviene, etimológicamente, del latín *Infans*, que significa mudo, que no habla, sin voz. El infante es, en principio, el que está fuera de la lengua. Ese estadio dura (lo sabemos) hasta los dos años aproximadamente, período durante el cual el *infans* juega con los sonidos de la lengua. En la perspectiva de Nietzsche, el juego carece de justificación moral alguna, es decir: no tiene fines más que el fin del placer (artístico o estético) de la libre manipulación de los fonemas.

Giorgio Agamben (1978) sugiere que la teoría de la infancia, como original dimensión histórico-trascendental del hombre, adquiere todo su sentido si se la pone en relación con la distinción formulada por Émile Benveniste entre los modos de significación semiótico y semántico. Para Benveniste esos dos órdenes de significación permanecen separados y no se comunican. La teoría de la infancia se postula como respuesta al problema del hiato existente entre esos dos órdenes: "Lo semiótico no es más que la pura lengua prebabélica de la naturaleza, de la que el hombre participa al hablar, pero de donde siempre está saliendo en la Babel de la infancia" (1978:79). Por eso la infancia del ser humano puede identificarse con el origen de la experiencia y de la historia.

Para Agamben, "*la infancia es precisamente la máquina (...) que transforma la pura lengua prebabélica en discurso humano, la naturaleza en historia*" (1978:88). El misticismo, por eso, entendido como un padecer, un no-poder-decir, es una experiencia bastante cercana a la experiencia de la infancia del hombre.

Naturalmente, estudios más específicos han demostrado que el juego no es tan libre como pareciera porque siempre hay un trasfondo mimético en él: el niño y la niña que juegan con palabras pretenden imitar lo que hacen los adultos y, aunque los fonemas lácteos que barajan carezcan de sentido todavía, bien pronto sus enunciados se pueden interpretar como llamadas, negativas, quejas, reclamos, índices de placer o de disgusto.

Una vez que el *infans* ha abandonado el estadio propio del que no tiene voz, sin embargo, podría decirse que comienza un lento aprendizaje para constituirse en sujeto de la ley, por un lado, y en un experto manipulador de textos, por el otro. Aprender a leer es, en algún sentido, dotar al juego de la escritura de una función social. El juego cumple un papel importante en ese punto.

La Historia de la Infancia es un campo en el cual están presentes importantes conflictos teóricos y metodológicos. Hay polémicas aún irresueltas y no intentaremos aquí definiciones que pretendan cancelar esos ricos debates. En todo caso, la infancia puede pensarse como un estadio evolutivo o como un estado de la imaginación (es la perspectiva de Nietzsche quien, por eso mismo, asimila al niño y al artista).

Para nosotros son particularmente importantes las perspectivas que realizan una suerte de arqueología de la relación pedagógica en Occidente. Por relación pedagógica entenderemos una dimensión de las prácticas de cuidado y socialización, que desde

siempre han existido en la relación entre adultos y niños. Lo pedagógico escapa, en este punto de vista, a lo que está inmerso única y exclusivamente en el espacio físico de la escuela, y es algo que se inscribe en el orden cultural que disciplina las prácticas de los actores observados en función de la reproducción de la sociedad y su cultura. El juego es, así, inmediatamente pedagógico. En una de sus célebres *Mitologías*, "Juguetes", Roland Barthes (1999) señaló el carácter sexista de los juegos de infancia: los varones juegan con soldados y con autos de carrera. Las niñas juegan con muñecas, casitas (y todo lo que constituirá las tareas hogareñas: heladeras, cocinas, armarios de ropa, etc.). El objeto-juguete transmite, además de claves para la identificación cultural y la normalización del género, muchos otros contenidos ideológicos dirigidos desde el mundo adulto a los niños y que, normalmente, pertenecen a lo que Jean-Claude Abric (2003) llamaría la "zona muda" de la representación, es decir, eso que aparece cuando se interroga algo del orden de las prácticas, pues no es parte de los aspectos más conscientes y accesibles de la representación de la infancia.

Así que jugar, ahora lo sabemos, no es una práctica tan "inocente" y tan carente de "justificación moral": mediante el juego se internalizan y cristalizan estereotipos sobre el género (por ejemplo) y las relaciones sociales. Por eso, a partir de las reivindicaciones de los movimientos de liberación sexual del siglo XX, comenzó un largo proceso de revisión del juguete con estrategia de liberación de los géneros respecto de las tareas que históricamente se les asignaban: el niño hacia la aventura (el muñeco soldado o pirata), la niña hacia el reino del hogar (la muñeca princesa). Roland Barthes, en "Juguetes" propone los juguetes constructivistas (ladrillos, mecanos, etc.) como una vía para liberar a niñas y niños de las obligaciones de adoptar papeles culturalmente pre-establecidos.

Dicho esto: ¿qué clase de juegos encontramos en la lengua y qué clase de juguetes son los textos?

Los juegos lingüísticos

Entre lengua y juego habría dos dimensiones a tener en cuenta. Por un lado, la actuación (casualmente, en algunas lenguas como el francés y el inglés, *to play* y *jouer* significan, al mismo tiempo, jugar y desempeñar un rol: algo del orden de la *performance*): jugar a los piratas es *hacer de pirata*, jugar al poliladron es *hacer de policía o de ladrón*.

Esa línea es continuada por especialistas que destacan que esas performances son una manera de comprender el mundo: "A través de ambos, juego y lenguaje [léase 'lengua'], los niños se sitúan en un espacio intermedio entre su individualidad y el mundo creando un efecto de distancia que les permite pensar sobre la realidad y asimilarla" (Colomer, 2010).

Por el otro lado, la dimensión normativa: algunos juegos tienen reglas (y uno podría pensar que la gramática es también un conjunto de reglas que regula los enunciados que pronunciamos diariamente).

El gran escritor Lewis Carroll (el de *Alicia en el país de las maravillas* y *Alicia a través del espejo*) trasladó a esos dos textos las reglas de ciertos juegos. Lewis Carroll inventa

juegos, o transforma las reglas de juegos conocidos (tenis, croquet), pero también invoca una especie de juego ideal del que, a primera vista, es difícil encontrar el sentido y la función: así, en los libros *Alicia*, la carrera de conjurados, en la que se empieza cuando se quiere y se termina a voluntad y la partida de croquet, en la que las bolas son erizos, los mazos flamencos rosas y los arcos, soldados que no dejan de desplazarse de un lugar a otro de la partida. Estos juegos son muy movidos, parecen no tener ninguna regla precisa y no implican vencedor ni vencido. No “conocemos” juegos como esos, que parecen contradecirse ellos mismos. Pero no son esos juegos los que Lewis Carroll erige en modelo narrativo.

Cada uno de los libros *Alicia* ha sido pensado de acuerdo con un juego de esos que sirven para superar el hastío y el sopor de una tarde veraniega, y también las reglas de esos juegos: un juego de cartas, en el primero de los libros; el ajedrez, en el segundo. Entre un libro y otro, como es notorio, no hay continuidad, porque tampoco la hay entre las figuras que constituyen cada juego-modelo. Por decirlo rápidamente: el autoritarismo de la reina roja del país de las maravillas es propio de las reglas de un juego de barajas en el que la reina constituye el triunfo. La fragilidad constitutiva de las reinas en el país del espejo se deriva de su lugar en las reglas del ajedrez.

Ludwig Wittgenstein (Viena, 1889-Cambridge, 1951) era un lector de Lewis Carroll, detalle no trivial en su aporte filosófico. Sin embargo, no lo conocemos solamente por sus preferencias literarias. Entre 1914 y 1916, años durante los cuales sirvió como soldado en las trincheras de la Primera Guerra Mundial y fue internado como prisionero de guerra en Italia, escribió un libro extravagante (e incluso disparatado). Su *Tractatus logico-philosophicus* fue publicado en 1921 y tuvo gran influencia. El joven Ludwig consideró que había resuelto todos los problemas de la filosofía y se dedicó a la jardinería y la enseñanza primaria.

Años después, Wittgenstein se daría cuenta de que algunos problemas (por no decir todos) subsistían y comenzó a escribir sus *Investigaciones filosóficas*. Allí leemos lo siguiente (noten la estructura dialogada de la argumentación):

Piensa ahora en este uso del lenguaje [léase ‘uso de la lengua’]: Envío a alguien a comprar. Le doy una hoja que tiene los signos: “cinco manzanas rojas”. Lleva la hoja al tendero, y éste abre el cajón que tiene el signo “manzanas”; luego busca en una tabla la palabra “rojo” y frente a ella encuentra una muestra de color; después dice la serie de los números cardinales —asumo que la sabe de memoria— hasta la palabra “cinco” y por cada numeral toma del cajón una manzana que tiene el color de la muestra. — Así, y similarmente, se opera con palabras. — “¿Pero cómo sabe dónde y cómo debe consultar la palabra ‘rojo’ y qué tiene que hacer con la palabra ‘cinco’?” — Bueno, yo asumo que actúa como he descrito. Las explicaciones tienen en algún lugar un final. — “¿Pero cuál es el significado de la palabra “cinco”?” — No se habla aquí en absoluto de tal cosa; sólo de cómo se usa la palabra “cinco”.

Por un lado, Wittgenstein insiste en que hay enunciados que forman el mundo (la realidad). Es decir: podemos pensar que una determinada configuración discursiva se sostiene en tanto reproduce de manera más o menos fiel algo que la precede, pero la lista de compras nos dice que hay algo que no preexiste al texto y que es su consecuencia: las cinco manzanas rojas, en este caso.

El desplazamiento es decisivo: a Wittgenstein ya no le interesa tanto el significado de una palabra (de un nombre, un predicado, un cardinal, un verbo) sino *el uso que de él se haga*. Se abre, así, a la dimensión performativa de la lengua, para la cual hablar, sostener un discurso no es sólo decir algo sino también **hacer algo con las palabras**. Una promesa es un acto de discurso, un juramento es un acto de discurso. Al casarse, por ejemplo, una persona establece un vínculo que compromete su patrimonio, por el solo hecho de decir "Sí, quiero", "Sí, acepto". Allí la lengua no es meramente designativa o representativa, sino una fuerza y un efecto; es decir, un acto de habla o de discurso que produce formas jurídicas de vida. La frase "Los declaro marido y mujer" instituye la relación matrimonial, no se refiere meramente a ella. Tiene valor jurídico.

Wittgenstein llama "juego de lenguaje" al todo formado por la lengua y las acciones con las que está entretejido. Fíjense que la lengua ha dejado de ser una superficie lisa y adopta más bien la forma de un espacio agujereado (la red), a través del cual se cuelean acciones. Wittgenstein agrega: "La expresión 'juego de lenguaje' debe poner de relieve aquí que hablar el lenguaje [léase 'hablar una lengua'] forma parte de una actividad o de una forma de vida".

Piensen en la infancia y verán que está constantemente producida por juegos lingüísticos: el "Dale que éramos piratas" de los niños funda un mundo entero.

Nota importante:

Es fundamental saber distinguir cuándo hablamos de lengua y cuándo de lenguaje. Pero ¿qué ocurre cuando hablamos de "juegos 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 "juegos 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 el juego que los niños realizan con los sonidos en el marco de un sistema lingüístico (dentro de una lengua), no fuera de él. Wittgenstein no dice que están jugando con ruidos (pueden hacerlo, pero es otro juego y los niños lo distinguen claramente). Recordemos que Link habla de tres elementos materiales para el trabajo de creación literaria: lengua (y no lenguaje), experiencia e ideología (Clase 1 de AEL). Por lo tanto, cuando leemos la expresión "juegos de lenguaje" debemos pensar en **juegos con la lengua** (española, en nuestro caso), en juegos lingüísticos.

La literatura como juego lingüístico

A los chicos les cuentan, los chicos leen...

Cuando se levantó al día siguiente, fue grande su sorpresa al ver que las habichuelas habían crecido tanto durante la noche, que las ramas se perdían de vista. Se puso a trepar por la planta, y sube que sube, llegó a un país desconocido...

La mujer dio a luz a un niño completamente normal en todo, si exceptuamos que no era más grande que un dedo pulgar...

Los chicos leen o les leen literatura. Se internan en textos que, a través del discurso literario, se desentienden de la veracidad de las proposiciones que incluyen (si un texto quiere que haya fantasmas, los hay; si un texto quiere que haya marcianos, los hay); enfrentan textos que utilizan cualquiera de los modos de discurso: habrá textos más narrativos, textos más descriptivos, textos más explicativos, incluso dialogales como el teatro.

Al leer literatura los chicos abordan discursos que pueden sostener que algo sea blanco y, al mismo tiempo, negro (es decir: contradictorio consigo mismo). Muchos poemas han explorado esa posibilidad, atribuyendo a las unidades de la lengua propiedades completamente arbitrarias y libres; es decir, que se sostienen sólo en la imaginación. Arthur Rimbaud escribió un célebre poema, "Vocales", donde asigna a cada vocal un color y otras propiedades estéticas: "A negro, E blanco, I rojo, U verde, O azul".

Consideremos, en cambio, el discurso científico. Se trata de un juego lingüístico organizado alrededor de la oposición entre lo verdadero y lo falso. Es decir, un juego lingüístico que estructura proposiciones según su valor de verdad.

El discurso literario, por el contrario, se desentiende de esa problemática. Mukařovský, el fundador del Funcionalismo checo (clase 2), sostuvo que el valor estético de un texto es tanto mayor cuanto más entran en contradicción (es decir: en juego libre) valores diferentes.

El discurso literario, entonces, podría pensarse como un juego lingüístico peculiar. Como se trata de una imbricación de palabras y acciones habrá que tener en cuenta no sólo sus aspectos formales sino también sus efectos.

Podríamos decir que el discurso literario es lo que sostiene en el discurso mismo (es decir, en la lengua) lo posible sólo como posibilidad. Es decir, que actualiza lo imaginario, pero sin que éste pierda su propiedad de "otro" respecto de la realidad y para hacerlo mezcla aleatoria o caprichosamente los modos de discurso.

Juegos lingüísticos y funciones de la lengua: la función poética

Cuando los chicos leen literatura se les abre la posibilidad de jugar con la forma del discurso. El juego lingüístico que reconocemos como literatura subordinaría las demás funciones de la lengua a la función poética, donde el factor dominante sería la forma, la estructura formal propia del mensaje. Recordemos que según la perspectiva que introdujo Jakobson, en el discurso literario no dominaría la función expresiva (es decir, la función según la cual los enunciados están centrados o vueltos hacia la expresión de un sujeto) sino la función poética, centrada en la forma de los enunciados.

Veamos en qué consiste subrayar la estructura formal del enunciado a través de la comparación entre:

"La palabra 'perro' es un sustantivo común"

"La palabra 'perro' gruñe, pero no muerde"

Para Jakobson y sus seguidores, se trataría de dos polos opuestos de la lengua: en "La palabra 'perro' es un sustantivo común" domina la función metalingüística porque en ese enunciado se analizan propiedades específicas de una categoría del código: la palabra;

mientras en un enunciado como "La palabra 'perro' gruñe, pero no muerde" la función poética es la que domina.

Al decir "la palabra 'perro' gruñe" estamos trabajando con una lengua en particular, el castellano o español, donde aparece un sustantivo que designa a un mamífero doméstico del orden de los cánidos. Pero lo que importa no es tanto el referente, ni la expresión del sujeto, ni siquiera el código, sino la materialidad misma de ese nombre, que no deriva ni del latín (*canem*) ni de las lenguas germánicas ni de las lenguas celtas. ¿De dónde viene? En algún sentido, de la esencia de la cosa: ese mamífero gruñe, hace GRRR o PRRR (secuencia que es una representación escrita más o menos aproximada o convencional de un gruñido).

En la materialidad del nombre que le dimos al can se esconde la voluntad de acercar el nombre a la cosa. Y al decir que "la palabra 'perro' gruñe, pero no muerde" se está subrayando esa propiedad material de este nombre en particular y, al mismo tiempo, se está aludiendo al dicho (un dicho o refrán es una cristalización de discurso) "perro que ladra no muerde".

Cuando un lector (chico o adulto) aborda un texto donde lo que predomina es la función poética se enfrenta a un texto que subraya de diferentes modos la estructura formal del enunciado y la materialidad de la palabra.

El poema como variedad de discurso literario fue siempre particularmente sensible a la materialidad del nombre y por ello pondré el acento en el poema como género discursivo,

en la medida en que tal vez sea el género que mejor se adapta a los procesos de alfabetización inicial.

El poema: la experimentación del ritmo y el cuerpo

El habla infantil es una fuente inagotable de sinsentidos, palabras inventadas y secuencias rítmicas y repetitivas...

En la primera parte de esta clase dijimos que aun antes de hablar, el *infans* juega con los sonidos de la lengua, en lo que Agamben consideraba la etapa prebabélica o semiótica, no vinculada aún con la significación sino con la materia verbal, el sonido. Entre los principios constructivos propios del poema destacamos que esta variedad de discurso literario fue siempre particularmente sensible a la materialidad de la palabra. Veamos algunos ejemplos:

Unos célebres versos de Garcilaso de la Vega, el gran poeta del Renacimiento español, dicen:

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

Hay allí unas aliteraciones significativas (las aliteraciones son repeticiones de consonantes, en este caso /s/), sólo interrumpidas por la vibrante múltiple de la /rr/ de *susurro*. De este modo la materialidad fónica replica el significado global de esos versos que aparecen, entonces, como un juego lingüístico donde domina la función estética y que pretenden, sobre todo, acercar las palabras a la realidad, a la esencia de las cosas.

Inspirada en las investigaciones de Jakobson y otras similares, Julia Kristeva (teórica francesa de origen búlgaro) desarrolló una teoría de la lengua poética. Distinguió el polo semántico de la lengua, característico de la ciencia (muy próximo a la función metalingüística de Jakobson) y el polo semiótico, característico de la poesía y coincidente, por lo tanto, con la función poética.

Las unidades del polo semiótico de la lengua son las **glosolalias**, palabras inventadas y secuencias rítmicas y repetitivas, propias del habla infantil, y las **ecolalias**, repetición semiautomática, involuntaria y compulsiva de palabras o frases pronunciadas por un interlocutor.

La poesía tiende a eso, por ejemplo, en los poemas barrocos de Góngora y Quevedo, en los de Oliverio Girondo, en los retruécanos o juegos de palabras, o en este poema de un autor francés (cuya lengua no hay que saber para entenderlo), André Pieyre de Mandiargues (1909-1991):

L'adéca
Cacadé

Mie,

L'acamie

Dé

L'adémie

L'anémie,

L'adécacadécamie

Dé,

[...]

Pero no hace falta llegar tan lejos. Cada vez que hay una rima hay un eco. Cada vez que hay una repetición (de estructura sintáctica o de fonemas) hay una glosolalia. Los paralelismos, las repeticiones, las glosolalias y ecolalias no hacen sino provocar y subrayar un ritmo. Las rimas, por ejemplo, pueden entenderse como glosolalias o ecolalias moderadas.

Las aliteraciones, figura fónica de la cual di un ejemplo a partir de dos versos de Garcilaso, cumplen el mismo papel de subrayar la consistencia material (es decir, musical o rítmica) del texto. Por ejemplo, hay un verso del gran poeta latino Virgilio, que Rubén Darío cita e imita. El verso de Virgilio, en la *Eneida*, dice:

quadrupedante putrem sonitu quatit ungula campum

[el casco (ungula) atormenta (quatit) el ruinoso/ polvoriento campo (putrem campum) con sonido de galope (quadrupedante sonitu)]

Para leer ese verso hay que enfatizar los acentos rítmicos, resaltados en negrita, y apreciaremos lo que Darío dice de él: es "la mejor imitación fonética del galope del caballo".

quadrupedante putrem sonitu quatit ungula campum

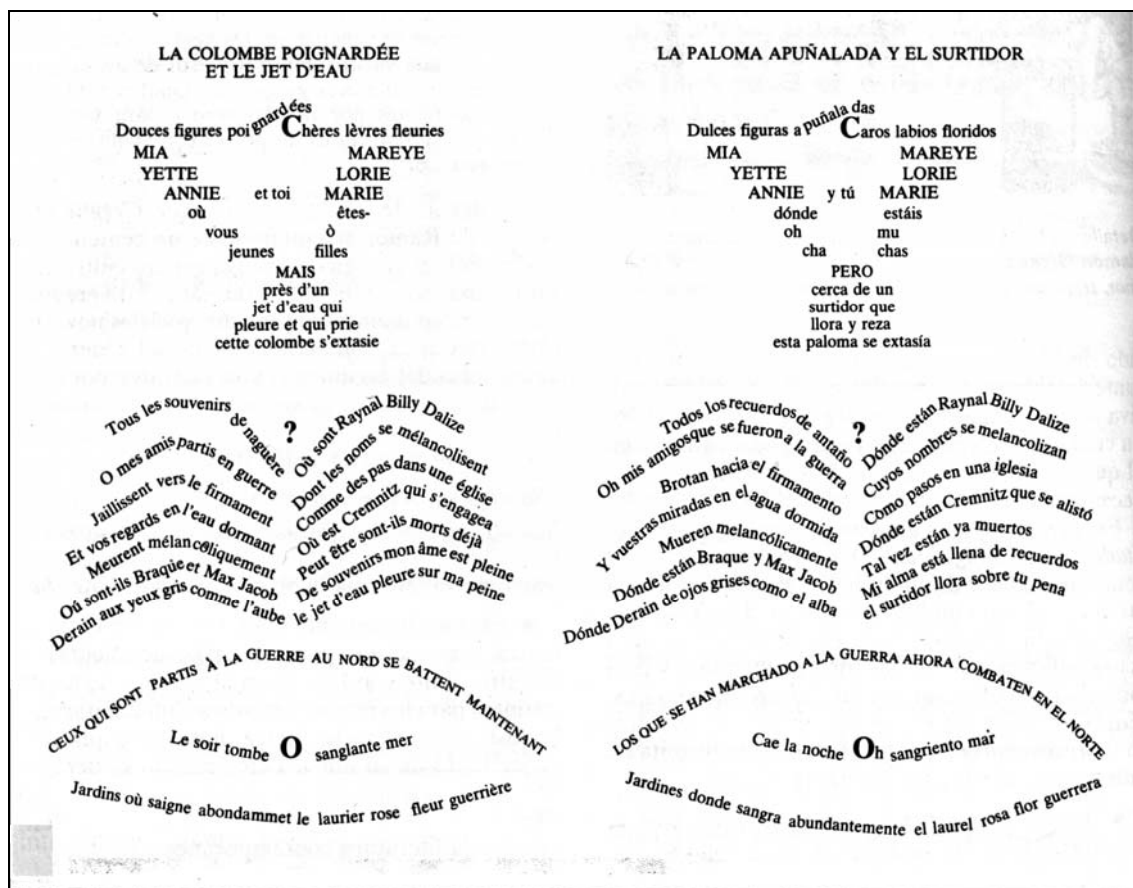
Rubén Darío en su "Marcha triunfal" escribe:

Los frenos que mascan los fuertes caballos de guerra,
Los cascos que hieren la tierra

La "unidad poética" estaría dada, entonces, por el efecto de sentido de una forma rítmica.

Uno de los grandes teóricos del formalismo ruso, Yuri Tinianov, sostuvo que el ritmo es el factor constructivo del poema, y amplió la noción de ritmo. El ritmo no es solo una determinada cadencia, sino también un ritmo visual, una distribución en la página, los

silencios que convocan los espacios en blanco, tal como pudo deducir de los célebres experimentos de poesía visual, como los caligramas del escritor francés Guillaume Apollinaire (Roma, 1880-París, 1918) y otras variedades de poesía concreta.



En el texto anterior, vemos el ritmo gráfico en la poesía. El texto dibuja en la página una paloma, una fuente y un ojo (a la izquierda en idioma original, a la derecha en traducción al español).

Si el poema es un juego lingüístico, es decir, al mismo tiempo palabras y acciones, ¿qué es lo que hace? Podríamos decir que hace pasar por el cuerpo del que lee (y antes, del que escribe) una determinada masa de discurso, que lucha contra la significación lingüística ordinaria (las palabras tal como las define el diccionario, para decirlo con Barthes) y que pretende recuperar la experiencia primera del uso de la lengua: la toma de la palabra para celebrar lo existente o lamentar lo ausente. El poema hace que la palabra "perro" gruñe, que la palabra "grillo" cante, que el verso que habla del caballo que galopa suene como el galope del caballo retumbando la tierra.

No todas las palabras funcionan de ese modo (y las palabras, fuera del juego lingüístico que reconocemos como poema, no tienen esas propiedades). Pero el poema ordena todo de tal modo, como si se pudiera hacer entrar el mundo entero en unos pocos versos.

El poema pretende, para decirlo con versos de Alejandra Pizarnik, “explicar con palabras de este mundo/ que partió de mí un barco llevándome” (en su libro *Árbol de Diana*). Más allá de la superficie lisa del poema se esconde un mundo entero, pero cuyas palabras el poeta desconoce: debe explicar con palabras de este mundo algo que sólo puede suceder en ese otro mundo: que de uno parta un barco y que, al mismo tiempo que uno contempla ese barco yéndose, uno sepa que va en ese barco. El poema es esa disolución del yo, es decir: del sentido habitual de las palabras, que, por efecto del ritmo, de las repeticiones, de los paralelismos, de las aliteraciones y de las sinestesias, afecta al cuerpo como ningún otro juego lingüístico.

El juego lingüístico llamado narrativa

“Cuando ya pueden entender una narración o seguir la lectura de cuentos los niños experimentan un tipo específico de comunicación. Ahí abandonan el juego exterior y puede decirse que básicamente se sientan y escuchan. Pero esa actitud receptora está muy lejos de ser pasiva” (Colomer, 2010).

La **narratología**, la disciplina que estudia las formas y funciones de las unidades de un relato, es probablemente la única disciplina relativamente viva dentro de las corrientes formalistas y estructuralistas que intentaron dar cuenta de la forma y de los procesos específicos del discurso literario. La razón es muy sencilla: la mayoría de los géneros narrativos que consumimos y que consumen masivamente los chicos son modernos y no tuvieron un aparato crítico heredado de la antigüedad (como en el caso del poema y del drama). Tan modernos como el cuento y la novela, los estudios narratológicos encontraron incluso en las variedades no verbales de la narración (el relato audiovisual: cine y series de televisión) un campo inmenso y prácticamente inexplorado.

Si definimos los modos de discurso, el discurso literario, los estilos y los géneros como juegos lingüísticos, es porque nos convenía pensar, al mismo tiempo, la forma de una configuración discursiva y su fuerza: lo que el Texto dice y lo que hace. En el apartado anterior vimos lo que dice y hace el poema.

¿Qué dice (y hace) la narración? ¿Qué dicen y hacen los chicos con la narración?

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: puede haber viajes en el tiempo, fantasmas y otras formas de sobrevida, monstruos de todo tipo.

Entonces, cuando los chicos leen o les leen un cuento se internan en el modo narrativo, que cambia el mundo de lo posible. La narración inevitablemente propone que *Post hoc ergo propter hoc*: lo que viene después es consecuencia de lo que estuvo antes. Desde el punto de vista argumentativo eso es falso, pero desde el punto de vista narrativo eso es casi una ley. Vemos una película: en un plano, suena un teléfono. En el plano siguiente, la mujer que atendió la llamada muere. La película (el relato, la narración) tiene que explicar cómo un acontecimiento provoca o causa el otro.

Por ejemplo, cuando le damos a un niño imágenes desordenadas para que “ordene” la secuencia en relación con sus conocimientos del mundo cotidiano, en realidad incluimos en esa tarea una serie de presupuestos culturales. 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. Veremos este tipo de problema en la clase 4, dedicada al hacer docente.

La narración organiza un mundo completo que hay que imaginar sólo a través de las palabras. A diferencia de la interacción habitual con el entorno, aquí los chicos se hallan ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma. Durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas; se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras; se muestran conductas y emociones; se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos.


En todo caso, definir la literatura (el texto) como un “juego de lenguaje” [léase ‘juego lingüístico’] en el sentido en que Ludwig Wittgenstein, lector de Lewis Carroll, le da a esa noción nos sirve para pensar a la literatura y a los estudios literarios no como discursos secundarios de los procesos de alfabetización inicial, sino como su brújula. Aprender los juegos lingüísticos y las reglas que involucran es poder acceder a diferentes lugares de enunciación y no estar condenado a ocupar uno para siempre.

Muchas gracias.

Daniel Link

UBA UNTREF

ACTIVIDADES

	<p>Las actividades que se proponen tienen el objetivo de continuar con el carácter argumentativo de la clase, cruzando los argumentos allí expuestos con otros de diversos autores para elaborar los propios.</p> <p>Actividad 1</p> <p>Leer el texto "Juguetes" (en Roland Barthes, <i>Mitologías</i>, 1957) que encontrarán en archivo adjunto a esta clase.</p> <p>En el portafolio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Determinar el esquema argumentativo del artículo: cuáles son sus premisas, cuáles sus conclusiones. 2) Anotar si es cierto, todavía hoy, que los juguetes determinan las "funciones" a las que los niños son condenados según el género del que participan. 3) Clasificar juguetes y juegos de hoy en relación con las hipótesis que Roland Barthes sostiene. 4) Anotar juegos y juguetes que suspendan el veredicto social sobre las funciones de las personas. 5) ¿Existe el juguete neutro? Responder. <p>Actividad 2</p> <p>En el cuerpo de la clase leemos:</p> <p><i>Si el poema es un juego lingüístico, es decir, al mismo tiempo palabras y acciones, ¿qué es lo que hace? Podríamos decir que hace pasar por el cuerpo del que lee (y antes, del que escribe) una determinada masa de discurso, que lucha contra la significación lingüística ordinaria (las palabras tal como las define el diccionario, para decirlo con Barthes) y que pretende recuperar la experiencia primera del uso de la lengua: la toma de la palabra para celebrar lo existente o lamentar lo ausente. El poema hace que la palabra "perro" gruñe, que la palabra "grillo" cante, que el verso que habla del caballo que galopa suene como el galope del caballo retumbando la tierra.</i></p> <p>Lea el texto "Amar las palabras" del escritor Oche Califa, que encontrará en archivo adjunto a la clase. En el portafolio, anote por lo menos dos vinculaciones con el texto anterior.</p>
---	--

FORO



Estimados cursantes:

Después de haber leído la clase y resuelto las actividades, los invitamos a compartir en el foro una justificación para la siguiente frase:

Definir la literatura (el texto) como un “juego de lenguaje” [léase ‘juego lingüístico] en el sentido en que Ludwig Wittgenstein, lector de Lewis Carroll, le da a esa noción nos sirve para pensar la literatura y los estudios literarios no como discursos secundarios de los procesos de alfabetización inicial, sino como su brújula. Aprender los juegos lingüísticos y las reglas que involucran es poder acceder a diferentes lugares de enunciación y no estar condenado a ocupar uno para siempre.

Por tratarse de una instancia avanzada de esta especialización, les pediremos que para hacerlo utilicen tanto la normativa como las estrategias de la lengua escrita académica. Con estrategias nos referimos a una debida argumentación. Pueden consultar las características del texto argumentativo en el anexo “Tipos de texto”.

Los esperamos por aquí para compartir también las observaciones, dudas y reflexiones que surjan de la lectura de la clase y del desarrollo de las actividades.

Nos leemos...

Bibliografía citada

- Agamben, G. (2007) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Abric, J-C. (dir.) (2003) *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Toulouse: Eres.
- Barthes, R. (1999) *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Califa, O. (2010) “Amar las palabras”. En: *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica*. Buenos Aires: INFOD, 41-42.
- Colomer, T. (2010) “La literatura infantil en la escuela”. En: *La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica*. Buenos Aires: INFOD, 17-25.
- Jakobson, R. (1988) *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Kristeva, J. (1974) *La Révolution du langage poétique*. Paris: Seuil.

Mukařovský, J. (1977) *Escritos de Estética y Semiótica del Arte*. Barcelona: Jordi Llovet.

Rimbaud, A. (1991) *Prosa completa*. Madrid: Cátedra.

Wittgenstein, L. (1988) *Investigaciones filosóficas*. México: Instituto de Investigaciones Filosóficas.

Cómo citar este texto:

| Link, Daniel. (2016) *Clase Nro. 3 El alumno y los desafíos de leer 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.

