

ANÁLISIS NARRATIVO DE EPISODIOS DE LITIGIO ENTRE NIÑOS/AS DE 3 A 6 AÑOS DE EDAD RELEVADOS EN CONTEXTOS NATURALES

NARRATIVE ANALYSIS OF FIGHT EPISODES BETWEEN CHILDREN FROM 3 TO 6 YEARS RELIEVED IN NATURAL CONTEXTS

Murillo, Manuel A.¹

RESUMEN

Se presenta una exploración y descripción de episodios de litigio entre niños de 3 a 6 años de edad para evaluar si existen en ellos estructuras narrativas invariantes.

El relevamiento de estos episodios se hizo en contextos naturales con observación no participante. Para el análisis de los episodios se evaluó la relevancia del método de análisis narrativo de Vladimir Propp para el tratamiento de este tipo de narraciones.

Se concluyó que el método de análisis de Propp resulta eficaz para llevar adelante análisis de este tipo; y que los episodios de litigio reconocen estructuras narrativas comunes.

Palabras clave:

Análisis narrativo - Episodios de litigio - Propp

ABSTRACT

What was done in this study was an exploration and description of fight episodes between children from 3 to 6 years to evaluate the existence of invariants narrative structures among them.

The collection of these episodes was done in natural settings with non-participant observation. For the analysis of the episodes was evaluated the relevance of the Vladimir Propp's narrative analysis method for the treatment of this type of tales.

It was concluded that Propp's method is effective to carry out such analysis, and that fight episodes recognize common narrative structures.

Key words:

Narrative analysis - Fight episodes - Propp

¹ Murillo, Manuel A. : Estudiante de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Ayudante alumno de la materia Metodología de la investigación. Ayudante alumno de la materia Escuela Francesa de la misma Facultad. Miembro del equipo de investigación dirigido por Ynoub, R. C.: Proyecto UBACyT: "Equilibraciones Cognitivas y Sociabilidad: Aportes de la Semiótica Narrativa y de la Egoología Jurídica para la Comprensión de los Factores que Conducen el Desarrollo Cognitivo". E-mail: manuelmurillo@psi.uba.ar

INTRODUCCIÓN

En este escrito se hará una presentación del trabajo de investigación: *La función escolarizante, las re-equilibraciones sociales en el contexto escolar y el desarrollo cognitivo: análisis de episodios de litigio en contextos escolares de nivel inicial entre niños/as de 3 a 6 años de edad*.

Dicho estudio se llevó a cabo en el marco de una beca estímulo del Departamento de Investigaciones de la Universidad de Buenos Aires en el período 2007-2008. En el presente artículo se comunica parte de los resultados obtenidos del análisis del trabajo empírico.

El proyecto se enmarcó en un Programa más amplio de investigación (UBACyT PS092) y tomó como punto de partida las hipótesis que allí se trabajan y que siguen la línea de los estudios realizados por Vigotsky y Piaget en el campo de los procesos psicológicos superiores y el desarrollo de las competencias lógico matemáticas, respectivamente.

La hipótesis que guía nuestro programa de trabajo (UBACyT PS092) sostiene que las rutinas normativas del contexto escolar de nivel inicial cumplen una función promotora del desarrollo de la *descontextualización cognitiva* o pensamiento abstracto.

Partiendo de dicha perspectiva lo que se hizo en este trabajo fue describir las rutinas normativas del contexto escolar de nivel inicial, y más específicamente, episodios de litigio, bajo el presupuesto de que dichos episodios constituyen una unidad de análisis fundamental en nuestro estudio.

ESTADO ACTUAL DEL CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMA

En sus estudios sobre el desarrollo de los procesos psicológicos superiores Vigotsky (1995) comprobó que existían diferencias significativas entre sujetos alfabetizados y sujetos no alfabetizados en cuanto a competencias de descontextualización, de su capacidad de realizar razonamientos en forma abstracta. Estudios realizados por Luria (1987) concluyeron que los sujetos que habían tenido experiencias en contextos educativos formales podían resolver problemas que requerían de categorías de descontextualización cuando sujetos que no habían tenido esa experiencia demostraban serias dificultades para hacerlo (Wertsch, 1988)

Posteriormente, las investigaciones de S. Scribner y M. Cole (1973, 1981) han demostrado que alfabetización y escolarización no son equiparables al comprobar en sus trabajos que sujetos alfabetizados en contextos ajenos a la escolarización formal no demuestran las mismas competencias descontextualizadoras que aquellos que fueron alfabetizados en contextos escolares (Wertsch, 1988) La escolarización supone estar inscripto en un entramado de relaciones intersubjetivas que no tiene lugar en contextos extra-escolares.

Piaget (1928, 1985) postuló que la "cooperación" es un

elemento decisivo para el progreso cognitivo. De acuerdo a sus trabajos, lo que en el plano social representa la cooperación, corresponde a la capacidad operatoria en el plano intelectual.

Sin embargo estos trabajos no han constatado las relaciones causales entre los dominios social y cognitivo. Nuestra investigación postula que la dimensión intersubjetiva, las relaciones sociales *entre* sujetos, no puede ser correctamente articulada con prescindencia de la dimensión trans-subjetiva, a saber, los contextos normativos en que dichas relaciones tienen lugar.

Nuestra hipótesis es que el vínculo social que se establece y pauta en la escuela, comporta las condiciones privilegiadas para la promoción del progresivo desarrollo de las competencias del pensamiento abstracto.

El ingreso del niño/a a la escuela comporta un cambio de contexto normativo en todo sentido: se deja de ser un integrante de un grupo familiar para conformar un conjunto de miembros independientes entre sí; se es agrupado por edades y no por posiciones; el vínculo docente-alumno es asimismo de una naturaleza que no se concibe en el grupo familiar, en el sentido de que el docente es un funcionario de la autoridad escolar y no una autoridad en sí mismo.

En términos jurídicos, en este nuevo contexto normativo, el niño/a será consagrado como miembro de una comunidad, un sistema de *coordinación ideal intersubjetivo* (Del Vecchio, 1925), que se proclama como *voluntad o interés general*.

Las condiciones de equilibración que promueve el contexto normativo escolar, en el sentido de los mecanismos coercitivos que regulan los comportamientos de los niños en dichos contextos comportan el basamento de las relaciones sociales, de las competencias cooperativas en dicha comunidad y, concomitantemente, la promoción del desarrollo de las competencias del pensamiento abstracto.

En investigaciones anteriores se habían analizado los episodios de litigio de acuerdo a las categorías del derecho (UBACyT 092). En esta oportunidad se realizó el análisis de los episodios siguiendo el método de análisis narrativo desarrollado por Vladimir Propp (2001).

HIPÓTESIS

En el marco de esta investigación, y siguiendo la línea de trabajo expuesta se postuló como hipótesis que los *episodios de litigio entre niños, en contextos escolares del nivel inicial* (de tres a seis años de edad), reconocen una estructura narrativa invariante.

De manera más específica, se esperaba que sobre las diversas manifestaciones de superficie (en términos de los contenidos o asuntos por los que se disputa, y las contingentes situaciones en que esos litigios emergen), resultara posible identificar estructuras profundas recurrentes que harían posible una tipificación estructural de dichos litigios.

En esa dirección -y como hipótesis instrumental- se postuló que es posible aplicar como herramienta de análisis para esa narrativa de la acción, el método de análisis funcional-estructural desarrollado por Vladimir Propp para el estudio del cuento infantil.

La relevancia de esta hipótesis en el programa más amplio de investigación que desarrollamos supone que las situaciones protagonizadas por niños en contextos normativos deben reconocer estructuras narrativas invariantes, puesto que acordamos que son esas estructuras las que promueven el desarrollo del pensamiento abstracto o lógico-matemático.

OBJETIVOS

El objetivo general fue evaluar de manera exploratoria un *corpus* de episodios de litigio entre niños relevados en contexto escolar del nivel inicial, en base al método de análisis estructural de Propp, a los efectos de identificar sus formatos o estructuras invariantes.

Como objetivos específicos se plantearon:

- Evaluar en forma exploratoria la relevancia del método de análisis de Propp en la descripción de los episodios de litigio entre niños.
- Identificar las funciones o elementos invariantes de los episodios de litigio y su isomorfismo con funciones narrativas.
- Evaluar semejanzas y diferencias de los resultados alcanzados en este estudio con los avances que en la materia vienen produciendo las investigaciones en que se inscribe este proyecto.

MATERIALES Y MÉTODOS

La unidad de análisis de esta investigación fue: los episodios de litigios entre niños relevados en contexto escolar del nivel inicial.

Por *episodios de litigios* se entienden todas aquellas situaciones en las que los niños confrontan, disputan, reclaman por objetos o lugares sobre los que depositan intereses o deseos comunes, que pueden volverse antagónicos en tanto no encuentren condiciones para regular, limitar o eventualmente suspender su interés particular en aras del interés común.

El relevamiento de estos episodios se implementó a través de observación no participante, incluyéndose el observador en los contextos habituales y rutinarios en los que los niños/as desarrollan sus actividades escolares.

La muestra fue de tipo *finalística* dado el carácter exploratorio de la investigación, y los episodios se relevaron en Salas de 3, 4 y 5 años.

Estos episodios fueron concebidos como “eventos-narraciones”.

Se analizaron en base al método desarrollado por Vladimir Propp (2001) en su trabajo sobre el cuento maravilloso.

Propp lleva a cabo un trabajo de análisis estructural de un corpus de cuentos maravillosos y concluye que hay en ellos elementos invariantes, elementos que él deno-

mina *funciones*. A cada función o elemento invariante le asigna un nombre y de este modo llega a realizar una descripción general de la estructura de los cuentos maravillosos.

El trabajo de extracción de funciones consiste en la descripción de *qué* es lo que hace el personaje en cada narración. Los datos relativos a *quién lo hace* y *cómo lo hace* se consideran accesorios a la estructura de la misma.

Para el análisis del material de esta investigación, se adaptaron las funciones descritas por Propp a la naturaleza propia de las narraciones de los episodios litigiosos observados.

De este modo, se extrajeron de cada episodio de litigio las funciones o elementos que los componen y luego se analizó la posibilidad de una tipificación de funciones y estructuras recurrentes entre ellos.

A diferencia de Propp, que ya contaba con un corpus de análisis establecido, en este trabajo hubo un paso previo que fue la tarea de relevamiento de episodios en contextos naturales.

Luego del registro de episodios fue necesario seleccionar de entre ellos aquellos que efectivamente respondieran a la definición de episodio de litigio que se había tomado como punto de partida.

El total de episodios con que se trabajó fue 43, que constituyó el corpus que se utilizó para hacer el análisis. Cada episodio particular constituyó una unidad de análisis.

El análisis de los episodios de acuerdo al método de Propp demostró obstáculos en su aplicación. El primero de ellos es que en el texto de Propp (2001) no hay una exposición sistemática y explícita del modo de aplicación o análisis que él hace en su trabajo. Hay más bien indicaciones de tenor teórico o expositivo sobre el método pero no en cambio indicaciones de orden práctico o de aplicación del mismo.

Por otro lado el trabajo en sí era de carácter exploratorio y la relevancia del método de Propp para analizar episodios de litigio formó parte de la exploración del trabajo.

Para sortear estos obstáculos se requirió un estudio en profundidad del libro de Propp *Morfología del cuento* para lograr una explicitación metodológica del método de análisis que propone. En el desarrollo de esta tarea se tuvo en cuenta que la posibilidad de aplicar el método de Propp a episodios de litigio era en sí mismo algo que estaba en evaluación. Por lo tanto afrontar estos obstáculos implicó llevar adelante estas tareas de manera conjunta, estudiando episodios de litigio, estudiando el método de Propp, para luego volver a los episodios y al método de análisis hasta que los ajustes requeridos del instrumento fueron realizados.

Como saldos de esta exploración resultaron un trabajo de revisión teórica del método de análisis de Propp; la elaboración de un sistema de matrices de datos sobre los episodios de litigio entre niños, que incluye la cons-

trucción de indicadores para la identificación de funciones en un episodio concreto dado.

Finalmente la aplicación del método de Propp consistió en hacer una lectura circular por todo el corpus de análisis para destacar en cada episodio particular los valores constantes en el corpus, ya sean funciones o elementos no funcionales del episodio. En el caso de las funciones se destacan por ser acciones de sus personajes.

Cada función extraída fue designada con un sustantivo que denota la acción implicada en ella. En el caso de funciones que admitían variedades o subtipos al interior de ella se designó a cada una con un número. Y se hizo una definición que indica el significado de cada función.

RESULTADOS

Presentación de las funciones extraídas del corpus:

Presentaremos en primer lugar las funciones que hemos hallado en los episodios de litigio estudiados. Estas funciones son, presentadas en el orden de la narración de los episodios:

(*Si*) *Situación inicial*: designa el comienzo del episodio. Es un elemento no funcional.

Transgresión: es lo que motiva el episodio de litigio. Cuando la transgresión de un chico motiva otra transgresión de otro chico lo indico con un apóstrofe (*T1'*).

(*T1*) *Transgresión1*: un chico transgrede una norma que habilitaba un derecho de otro chico; es lo que motiva el episodio de litigio. (*T2*) *Transgresión2*: un chico transgrede nuevamente una norma dentro del episodio motivado por *Transgresión1* o abre una nueva secuencia simultánea o sucesiva a *Transgresión1*. (*T3*) *Transgresión3*: no se puede especificar qué chico inició el conflicto.

(*Def*) *Defensa*: uno o más chicos reclaman su derecho frente al chico que inicia la transgresión; de manera verbal y/o por recurso a la violencia física.

(*Rcia*) *Resistencia*: el chico que inició la transgresión se resiste ante la defensa del chico que es objeto de la transgresión.

(*Den1*) *Denuncia1*: un chico que participa de un conflicto se dirige al docente. (*Den2*) *Denuncia2*: un chico ajeno a un conflicto se dirige al docente.

(*Inf*) *Información*: el docente advierte la situación e interviene sin que se dé la función *Denuncia*. Es un elemento constante no funcional.

Intervención y *Respuesta* conforman un "diálogo" entre el docente que interviene el conflicto y los chicos que toman parte de él, y eventualmente otros chicos que no estén directamente involucrados en el conflicto. Cuando *Intervención-Respuesta* se repite en un mismo episodio se reduce a su mínimo necesario en la notación. En varios casos *Intervención* va en pareja con *Respuesta* pero no en todos los casos la intervención que suele ir en pareja con una respuesta requiere de ella.

Intervención: el docente advierte el conflicto (*Información*) o responde a la función *Denuncia* e interviene con

miras a su solución. Cuando otra persona asume esta función, por ejemplo un padre, se lo designa con un apóstrofe. (*I1*) *Intervención1*: el docente indica a un chico de qué manera debe dirigirse a otro chico o qué es lo que debe decirle y cuáles son las maneras que no se deben seguir; indica lo correcto y lo incorrecto; lo que se debe hacer. Es una intervención directiva. (*I2*) *Intervención2*: el docente indica una regla de distribución del objeto (los dos al mismo tiempo o un rato cada uno). (*I3*) *Intervención3*: el docente hace una pregunta o un interrogatorio a uno o más chicos que participan del conflicto. (*I4*) *Intervención4*: el docente le indica o le da al chico un objeto similar al que él quiere. (*I5*) *Intervención5*: el docente sanciona al chico que cometió la transgresión. (*I6*) *Intervención6*: el docente indica que se efectúe la reconciliación. (*I7*) *Intervención7*: el docente se para los chicos que participan en el conflicto. (*I8*) *Intervención8*: el docente habla con el chico que inició el conflicto para hacerlo reflexionar sobre la situación. Puede ser en términos amistosos o en tono rígido que denota el enojo del docente. Hace reflexionar al chico, no es una intervención directiva. (*I9*) *Intervención9*: el docente pide a otros chicos que no participan directamente del conflicto que cuenten lo que sucedió. (*I10*) *Intervención10*: el docente le dice a un chico que no vuelva a hacer lo que hizo porque de otro modo será sancionado. (*I11*) *Intervención11*: el docente hace reflexionar a uno o más chicos sobre cómo debe resolverse la situación o hace una reflexión general sobre lo que sucedió con los chicos. El docente habla a los chicos y espera de ellos una respuesta en el sentido de la reflexión.

Respuesta (a la intervención): un chico responde a la intervención que hace el docente. Puede ser verbal o no verbal. En un mismo episodio las intervenciones y las respuestas pueden suceder con más de un chico: cuando la intervención cambia de chico designo con un apóstrofe al segundo chico, con dos al tercero, etc. *Respuesta* subíndice 0 significa que no se responde, cuando a la intervención se esperaba una respuesta. (*Rta1*) *Respuesta1*: un chico responde a la pregunta del Interrogatorio del docente. (*Rta2*) *Respuesta2*: un chico afirma su voluntad particular. (*Rta3*) *Respuesta3*: un chico o más responden a la reflexión que les hace el docente (*Intervención8* e *Intervención11*)

(*T*) *Testimonio*: uno o más chicos no involucrados directamente en el conflicto aportan elementos para su solución. No es una variedad de *Respuesta* porque no es necesariamente una respuesta a *Intervención*.

(*P*) *Prueba*: el docente o un chico solicita que se recurra a un objeto externo como medio de prueba para aportar una solución al conflicto. Se recurre a un objeto externo.

(*E*) *Enseñanza*: el docente pide que no se repita esa situación porque si no se va a repetir ese episodio, sanciona favorablemente una norma de comportamiento o repite cómo deben hacerse las cosas. El docente habla

a los chicos.

(*Rec*) *Reconciliación*: los chicos que se habían peleado hacen las paces. Un chico se dirige a otro y se disculpa por la situación y el otro chico acepta esas disculpas.

(*Rest*) *Restitución*: se restituye la situación normativa o de no-transgresión. Es un elemento no funcional.

(*Rest0*) *Restitución0*: en el episodio está claro que no hubo una restitución de la situación.

Aclaraciones en torno a las funciones: Propp trabajó en su análisis del cuento maravilloso con un grupo de funciones que él extrajo del corpus de análisis en que basó su estudio. En este trabajo se ha tomado el método de análisis de Propp y se han extraído las funciones particulares que se han encontrado en este corpus de análisis particular. Es decir que las funciones expuestas aquí no se condicen, y era esperable que así sucediera, con las funciones elaboradas por Propp en su trabajo.

Asimismo cada función fue designada con un nombre particular que no debe evocar en el lector otra definición que la que se adjunta con él. Así, por ejemplo, la función *transgresión* se define por ser lo que motiva el episodio de litigio, etc.

La función *intervención del docente* debe entenderse en este contexto tal como ha sido definida, es decir, todas aquellas acciones que el docente realiza en el marco de un episodio de litigio, con miras a aportar elementos que permitan la resolución del conflicto.

ALGUNOS CASOS A MODO DE ILUSTRACIÓN

Presentaremos algunos casos estudiados a modo de ilustración de la aplicación del método utilizado:

Episodio sucedido de una sala de cuatro años. “En el Jardín, los niños juegan con agua. Uno de ellos permanece aislado hasta que se acerca un compañero, que le tira un balde de agua. Esto motiva la ira del niño y comienza a llorar.

Grita y se dirige hacia la maestra. La maestra trata de calmarlo, y el niño aún llorando cuenta lo sucedido. Como no podía entenderlo, la maestra lo tranquiliza, y el niño relata lo sucedido, acusando a su compañero de que lo había mojado y diciendo que él ‘estaba enfermo y que no podía mojarse’. La maestra cita al acusado.

Interroga al acusado, y ante los motivos esgrimidos por éste (que había mojado a su compañero porque ‘nunca quería jugar con todos’), y ante su actitud de enojo (tirando el balde y cruzándose de brazos) la maestra le ordena que ‘recoja el balde y que le pida disculpas a su compañero por haberlo mojado’ agregando que ‘si volvía a hacerlo no jugaba más con agua’. El niño algo enojado se acerca a su compañero tímidamente y le pide perdón. Luego se aleja del grupo por un momento, durante el que permanece callado y sentado. Al rato vuelve a jugar con todo el grupo, se acerca nuevamente a su compañero y le dice: ‘...no te voy a mojar más.’”

Las funciones extraídas para este episodio son (en orden de aparición): Situación inicial, Transgresión1, Denuncia1, Intervención3, Repuesta1, Intervención3, Respuesta1’, Intervención6, Intervención10, Reconciliación.

Como se observa, el método de análisis de Propp sólo consiste en la extracción de una narración de las funciones, entendidas estas como los elementos constantes de la estructura que es la narración como miembro de un corpus dado. En este sentido este método de análisis no agota la complejidad de una narración dada sino que toma una dimensión de la misma, considerada como relevante para el estudio en que se centra el análisis: las acciones de los personajes en el corpus.

En este caso se consideró como relevante el método de análisis de Propp porque permitió evaluar de manera exploratoria un corpus de episodios de litigio, indagando sobre la posibilidad de encontrar en ellos estructuras invariantes comunes, propias de los contextos de escolarización inicial.

Para una apreciación integral del análisis de este episodio presentado debiera adjuntarse todo el corpus de análisis puesto que en la evaluación de cada función se debe considerar el carácter de constancia que ella tiene en todo el corpus; razón por la cual el análisis parte de un episodio particular para luego dirigirse a todo el corpus y finalmente volver al episodio de origen, con sus funciones específicas. Tal análisis no es expuesto aquí por razones de limitación de espacio. Por tal motivo tomaremos aquí algunos ejemplos de funciones que abarquen varios episodios.

Algunos ejemplos de funciones en diferentes episodios: Presentaremos aquí ejemplos de funciones a través de distintos episodios del corpus para que se pueda apreciar el valor de constancia que constituye la función como acción de un personaje.

En los siguientes fragmentos de episodios se recorta la función *transgresión*.

- Se acerca un compañero que le tira un balde de agua. Esto motiva la ira del niño y comienza a llorar.
- Ignacio se sube a la hamaca, junto con las otras niñas, ocupando el mismo asiento con una de ellas. Las niñas con la que Ignacio comparte la hamaca se retiran.
- Dos niñas empiezan a forcejear por llevar una cubierta.
- Un niño pide llevarse los gusanos de seda a su casa [habiendo pasado su turno para hacerlo].
- Discusión entre dos niños, mientras se lavan las manos. Cada uno dice, al mismo tiempo, ‘primero yo’.
- Un chico le pega a otro.

Como se ve en cada caso la acción es la misma, definida genéricamente como *transgresión*, que es el sustantivo que designa la función en cuestión. Pero en cada episodio particular el personaje que interviene en la función es distinto, y la manera en que lo lleva a cabo tam-

bién. Es lo que Propp designa como lo *que se hace* en la acción, *quién lo hace* y *cómo lo hace*, respectivamente. A los fines del análisis resulta relevante *qué hace* un personaje y accesorio *quién lo hace* y *cómo lo hace*. De manera que es indiferente si lo que hace un chico, sea Ignacio o cualquier otro, sea tirarle agua a otro, usurpar el turno para llevarse los gusanos de seda, usurpar el turno en el uso de las hamacas, pegarle a alguien, etc., en cada caso lo que sucede es que un chico está actuando de modo tal que transgrede el derecho de otro o una norma implícita o explícita que regula y pauta la conducta en el contexto del jardín.

Semejanzas y diferencias con resultados obtenidos en investigaciones anteriores:

En trabajos anteriores de nuestro programa de investigación (proyectos UBACyT P043, P092, P094; P061) habíamos estudiado episodios de litigio en contexto normativos de nivel inicial. Los resultados aquí obtenidos convergen con esos antecedentes en la identificación de “estructuras invariantes” en los litigios infantiles, al tiempo que deja abierta nuevos caminos de investigación para contrastar los hallazgos obtenidos en este trabajo con otros grupos y contextos de relevamiento de episodios.

El método de análisis narrativo de Propp resultó ser una herramienta coherente con intentos anteriores de tratamiento y análisis de episodios de litigio realizado en base a técnicas de análisis discursivo-narrativo y en base a “hermeneútica jurídica”.

A su turno, la consistencia y coherencia de los resultados del análisis, muestran la vigencia y las potencialidades del método funcional desarrollado por Vladimir Propp para el análisis narrativo.

CONCLUSIONES

El método de análisis narrativo de Propp resultó ser eficaz para el tratamiento de episodios de litigio.

El número de funciones encontradas en el corpus de análisis es finito, es decir que llegado un punto del análisis del corpus no aparecían nuevas funciones.

El orden de sucesión de estas funciones es altamente constante. Es decir que se respeta la secuencia de aparición de las funciones en los distintos episodios del corpus.

Puede suceder que no aparezcan todas las funciones halladas en un mismo episodio, sin que esto altere el orden de presentación de las funciones.

En relación a los resultados obtenidos por el propio Propp en su estudio del cuento maravilloso se obtuvieron estos mismos resultados: el número finito de funciones; el orden de sucesión constante, aunque en este corpus de episodios de litigio esto no se cumple rigurosamente para todos los episodios, habiendo excepciones que no alteran el sentido general de la constancia. Por eso hemos puesto “altamente” contante, porque la constancia

en el orden de aparición de las funciones es la tendencia general en los episodios.

A diferencia de Propp aquí se trabajó con un corpus de narraciones menos homogéneo que el suyo.

A primera vista no hay un único tipo de episodio del cual cada uno es una variedad, como concluyó Propp con el cuento popular ruso. Pero sí se observan grandes recurrencias y grandes tipos lógicos.

Se halló la siguiente fórmula general, sin considerar los subtipos particulares de funciones y las funciones que se catalogaron como desviadas, por la escasa frecuencia de presentación en el corpus.

Si-T-Def-Rcia-Inf/Den-I-Rta(x / I-I, Rta-Rta)-Rec-Rest

(Aclaraciones de lectura: El símbolo “-” representa el paso de una función a otra en la sucesión de la narración; *Si*, Situación inicial; *T*, transgresión; *Def*, defensa; *Rcia*, resistencia; *Inf/Den*, información o denuncia; *I-Rta(x / I-I, Rta-Rta)*, intervención seguida de respuesta con las posibilidades de que se repita una cantidad *x* de veces o con la posibilidad que se den las funciones *intervención-intervención* o *respuesta-respuesta* seguidas; *Rec*, reconciliación; *Rest*, restitución)

Esto debe entenderse como la sucesión de funciones de un episodio considerado como *tipo* en el orden de presentación de funciones hallado. Aquí se constata el número finito de funciones del corpus y el orden de sucesión de las mismas. Luego, para cada episodio particular puede ocurrir que estén omitidas algunas funciones de la fórmula general. Con excepción de *Si*, *T* e *Inf/Den*, que son respectivamente la situación inicial del episodio, la transgresión y la vía por la que el docente interviene en él.

Son 29 episodios sobre el total de 43 del corpus responden a esta fórmula.

Los episodios que se ubican como desviaciones de la muestra y que se omiten no son episodios completamente diferentes al resto sino que tienen una, dos o tres funciones que los diferencia del resto, sin que el resto de las funciones tenga una ordenación diferente al conjunto de la muestra.

Omitiendo ocho episodios considerados como desviaciones de la muestra, se hallaron los siguientes pares de funciones (y reglas de sucesión): *I1-Rta2/→*; *I2-Rta2/(I)→*; *I3-Rta1* (excepto un caso); *I4-Rta2/(I)→*; *I6-Rec/(I)→*; *I8-Rta2/Rta3/(I)→*; *I11-Rta3/→*.

(Aclaraciones de lectura: *I1-Rta2/→*, a Intervención1 puede seguir Restpuesta2 o el conjunto de funciones que siguen (Reconciliación, Restitución); *I2-Rta2/(I)→*, a Intervención2 puede seguir Respuesta2 o Reconciliación, Restitución, con la posibilidad de que haya una Intervención antes. Ídem para el resto de los casos)

Se hallaron las siguientes reglas de exclusión: Las funciones I1, I2 e I4 se excluyen y no figuran en un mismo

episodio a menos que en el episodio figure la función Rta2 que invalida esta regla. I7 sólo aparece en un mismo episodio con I3, excluye todas las otras funciones I. Pudo establecerse fases narrativas de los episodios, válidas para todo el corpus: 1) Si-T1/T2/T3, 2) Def, Rcia, T1, T1', T2 en ordenación diversa, 3) Inf/Den1/Den2, 4) I.x, Rta.x, T, P en ordenación diversa, 5) E, Rec, Rest en ordenación diversa.

En la primera fase tienen lugar las funciones *Situación inicial*, luego una de las tres formas de *Transgresión*. En la segunda fase tienen lugar, en ordenación diversa las funciones *Defensa*, *Resistencia*, *Transgresión1*, *Transgresión1'*, *Transgresión2*. En la tercera fase tiene lugar la función *Información* o *Denuncia*, en cualquiera de sus dos formas. En la fase cuarta tienen lugar en ordenación diversa las funciones *Intervención* y *Respuesta*, en cualquiera de sus formas, y las funciones *Testimonio* y *Prueba*. En la quinta fase tienen lugar las funciones *Enseñanza*, *Reconciliación* y *Restitución* en ordenación diversa.

Los episodios descartados en cada análisis han sido considerados como desviaciones del conjunto por dos razones: por contener un orden diferente de presentación de funciones y algunas funciones diferentes en la fase 2 y por tener las funciones *T*, *P* en la fase 4 y *E* en la fase 5.

La función *E* sólo apareció tres veces en todo el corpus. En esos tres casos apareció antes y después de *Rec* y antes y después de *Rest*, sin alterar los resultados hasta aquí expuestos.

Se pudo establecer los personajes para el corpus de episodios establecido. Propp establece que pueden agruparse las funciones según el personaje que las realice. Así, se hallaron cuatro personajes: 1) T.x, Rcia, Rta1, Rta2, Rta3, Rec, 2) Def, Den1, Rta1, Rta3, Rec, 3) Den2, Rta3, T, P, 4) I.x, P, E.

(Aclaraciones de lectura: el primer personaje queda definido por la ejecución de las funciones *Transgresión*, en cualquiera de sus formas, *Resistencia*, *Respuesta1*, 2 y 3, *Reconciliación*; el segundo personaje por las funciones *Defensa*, *Denuncia1*, *Respuesta 1*, *Respuesta3*, *Reconciliación*. El personaje tercero por las funciones *Denuncia2*, *Respuesta3*, *Testimonio*, *Prueba*; y el personaje cuarto por las funciones *Intervención*, en cualquiera de sus formas, *Prueba* y *Enseñanza*)

De esta manera se reparten las funciones del corpus en cuatro personajes. Algunas funciones pueden ser ocupadas por varios. Y otras son exclusivamente de uno solo. Se subraya en todos los casos el número de cuatro personajes.

En virtud de estos resultados y conclusiones se señala: la relevancia del método de análisis narrativo de Propp para el tratamiento de episodios de litigio; la existencia de estructuras narrativas invariantes en los episodios de litigios analizados.

BIBLIOGRAFÍA

- Del Vecchio, G. (1925). *La justicia*. Madrid: Góngora.
- Luria, A. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Buenos Aires: Akal.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Buenos Aires. Planeta Agostini.
- Propp, Vladimir. (2001). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.
- Samaja, J. (1988). *Pautas sociales en la formación de la inteligencia humana*. Ed. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Samaja, J. Programa de Investigación sobre "Comportamiento conforme a normas y su relación con las adquisiciones psicogenéticas" Universidad Nacional de Lomas de Zamora. 1987-1989.
- Samaja, J. Los conflictos infantiles debidos a «interferencias intersubjetivas por objetos», como causa estructural de las adquisiciones normativas en los primeros años de vida. Un estudio psicogenético de la «experiencia jurídica infantil» Proyecto UBACyT 1998-2000.
- Samaja, J. Narratividad y juridicidad en los procesos de socialización: funciones primigenias en la formación de la subjetividad y la inteligencia humanas". Proyecto UBACyT 2001-2002.
- Samaja, J. (2002) *Los caminos del conocimiento*. Ficha de cátedra, inédita.
- Samaja, Juan. (2008). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Scribner, S.; Cole, M. (1973). "Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182:553-559.
- Scribner, S.; Cole, M. (1981). *The Psychological Consequences of Literacy*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1995). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores" en *Obras Escogidas*. Cap. III. Buenos Aires: Visor.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2009

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2009