

ANTOLOGIA BASICA

EXPRESION LITERARIA EN PREESCOLAR  
LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN 94.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN GENERAL</b>	<b>2</b>
<b>PRIMERA UNIDAD</b>	
<b>FUNCIONES BÁSICAS DE LA TRADICIÓN ORAL Y ESCRITA EN LA LITERATURA: ESCUCHAR Y NARRAR</b>	<b>4</b>
Presentación	5
Tema 1: La oralidad y el ser humano	6
"Las pulsaciones de la oralidad. de cuenteros, escritores, encantamientos y otras variaciones. La espera del siglo XXI". Jermán Argueta	7
Tema 2: Formación del escucha	16
"Como enseñar a escuchar". Linda Armstrong.	17
Tema 3: Papel de la literatura oral en el nivel preescolar	19
"Motivaciones a leer en las primeras fases de la edad evolutiva". Angelo Nobile	20
<b>SEGUNDA UNIDAD</b>	
<b>LOS GÉNEROS DE LA LITERATURA INFANTIL</b>	<b>26</b>
Presentación	26
Tema 1: Una aproximación al hecho literario	27
"Breve introducción a la problemática de la literatura infantil-juvenil" Ricardo Nervi Fre	28
Tema 2: Revisión y crítica pedagógica de géneros literarios.	45
"Relatos tradicionales: Cuentos de hadas/truculencias rosadas". Liliana Santirso	46
Tema 3: Literatura para y de los niños	57
"Los niños y la invención de la realidad" Fryda Shultz	58
<b>TERCERA UNIDAD</b>	
<b>LA LITERATURA INFANTIL COMO EXPRESIÓN CREATIVA</b>	<b>69</b>
Presentación	70
Tema 1: Principios de acción creativa	71
"Creatividad en preescolar y el ciclo inicial" David de Prado	72
Tema 2: Creatividad y Lenguaje	91
"Un gran objetivo: escribir" Cecilia Beuchat y Teresita Lira	92
"Análisis de la escritura de los niños, en términos de los niveles de conceptualización". Emilia Ferreriro, Margarita Gómez Palacios y Col.	107
Tema 3: La versatilidad en la literatura infantil.	112
"Técnicas lingüísticas literarias". David de Prado	113
Bibliografía.	138

## PRESENTACION GENERAL

El curso "Expresión Literaria en Preescolar", pretende que el profesor-alumno reflexione, analice, critique y adapte composiciones literarias para niños de nivel preescolar; además de elaborar producciones originales que respondan a las características de los niños y a su ámbito social; así como promover entre la población infantil la recreación y creación de composiciones que contengan valores literarios.

Este curso parte de reconocer la oralidad como primera forma de literatura que aparece en la historia de la humanidad a través del análisis de diferentes textos que enfatizan la importancia de escuchar como el inicio para el desarrollo de la apreciación y recreación de la literatura.

Se realiza la valoración o revaloración de la literatura para y de los niños; una creada por los adultos para los niños y la otra la que los niños producen, con la finalidad de crear en los profesores-alumnos las condiciones requeridas para una confrontación entre lo que se ha hecho; lo que se hace y lo que debe hacerse desde el punto de vista pedagógico con respecto a la expresión literaria.

Este curso a su vez pretende favorecer el desarrollo de la creatividad en lo referente a la expresión literaria; este proceso debe iniciarse a partir de la creación de obras narrativas y líricas dirigidas a los niños de nivel preescolar y posteriormente propiciar con sus alumnos la creación de composiciones literarias a través de diversos lenguajes.

PRIMERA UNIDAD

FUNCIONES BASICAS DE LA TRADICION ORAL EN LA  
LITERATURA: ESCUCHAR Y NARRAR.

---

Los textos que conforman esta antología tienen como función ofrecer los contenidos mínimos necesarios para lograr los propósitos del curso. Por tal motivo le recordamos que el análisis de cada uno de ellos es de carácter obligatorio.

A cada uno de los textos le antecede una presentación donde se le contextualiza y se señalan las ideas centrales de la lectura; esto facilitará la comprensión de la misma.

Por esta razón los textos se han dividido en tres unidades que conforman el curso y están presentados en el índice de manera ordenada. Así mismo les sugerimos que para una mayor profundización y ampliación de los conceptos elementales de la temática consulte los textos de la Antología Complementaria.

## PRESENTACION

Los textos incluidos en esta unidad permiten al profesor-estudiante reflexionar sobre las funciones básicas de la tradición oral y cómo repercute ésta en el desarrollo de la apreciación y recreación de la literatura infantil.

Argueta, Armstrong y Nobile nos presentan sus puntos de vista sobre la importancia de la oralidad como un hecho que está presente en la vida del hombre, en colectividad, reconociendo ésta última como un vehículo de socialización que representan la etapa inicial de la comprensión del significado funcional de la literatura.

En este apartado nos vamos a referir a las capacidades preparatorias de la narración oral, la cual tiene como base aprender a escuchar, la realización por parte de los oyentes de actividades que favorezcan el desarrollo intelectual, la ampliación de conocimientos y el enriquecimiento del patrimonio lingüístico y de la fantasía.

## TEMA 1: LA ORALIDAD Y EL SER HUMANO.

El presente texto es el primero de una serie de artículos que integran la obra *Oralidad y Cultura* como resultado ésta de un conjunto de investigaciones y recopilaciones sobre la oralidad.

La oralidad ha sido considerada como un hecho social que permea con su presencia la palabra, lo estético, la narración de cuentos, mitos y leyendas; la que subyace en las tradiciones orales y en la conversación cotidiana.

El autor de "Las pulsaciones de la oralidad" Jermán Argueta antropólogo y narrador de cuentos, coordinador de la obra, reconoce a la oralidad como un hecho comunicacional que refleja la conciencia e identidad cultural de los pueblos. Afirma que la palabra en la oralidad tiene lo mejor del ser humano porque permite la cohesión de los grupos sociales y comunitarios, congrega a la gente para compartir.

Este artículo hace una revaloración cultural de la oralidad, además de ubicarla históricamente; promueve además un reencuentro del hombre con la oralidad ya que considera que ésta pulsa el presente y el futuro y motiva el encuentro con el pasado en su significación real y simbólica.

Jermán Argueta. "Las pulsaciones de la oralidad. De cuenteros, escritores, encantamientos y otras variaciones. La espera del siglo XXI", en Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Oralidad y Cultura. Jermán Argueta y Ernesto Licona (Coordinadores) México, Colectivo Memoria y Vida Cotidiana, 1995. pp. 9-17.

# LAS PULSACIONES DE LA ORALIDAD

De cuenteros, escritores,  
encantamientos y otras  
variaciones

La espera del siglo XXI

Jermán Argueta\*

*La oralidad es un hecho eminentemente comunicacional y nos da cuenta de la conciencia e identidad cultural de los pueblos sembrados sobre la tierra.*

JOSÉ MARÍA BUENAVENTURA

\* Antropólogo y narrador de cuentos. Colectivo Memoria y Vida Cotidiana, A. C.



**L**a oralidad pulsa el presente y el porvenir, y nos traslada, bajo la sospecha de la remembranza, al pasado. Es en el acto de recordar y hablar donde nace la identidad cultural de los individuos y de los pueblos. De esta forma podemos deslizar la certidumbre para decir que la oralidad, como acontecimiento eminentemente comunicacional, nos reúne para compartir la memoria, la tradición, la identidad, lo estético, lo artístico, lo imaginario y lo mágico-maravilloso. En ella también se nutre la historia, las tradiciones festivas y costumbristas, la poesía, el canto, la narración oral y, para no dejar resquicios, todas las artes. ¿Alguien puede dudar que la meditación para la creatividad artística, está cimentada en el cavilar con el lenguaje?

Por otro lado, es bueno señalar, que sólo la palabra, la palabra que viene del fondo de la verdad, es la que garantiza la cohesión de los grupos sociales y comunitarios; nos acerca con los otros de la comunidad o del barrio. Está en lo mejor del ser humano —vale parte de esta reiteración—: en la poesía, el canto, en los mitos y leyendas, en la solidaridad, más aún, en el hecho amoroso; todo. Ella, en un amplio sentido fraternal, congrega a la gente para compartir. (Dicen que el drama y la intriga crecen más en la soledad de la vida.)

La especie humana está perdiendo la batalla, se aleja de lo que la puede salvar, la palabra. La pronuncia pero la niega, no le sale desde dentro, como verdadera. Las máscaras del hombre son también las máscaras con las que quiere cubrir su lenguaje.

La palabra nació con el espíritu creativo de lo humano. Las cosas que ve el hombre las nombra y aprende a amarlas y a respetarlas. Y ahí, en lo más hondo de la historia, la palabra crece y se va construyendo para ser ritual y acercar a los hombres de la tierra con la divinización del cosmos. Y ahí, en lo más profundo del alma, la palabra cura los mismos males

del alma e infinitamente los del cuerpo. Y en el andar de la especie humana, la palabra va llenando la vida de canto, mitos y narraciones encantadas. Y todo esto la va guardando en su memoria para que la palabra vieja siga juntando a los hombres, a veces para bien a veces para equivocarse. Pero la palabra *viva* está ahí, en el centro del escenario, como terapia colectiva, como salvación de las pasiones encontradas.

¿Hacia dónde vamos? La vida es incierta. El porvenir a veces depende de los hombres, pero en varios acontecimientos el ser humano no puede tejer su futuro, se le va de las manos. Futuro que no es promisorio dada la ausencia persistente en los valores espirituales y artísticos del hombre. Esto no es una queja, más bien un recordatorio para que cada uno de los que nos interesamos por la oralidad la revaloremos para darle luz a la vida. Decía mi abuelo Félix que "los que no hablan pueden ser taimados..., hay que desconfiar de ellos". Pero mi abuela Cleotilde terciaba: "pero hay otros que hablan mucho, a esos hay que mirarlos a los ojos para ver si su palabra es buena"

### El signo escrito y la oralidad

¿La escritura se eleva y distancia de la palabra hablada? Bajo esta especulación hay que decir que la escritura, consignación de la palabra en el espacio, extiende la potencialidad del lenguaje casi ilimitadamente. Sin embargo, en todos los maravillosos mundos que descubre la escritura, todavía le es inherente y en ellos vive la palabra hablada. Todos los textos escritos tienen que estar relacionados, directa o indirectamente, con el ambiente natural del lenguaje, para transmitir sus significados. "Leer" un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura lenta o a grandes rasgos rápida. Acostumbrada, en las culturas altamente

*Los narradores orales quieren contar, ser voz, hablar de sus raíces milenarias y de su tradición oral y escrita: ellos son palabra viva abriendo surcos en lo real y lo imaginario. No quieren ser silencio y olvido*

tecnológicas, la escritura nunca puede prescindir de la oralidad, más bien con ella se reproduce y se dimensiona a otros horizontes del quehacer cultural.

La expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, "nunca ha habido escritura sin oralidad", diría Walter J. Ong, uno de los primeros estudiosos del tema.

Lo que sí es cierto, es que a pesar de las raíces orales de toda la articulación verbal, el análisis científico, hasta ahora, se ha preocupado de la oralidad como un fenómeno muy parcial de la vida humana.

Vale la pena resaltar que este nuevo abordamiento de la oralidad, dentro de las sociedades donde la imagen visual se hace preponderante, ha abierto caminos para que los comunicólogos, políticos, sociólogos, periodistas, lingüistas, sicólogos, antropólogos, maestros, artistas y promotores culturales busquen nuevas formas y nuevas perspectivas para observar nuestra realidad.

### Los lindes del pasado, presente y porvenir

La oralidad cuando se expresa tiene su público, su mercado lingüístico. Pero en un sentido más amplio podemos decir que el ser humano está condenado a vivir, en mayor o menor medida, en las voces del silencio y en la esfera acústica del lenguaje. ¿Y por qué esta aseveración reflexiva? Porque el hombre vive más el pasado y el futuro que el presente. Y en estas dos fronteras su mente está pronta para sumergirse en el lenguaje. El presente es efímero, solo un parpadear, el pasado tiene más tiempo real vivido, el futuro tiene un tiempo imaginario infinito. El presente, tal vez, no se percibe. El pasado se reconstruye con los eslabones al alcance de la palabra que recuerda y rememora. El futuro, también se teje

como ciclos que vienen para convivios sociales y festivos; son los proyectos y las sorpresas por vivir.

El pasado y el futuro son los tiempos en el que el ser humano habla y piensa, y en ellos se ocupa y reflexiona, especula, teoriza, sueña, desea, teme, sufre y, en todo esto fluye, de manera lenta, el verbo, la oralidad toda.

El ser humano conoce poco de su pasado, por eso crea los mitos origen, la oralidad por excelencia. Estos mitos se han construido con la palabra que se transmite de generación en generación.

El mito se cristaliza con la voz que corre. Los dioses de todas las culturas llegaron —perseverando— con la oralidad de los chamanes, profetas, iluminados y elegidos que corrieron la voz: es el lenguaje del ritual, de la reverencia y lo imaginario.

### La obsesión de la palabra

Ya hemos dicho que la oralidad tiene que ver con el poder expresivo y comunicacional de la palabra hablada, la conversación cotidiana, lo estético. Tiene que ver con el narrador de hechos y sucesos contemporáneos, chistes, anécdotas, pero hoy debemos ir por la estafeta del estudio profundo que nos podrá llevar, entre otros temas, a las razones de la perseverancia y terquedad de los pueblos que sufrieron un colonaje por defender sus tradiciones y reivindicar su lengua de origen como una forma de identidad. Hoy, Natalio Hernández, nuevo tlacuilo, escritor en lengua indígena, habla sobre eso:

Pienso que nuestros pueblos han preservado y defendido su palabra de todos los embates de la castellanización que han sufrido desde la Colonia hasta nuestros días. La familia y la comunidad ha sido los espacios sociales y naturales en donde sobrevivió nuestra palabra cerca de 500 años... Nuestras lenguas se deterioraron pero no se extinguieron... Es

*Los oradores profesionales buscan memorizar sus textos de oratoria; el narrador oral no, porque aun cuando relata en su memoria lo fundamental del relato, cuando cuenta, las imágenes se bifurcan por la relación de intercambio comunicacional que mantiene con el público*

*Todos los pueblos han tenido sus cuenteros. Ellos han sido imprescindibles para transmitir la memoria real y fantástica de sus comunidades*

por eso que dignificarla ha significado, para muchos de nosotros, como volver hablar.

### La oralidad secundaria y otros gozos

También debemos hablar de la oralidad secundaria, que se refiere, diría el mismo Walter J. Ong, a la presencia y acción de los medios de comunicación (radio, cine, video, televisión). Este tipo de oralidad secundaria, de igual forma, nos lleva a los profesionistas —aquí estarían muchos locutores, oradores, declamadores— que responden más a la escritura, al signo escrito; en él se basan para reproducir el lenguaje. Esta situación de la escritura aunada a la presencia de los medios electrónicos que utilizan la palabra nos llevan de manera constante a la oralidad secundaria. Hoy muchas de las comunidades, antes recónditas y perdidas entre la naturaleza, están siendo conectadas por los medios de comunicación; la oralidad secundaria cambia usos y costumbres culturales en los pueblos de todos los continentes.

Por otro lado hay que agregar que la palabra está presente, de una u otra forma, en la vida humana. Se puede prescindir de muchas cosas en nuestra cotidianidad y nuestros gozos lúdicos, pero no del acto donde está presente el lenguaje. Las ciencias sociales y humanas no pueden prescindir —en su investigación, ejercicio y exposición—, del lenguaje humano. Así vemos que la oralidad se encuentra presente y se asocia con rituales mágicos, con música y canto, con artes escénicas, con el ocio y el juego, con carnavales, fiestas y reuniones, con ceremonias mortuorias, religiosas, con el trabajo y la vida cotidiana. La oralidad aparece en actos humanos que vale la pena sospechar de ellos, para atenderlos, en el flirteo, la sensualidad y en el acto amoroso. Aquí no podemos dejar escapar al sueño y el cavilar silencioso. La gente utiliza su lenguaje en el

transcurrir de su pensamiento: es una plática consigo mismo. La soledad es el monólogo para enfrentar externamente la vida o aislarse de ella. Pero vayamos a otro tema.

### Una revaloración cultural de la oralidad

Sí, mucha gente cuenta en el planeta, y cuentan más en los lugares donde la palabra es raíz y fantasía para contarla. Son las venas abiertas, parafraseando a Eduardo Galeano, que muestran los mundos reales y encantados que resisten en nuestras culturas, no quieren desaparecer. Son los pueblos que no se pueden sustraer de la cultura mágica que cultivan.

Esta es una invitación a la aventura del espíritu que hay que seguir explorando en el siglo XXI.

Pero vayamos a la palabra sin regodeos. Actualmente en los países de habla hispana, grupos de narradores orales —cuenteros, cuentacuentos, mentirosos, juglares, narradores orales escénicos— fortalecen y enriquecen la memoria colectiva. Han realizado festivales nacionales, iberoamericanos e internacionales en Venezuela, Colombia, Cuba, Islas Canarias, España, Argentina, México.

Los narradores orales quieren contar, ser voz, hablar de sus raíces milenarias y de su tradición oral y escrita: ellos son palabra viva abriendo surcos en lo real y lo imaginario. No quieren ser silencio y olvido.

En América, estos profesionales del arte de la palabra, y muchos investigadores, han vuelto la mirada a nuestras tradiciones milenarias, a la cultura popular con todo su marasmo fantástico, picaresco, sensual. Han vuelto la mirada al pasado lleno de memoria; esencia de nuestra identidad cultural.

No hay duda de que los múltiples laberintos del lenguaje vuelven una vez más por sus fueros, asumiendo de nuevo, en

varios países, el sitio privilegiado que le corresponde. Sí, en las puertas del nuevo milenio estamos viviendo una revaloración cultural de la oralidad.

Estos tiempos nos obligan a prepararnos, por otro lado, para apreciar el significado del lenguaje hablado frente al signo escrito y el mundo de la televisión, la radio, los videos y toda la densidad de la iconosfera de la imagen. En este intento, el de la revaloración del lenguaje, se hallan los narradores orales que cuentan sucesos, mitos, leyendas y cuentos en varias partes del mundo.

### Los narradores de cuentos

Nadie puede negar el encanto de los cuentos. La gente ha cambiado su forma de vida cuando les han contado relatos, leyendas, mitos, anécdotas. Los cuentos nacen como una seducción mágica y al calor de la fogata, en la sobremesa o en cualquier foro, crece el ritual de la palabra prodigiosa.

Ante esto uno puede especular y pensar: ¿qué sería del ser humano si los relatos y los cuentos no existieran? ¿Qué harían las señoras, los señores, los niños, los jóvenes y los viejos sin lo fantástico y lo maravilloso de lo imaginario? Esto sólo es una especulación porque, afortunadamente, la oralidad es un hecho social. Y por mucho que la gente esté conectada o desconectada con la televisión, tiene que intercambiar ideas, sucesos, relatos, imágenes, en fin, tiene mucho que contar.

La lucha con los medios audiovisuales —los que nos dan el hombre del hombre mismo— es dura. Pero el deseo de comunicarse, despertando la imaginación, se afirma para cubrir los vacíos de la vida. Sólo se establece la significación de los cuentos cuando se los cuenta.

Los buenos narradores saben de esto y son capaces de hacer que la voz que escuchamos se quede en su memoria. Histo-

rias, anécdotas, sucesos, leyendas, mitos, consejas y refranes son parte imprescindible de su equipaje.

Varios cultivaron dos oficios: el de escritores —en la soledad de las hojas blancas—, y el de narradores orales. Dos caminos: uno excluye a la gente para que brote la palabra escrita, y el otro suma y une a través de palabra viva.

Por ejemplo, a Octavio Paz le place recordar los relatos escuchados en su niñez. Varias veces se le ha escuchado hablar de su casa —la del viejo barrio de Mixcoac— con jardín y una hermosa higuera. Y desde ese árbol, con sus hojas de manos extendidas, comenta que podía tocar todo el universo. Y ahí, en esa casa entrañable, recibía los testimonios amenos y pasionales de familiares: el abuelo hablaba de las vicisitudes del porfiriato; su padre le hacía volar la imaginación con los sucesos de la Revolución Mexicana; y “el mantel olía a pólvora”.

Con el poeta de *Libertad bajo palabra*, hay que deslizar la certidumbre: no hay que darle campo al olvido porque mata las alegrías, las nostalgias y las fascinaciones antiguas.

Juan Rulfo, por otro lado, levanta sus vuelos más allá de la celebridad como literato, y desnuda sus historias y andares por las tierras jaliscienses y muestra la querencia que le tenía a su tío Celerino, a quien recuerda como un buen bebedor de vino, pero sobre todo, como el que le sembró la pasión por lo mágico y sobrenatural del campo mexicano.

Al tío lo recordó siempre con un profundo cariño: “siempre que íbamos del pueblo a su casa o de su casa al rancho que tenía, él me iba platicando historias. Y no sólo iba a titular los cuentos de *El llano en llamas* como los *Cuentos del tío Celerino*, sino que dejé de escribir el día que se murió”.

Cuando la muerte llega, se revalora al que se va, y más si éste deja sus gratas ocurrencias e invenciones fantásticas en

*La estructura creacional del lenguaje, diría el sociólogo francés Gilbert Durand, nos lleva a un jardín de las imágenes*

las mentes abiertas y receptivas del niño o adolescente. Juan Rulfo encontró una enorme veta para escribir lo que le platicaba el tío: "era muy mentiroso... lo que me dijo eran puras mentiras".

Con Rulfo confirmamos que los *mentirosos* no hacen daño cuando sus relatos no llevan mala fe o dolo, sino que son los encargados de ennoblecer el cosmos que nos rodea y encantar a la gente que los escucha.

Los escritores consagrados siempre regresaran a revalorar lo que les contaron. Varios de ellos evocan con avidez su vida de niños entre las calles, casas nuevas y viejas, charcos y sorpresas que salían de la boca de los adultos y de los viejos.

Jairo Botero, narrador oral escénico colombiano, comenta lo que él y sus paisanos valoran y aprecian de Gabriel García Márquez:

Mira hermano, cuando nuestro paisano recibió el Premio Nóbel de Literatura dijo: "Yo cuento lo que mi padre y mi abuelo me contaron que fue la historia de nuestros pueblos"... A Gabriel lo consideramos el cuentero mayor, porque para nosotros es un cuentero. Antes que escritor es un conversador. Es una persona que surge y viene de una extracción pobre, de una familia numerosa que lo llenó de historias.

Lo que hace el autor de *Cien años de Soledad*, es desarrollar todo el proceso de la imaginación, de esa oralidad que está latiendo en todos los pueblos de América. Por eso lo queremos; aunque viva más con ustedes en México.

#### La madre de todas las musas

En la época anterior a la imprenta, el adiestramiento de la memoria era de extraordinaria importancia. La organización de las imágenes hubo de involucrar a la mente como un todo. En esos tiempos de la humanidad, sin auxilios tecnológicos y electrónicos, se desarro-

llaron muy diversas técnicas para memorizar. Los archivos se refugiaban en la mente.

Mnemósyne —la memoria—, decían los griegos, es la madre de todas las musas: se le veneraba por su gran apoyo a la creatividad. Ellos, inventores de muchas artes, también crearon el arte de *imprimir en la mente lugares e imágenes* contemporáneas a su época (Frances A. Yates, *El arte de la memoria*).

Aunque vale la inquietud resaltar que antes del signo escriturístico, los mitos cosmogónicos exigían un buen adiestramiento de la recordación: lo que no era sólo privilegio de la antigua Grecia, sino de todas las culturas que han vivido, sin exclusión, sus etapas primarias en la oralidad.

Así, la historia de la educación de esta facultad humana sigue siendo una prioridad, y más en este fin de milenio donde la gente vive prolongadas vacaciones en el olvido, sin identidad de raíz.

Por eso, al narrador oral de todos los tiempos siempre le ha interesado la memoria. De ella se sirve, pero va más allá de sus límites y la trasciende en lo mágico de la imaginación.

Los oradores profesionales buscan memorizar sus textos de oratoria; el narrador oral no, porque aun cuando retiene en su memoria lo fundamental del relato, cuando cuenta, las imágenes se bifurcan por la relación de intercambio comunicacional que mantiene con el público. Un cuento narrado se convierte en tantos cuentos como público haya: cada quien imagina su cuento con sus aromas, colores, personajes, sensaciones. Aquí diría el poeta y dramaturgo Francisco Garzón Céspedes:

La narración oral es un acto de comunicación, *con* el público y *no para* el público, inicia un proceso de interacción en el cual emite un mensaje y recibe respuesta, por lo que no sólo informa sino que comunica, pues influye y es influido de inmediato en el instante mismo de narrar.

*En la época anterior a la imprenta, el adiestramiento de la memoria era de extraordinaria importancia*

## Desde los viejos tiempos

Todos los pueblos han tenido sus cuenteros. Ellos han sido imprescindibles para transmitir la memoria real y fantástica de sus comunidades. Nadie se puede imaginar el surgimiento de todas las culturas sin sus narradores orales; sustento de la vida y de la relación armónica con la naturaleza, protectores de los lugares santos y preservadores de la voz de los viejos y de los dioses. Hoy, como arte contemporáneo, son los que guardan la memoria, fomentan la lectura y han llevado este arte al plano de la escena artística.

## El oficio más viejo del mundo

Ser un narrador de cuentos es tener el fuego de Prometeo en las manos y sembrarlo en las aguas cristalinas de los ríos y los mares encrestados con chaneques y sirenas. Es viajar dentro de un torbellino de polvos cerquita del Paricutín; es encontrar sapos en el camino que saltan para dar besos en los labios de la doncella no tan doncella; es recordar que Caperucita fue seducida y devorada por el lobo; es arrancar los alientos a las huellas de los viejos que descansan en el camino, a la espera de que el sortilegio una a los hombres muertos a la vida viva.

Sí, de la voz de los cuenteros sale el canto del caracol para hacer danzar a duendes, demonios, santos, locas, poderosos, y ninfas. Sí, de la voz de los cuenteros surge el conjuro que desaparece el espíritu del mundo *moderno*; tan racional que llama irracional a los relatos sobrenaturales y fantástico.

En este fin de siglo, el cuentero es uno de los más nobles seres de este pedacito de tierra redonda suspendida en el gran universo: *es el contemporáneo dador de la vida*. Bajo su imaginaria, deposita ante la mirada de todos los lugares más remotos y recónditos del planeta; es un ser maravilloso que regala encantamiento y

magia por la voz y la mirada. Es el que nos lleva a los viajes infinitos y no pide visas ni pasaporte y menos sabe de fronteras porque sus cuentos e historias trascienden las líneas imaginarias que ponen los hombres para separarse.

Ellos son la fiesta de la palabra convocando todos los tiempos por los lenguajes de todo su cuerpo. Son los hombres del ritual y a su alrededor brota el primer arte escénico (antes que el teatro, la danza, la pantomima) que los une. Es el primer arte escénico —origen— que se desenvuelve solo y en contacto íntimo con sus escenarios congénitos o circunstanciales.

## Vivir vidas distintas

Mario Vargas Llosa —el polémico escritor peruano— es una de las personas maravilladas por el *contador de historias*, y comenta en un artículo escrito hace varios meses en Londres y reproducido en varios periódicos de América:

Tan antigua como el lenguaje debe ser esta propensión, la de contar y escuchar cuentos, que en todas las culturas aparece y a todas colores con un matiz propio. Se trata de una necesidad antes que de una mera diversión. Una necesidad que tiene que ver, sin duda, con la más humana (y la más imposible) de las vocaciones: la de salir de sí mismo y de la realidad como la de vivir vidas distintas a la propia.

Gracias a los dioses, el oficio más viejo del mundo subsiste aunque sea con la mirada recelosa de los *managers* masificadores de imágenes y malos programas televisivos.

Tiempos de penitencia. Vivimos una "objetivización" del espíritu que asola las relaciones humanas. El hombre ha quedado seducido a mero receptor de imágenes. Vive cautivo bajo el *slogan* de que se vale por lo que se consume materialmente y responde a los estímulos de la mare-

*La oralidad  
pulsó el  
presente y  
el porvenir,  
y nos  
traslada,  
bajo la  
sospecha de  
la remem-  
branza, la  
pasado*

Es bueno señalar, que sólo la palabra, la palabra que viene del fondo de la realidad, es la que garantiza la cohesión de los grupos sociales y comunitarios

jada informativa de los medios de comunicación. Esto es lo irracional de la mentalidad occidental; la que se aleja del espíritu creativo por un espíritu cautivo. En el camino llevan los fardos de su pesar, se están quedando solos. No se puede seguir liquidando, de manera impune, los relatos antiguos y maravillosos que nacieron en su tierra.

El patrimonio de lo imaginario

La estructura creacional del lenguaje, diría el sociólogo francés Gilbert Durand, nos lleva a un jardín de las imágenes. Ir, con esta perspectiva, en busca de un inventario de lo imaginario en nuestras raíces de varias nacionalidades, es una labor ardua pero necesaria. Buscar esos grandes conjuntos plurales de imágenes en constelaciones, en enjambres cosmológicos, en poemas o en mitos, permite encontrar libertades en el espíritu humano. Lo imaginario es, pues, ese conjunto de imágenes y de relaciones de imágenes que constituye el capital del *homo sapiens* y se nos aparece como el gran denominador donde se sitúan todos los procedimientos de la mente humana.

Cuando escuchamos hablar de la leyenda de la Llorona que camina por montes, calles, vecindades y pueblos sabemos que es parte de nuestra cultura. Mitos, leyendas, sucesos, historias de muertos y aparecidos son parte de un patrimonio que no quiere desaparecer.

Una penitencia que heredamos

La mentalidad occidental también ha sido la mentalidad colonizadora y quiere seguir domoñando lo imaginario en los continentes ajenos al suyo. No somos pesimistas, pero vale la pena señalar que en todas las naciones se han enquistado los imitadores y súbditos de las ideas vacuas del "progreso y civilización" occi-

dental. En el pecado se lleva la penitencia: ellos son entes que no se reconocen en sus raíces milenarias. Son frágiles porque no tienen memoria de sus culturas ancestrales.

Los relatos en los tiempos

Varios cuentos que se transmiten de generación en generación son vestigios vivientes de un pensamiento del que parecemos muy alejados, pero no; esos vestigios orales nos transportan al reino de la fantasía, nos conectan al mundo fluido de mentalidades ancestrales y nos introducen al ambiente de seres extraordinarios que sólo son posibles en esos mundos.

La narración oral ha actualizado los "fantasmas universales". Es una invitación a la aventura del espíritu que constituye la comprensión, sin prejuicios, del deambular existencial individual y colectivo. En ella hay un interés por el canto, el grito, la queja de los nombres y los conjuntos sociales de lo imaginario.

Con Jacques Le Goff podemos decir que en los relatos maravillosos, lo maravilloso no es evasión sino realización. Más allá del placer, de la curiosidad, de todas las emociones que nos procuran las narraciones, los relatos, los cuentos y las leyendas; más allá de la necesidad de distracción, de olvido, de vivir sensaciones agradables y misteriosas, el fin real del viaje de los relatos, de este viaje maravilloso, es una exploración más completa de la realidad. Sí, de nuestra realidad, la que se construye más del pasado que del presente. La que se construye más en el imaginario de cada ser humano.

Y hoy, si usted se encuentra con un narrador oral —llámese cuentero, cuentacuentos, narrador oral escénico, trovador, mentiroso, merolico, juglar—, déjese seducir con sus cuentos, con esa gran esperanza de reencantar nuestro universo. Le aseguramos que no se refugiará en la ignorancia sino aumentará su saber.

Y para que lo agrío, la hiel y la soledad no se nos vaya al fondo del corazón: ¿qué cuentos prefiere? ¿Sobrenaturales, cróticos, de humor o fantásticos? Cualquiera le hara reconocer que el mundo necesita respirar más sueños, fantasía, sensualidad, libertad y cuentos. Comparta la vida con los que revaloran y engrandecen el oficio más viejo del mundo: los cuenteros.

Hoy, para terminar, muchas cosas se le han escapado de las manos al *homo sapiens*: como la televisión, diría el investigador español Jesús González, que ha adquirido su propia lógica interna y ha terminado por escapar al control de su creador.

Al *homo sapiens*, también se le esta escapando la vida en una individualidad inducida y la violencia como espectáculo cotidiano.

Y si la oralidad pulsa el presente y el futuro y promueve y motiva el encuentro con el pasado, entonces hay que darnos la oportunidad de reencontrarnos con ella, con su significación real y simbólica.

La oralidad puede ser una buena posibilidad de convivencia con los otros y de

alejarnos de las penitencias de fin de milenio.

Esta es la espera del siglo XXI. ❖

### Bibliografía

- Barthes, Roland. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Ed. Paidós, Barcelona, 1992.
- Durand, Gilbert. *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*. Ed. Taurus, Madrid, 1981.
- Jankélévitch, Vladimir. *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Ed. Taurus, Madrid, 1989.
- Le Goff, Jacques. *Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1986.
- Monsonyi, Esteban. *Revista Oralidad*, núm. 2, Unesco, 1990.
- Ong, Walter J. *Oralidad y literatura*. ICE, México, 1987.
- Paz, Octavio. *Conjunciones y disyunciones*. ICE, México.
- Rulfo, Juan. "Los libros tienen la palabra", en *Gaceta*, núm. 16, Conaculta, México, 1992.
- Vargas Llosa, Mario. "Érase una vez", en *unomásuno*, México, 1991.
- Yates, Frances A. *El arte de la memoria*. Ed. Taurus, Madrid, 1974.

La  
narración  
oral ha  
actualizado  
los  
"fantasmas  
universales"





## TEMA 2: FORMACION DEL ESCUCHA.

El texto que nos ocupa es parte integrante de un documento que ofrece a los docentes que apenas comienzan como a los que poseen experiencia en la labor docente una serie de elementos que les permite evaluar su propio estilo docente. Se ofrecen además aportaciones sobre la temática y algunos comportamientos en clase que otros profesores han considerado importantes, los cuales pueden ayudar a mejorar su práctica docente.

En un segundo apartado que es donde se localiza el presente texto se presentan un conjunto de sugerencias que profesores con experiencia consideran útiles para facilitar la enseñanza y ayudar a los alumnos a escuchar con eficacia como base del aprendizaje.

Finalmente se presenta un capítulo destinado a aumentar la autoestima y motivación. Los profesores que hacen sus aportaciones consideran la importancia que tiene el bienestar psicológico de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y saben que la autoestima es vital para alcanzar éste.

Linda Armstrong. "Cómo enseñar a escuchar", en Aula Práctica. Cómo aplicar estrategias de Enseñanza 1. Dir. Jaime Sarramona. Colecc. Educación y Enseñanza. CEAC, Barcelona, 1989. pp. 83-85.

## Cómo enseñar a escuchar

Si alguna vez ha tenido que repetir a su clase las mismas instrucciones media docena de veces, ya sabe que es preciso enseñar la capacidad de escuchar.

Como profesor de lengua en una escuela primaria de una gran ciudad, diariamente trabajo con estudiantes que necesitan mucha ayuda para escuchar. He aquí algunas ideas que me han ayudado —y que pueden serle útiles a usted— a enseñar a escuchar a los niños.

Haga que los niños tengan muchas oportunidades de escuchar por placer, leyendo libros en voz alta o bien contándose cuentos; unos a otros siempre que sea posible. Esto no sólo hace que los estudiantes sean mejores oyentes sino que, además, estimula la investigación sobre nuevos libros y autores. De cuando en cuando incluso he visto a algunos estudiantes buscando en el terráqueo de la biblioteca los lugares que habían oído en la última historia que hemos contado.

Escuchar las emisiones de radio también estimula la capacidad de visualización de los estudiantes. Empiece con emisiones cortas para que los niños puedan acostumbrarse a un medio sin imágenes. Cuando se familiarizan con la radio, a los estudiantes les gusta producir sus propias emisiones, acompañadas de sonido y efectos especiales.

Saber escuchar historias es sólo una manera de recibir información oralmente. Además, los niños deben aprender a escucharse unos a otros con mayor atención. He hecho que mis estudiantes hicieran entrevistas para el periódico de la escuela. Primero entrevistándose unos a otros y después a los estudiantes de otras clases al personal del centro. Puesto que les pido que escriban las preguntas antes de la entrevista y las respuestas cuando se haya terminado la entrevista debe ser oral.

Las adivinanzas ayudan a centrar la atención en las palabras que se dicen. Escribo adivinanzas y sus respuestas en tiras de papel; luego pido voluntarios para que las saquen de la caja donde están y las lean en voz alta a la clase. Para adivinar las respuestas, los estudiantes tienen que escuchar atentamente.

La capacidad de escuchar puede enseñarse prácticamente en todas las materias. Por ejemplo, utilice películas de dibujos siempre que le sea posible en las clases de Ciencias Sociales y en las de Ciencias Naturales. A veces pongo en la pizarra preguntas sobre una película que he visto antes. Los estudiantes toman notas mientras la

ven y luego intercambian puntos de vista en un coloquio posterior al film.

Con un grupo de niños pequeños, o cuando paso una película que antes no he visto, lo hago dos veces, la segunda vez sin sonido y luego hago preguntas sobre los puntos más importantes.

El trabajo en casa da a los estudiantes la oportunidad de relacionar la escucha atenta con los sonidos que oyen cada día. Uno de los ejercicios favoritos que pongo es hacer que los estudiantes hagan una lista de los sonidos que escuchan desde el momento en que dejan la cena, hasta que se ponen a cenar. Al día siguiente utilizan sus listas para escribir poemas sobre los sonidos.

Otro trabajo que tiene mucho éxito es hacer un resumen de un programa de televisión. Cada niño escoge su programa favorito y lo resume al día siguiente. Los resúmenes deben describir los personajes, el ambiente, el problema, la solución, y lo que al niño le ha gustado más. Al final de la sesión los niños evalúan los trabajos, diciendo lo que les ha gustado.

Los días lluviosos son buenos para las actividades de escucha, al igual que lo son los momentos aburridos cuando la clase está amodorrada —por ejemplo, mientras esperan para ir al teatro. En estas ocasiones me gusta poner a la clase a jugar a un día de campo. Cada estudiante debe decir lo que va a llevar y después enumerar las cosas que han dicho los demás estudiantes.

Las veinte preguntas también sirven para fomentar la escucha atenta. La presión de los compañeros se deja sentir intensamente sobre el niño que ha desperdiciado una pregunta pidiendo información que ya se había pedido.

Las actividades de audición no deben ser necesariamente sedentarias. Bailar, por ejemplo, precisa que los niños presten atención tanto a la música como al movimiento. Los que no escuchan pierden pronto el ritmo.

Los proyectos de artesanía ayudan a concentrarse porque pueden explicarse paso a paso por medio de instrucciones orales. Enseñar punto de cruz va muy bien: los nuevos artesanos frecuentemente explican a sus compañeros cómo se hacen las complicadas figuras, con lo que practican el arte de dar instrucciones.

En otras actividades artísticas, los estudiantes utilizan su capacidad de escuchar para crear imágenes visuales. Para hacer un ejercicio de dibujar contornos hice que los estudiantes cerraran los ojos y colocaran el lápiz sobre una gran hoja de papel de dibujo. Paso a paso, describí la figura que debían dibujar. Con los ojos cerrados y asegurándose de que la punta del lápiz no se levantaba nunca del

papel, los estudiantes dibujaron las imágenes que se formaban en sus mentes mientras yo hablaba.

Cuanto más terrible es la figura, más se divierten los estudiantes con el ejercicio. Por ejemplo, puedo pedir a los estudiantes que empielen cerca del principio de la página y que dibujen un sombrero redondo con un gran plumón curvado. Luego les digo que el sombrero está en la cabeza de un payaso alto y delgado que cabalga sobre un extraño camello gordo que está pasando la maroma de puntillas. Tal como usted supone, los dibujos son divertidísimos.

Ejercicios como los que he descrito brindan a los niños la oportunidad de aprender habilidades de las que podrán beneficiarse durante el resto de sus vidas. Uno de los mejores cumplidos que puede recibir uno de nosotros es el de ser considerado «buen oyente».

Linda Armstrong, profesora de lengua con gran experiencia en Los Angeles, es escritora y poetisa.

### TEMA 3: PAPEL DE LA LITERATURA ORAL EN EL NIVEL PREESCOLAR.

En el Capítulo II del libro "Literatura infantil y juvenil" intitulado Educación en la lectura se localiza este texto que forma parte del análisis que efectúa el autor sobre la compleja problemática educativa en torno a la literatura para niños y jóvenes.

Incuye la obra una serie de indicaciones operativas con la finalidad de ofrecer al profesorado alternativas de información, sensibilización y reflexión crítica sobre la literatura a la cual considera ha sido infravalorada en comparación con los medios masivos de comunicación.

Especialmente se señala en el contenido del texto la importancia de las narraciones orales como la etapa inicial de la comprensión del significado funcional de la literatura infantil; su función como vehículo de socialización que permite al niño la discusión en común, el diálogo con el adulto y sus iguales; además de favorecer el enriquecimiento de la fantasía, el patrimonio lingüístico y el desarrollo intelectual del alumno.

Angelo Nobile. "Motivaciones a leer en las primeras fases de la edad evolutiva", en Nobile Angelo. Literatura infantil y juvenil. Madrid, Morata, 1992. pp. 27-30.

## 2. Motivaciones a leer en las primeras fases de la edad evolutiva

### 2.1. Interés por la narrativa en la edad preescolar

En nuestros días existe una rica literatura pedagógica que, sobre la base de los geniales descubrimientos freudianos y sintonizando con los resultados obtenidos por la más reciente y acreditada investigación en psicología en la que se pone en evidencia la enorme capacidad educativa de la etapa preescolar, subraya la importancia fundamental de los primeros años de vida, no sólo para el posterior desarrollo intelectual, lingüístico, emotivo-afectivo, ético y social del individuo, sino también para la aparición, el refuerzo y el futuro despliegue de los hábitos activos de lectura. Desde la más tierna infancia de hecho está presente, y se puede estimular mediante situaciones adecuadas, el interés por la narrativa, y el hecho de que no se la valore adecuadamente puede ser una de las causas remotas, pero no secundarias, de la falta de interés de tantos jóvenes y adultos por el libro.

### 2.2. La narración oral "cara a cara" y la lectura "por poderes"

En este apartado nos vamos a referir a las capacidades preparatorias y motivantes de la narración oral "cara a cara" y de la fase paralela de lectura "por poderes", en la que el adulto hace de intermediario entre el niño y el libro, como figura "significativa" (y como tal insustituible por la anónima narración audiovisual) tanto en el ambiente familiar como en la guardería o en la escuela maternal. Esta actividad, cada vez menos frecuente, descuidada o transferida a fuentes impersonales como discos, casetes y narradores audiovisuales, introduce al niño de forma natural, en un clima de intimidad, rico en resonancias afectivas, en el fascinante mundo de la narrativa y, al asumir una preciosa y quizá insustituible función de motivación para la futura lectura autónoma, lo familiarizan con el libro, ese maravilloso objeto de naturaleza tan especial, al que se acerca con una mezcla de curiosidad y temor reverencial, y que concibe como dotado de oscuros y casi mágicos poderes.

Naturalmente nos estamos refiriendo a una narración cualificada, "con medida", cuidada en sus contenidos, capaz de responder a los intereses, expectativas y exigencias profundas de "ese" niño concreto (he ahí una razón más de la importancia pedagógica de la narración oral "cara a cara" y de la lectura "por poderes" frente a la narración audiovisual, carente de toda posibilidad de individualización), accesible en su forma a la capacidad de comprensión del sujeto (teniendo presente la distinción de AEBLI entre lenguaje activo y pasivo)<sup>4</sup>, y que no sea indulgente con un lenguaje pueril o

<sup>4</sup>Cfr. AEBLI, H., *I principi fondamentali dell'insegnamento*, Florencia, Universitaria, p. 44, 1965.

melindroso. La realización de una serie de actividades inmediatamente posteriores a la audición de la narración, como la representación gráfica y pictórica de determinados episodios, momentos o personajes de la vivencia que se acaba de oír, el diálogo con el adulto, la aclaración lingüística y de contenidos, la discusión en común, la revisión, favorecerán el descubrimiento de unos intereses infantiles más amplios y autónomos y la aparición de otros nuevos, suscitarán el entusiasmo por la palabra escrita, asociando su descubrimiento a momentos de intensa gratificación afectiva, estas actividades pueden asumir también posibles funciones de descarga emotiva y actuar positivamente sobre el desarrollo intelectual y la ampliación de conocimientos, el enriquecimiento de la fantasía y del patrimonio lingüístico, el perfeccionamiento del espíritu crítico y la formación de una clara conciencia moral.

Finalmente, las narraciones orales, además de representar la "etapa inicial de la comprensión del significado funcional de la literatura infantil" se configuran, si se narra a una colectividad de niños, como un importante vehículo de socialización, incluso por las actividades expresivas y prácticas en común que permite, contribuyendo a promover en los pequeños "la necesidad de unas resonancias interindividuales que más tarde podrán compensar la tendencia a encerrarse en sí mismo del joven lector".

### 2.3. Retahilas, cantilenas, poesías, nanas y arrorrós, "nursery rhymes" y "nonsense"\*\*\*

El subrayar la función de preparación y motivación de la narración oral y la audición de lecturas como preludeo a la aparición del interés por la lectura autónoma, no significa ignorar la importancia que tienen para estos mismos fines las antiquísimas retahilas, de base onomatopéyica, la rítmica y tan grata repetición de palabras y las tranquilizadoras cantilenas y ninne nanne, cantadas y recitadas junto a la cuna, así como las nursery rhymes, típicas del mundo anglosajón, con su paradójico y extraño humorismo, auténticas "imágenes musicales", según la definición de HAZARD<sup>6</sup> y, en general la delicadeza al hablar y leer al niño, actividades que favorecen su desarrollo in-

<sup>5</sup>WALLON, H. "Les livres pour enfants": número especial de *Enfance*, mayo-junio, 1956.

\* *Nursery rhymes*: versos infantiles y fórmulas orales nacidas de la tradición popular oral, que se suelen acompañar de algún tipo de juego muy elemental de psicomotricidad, del tipo "palmas palmillas" y que, además, vienen a ser una forma de jugar con determinados sonidos y rimas. (N. del R.)

\*\* *Nonsense*: Esta es una de las grandes contribuciones a la literatura infantil de los británicos. Son cuentos en los que la historia que se narra sigue una lógica surrealista o una lógica del absurdo, lo que permite toda clase de ocurrencias y de alocados sucesos y disparates. A este tipo de historias difícilmente podemos hallarles un contacto o cierto parecido con la realidad. Una obra culta representativa y muy elaborada de este estilo es *Aventuras de Alicia en el País de las Maravillas*. (N. del R.)

<sup>6</sup>HAZARD, P. *Uomi, ragazzi e libri*, Armando, Roma, p. 70, 1980<sup>1</sup>.

telectual y lingüístico, sin descuidar la dimensión imaginativa, y juegan un papel fundamental en la relación afectiva niño-adulto. Así, a la luz de la reveladora vivacidad de la vida intrauterina, se puede asegurar que el interés por el lenguaje hablado, por el ritmo y la musicalidad de la palabra y, por tanto, indirectamente por la narrativa, hunde sus raíces en el período prenatal, con la educación del oído "sobre la base del descubrimiento de la sensibilidad del feto a los sonidos, a las entonaciones de las voces externas y la serenidad o inquietud de la madre y de su ambiente"<sup>7</sup>.

La voz materna, que desde la primerísima infancia llega al niño tranquilizadora y protectora, acariciadora y llena de tonos afectivos, gratisima al niño, le introduce en el mundo de la lengua hablada, despierta en él el interés por el lenguaje oral, lo ayuda y sostiene en el mágico descubrimiento de ritmos, asonancias, formas y estructuras de la lengua, favorece su asimilación, comprensión y uso en las diferentes situaciones comunicativas. A la vez, desde el punto de vista de un precoz descondicionamiento, más eficaz cuanto más temprano, propicia la progresiva adquisición de habilidades y competencias lingüísticas, en el sentido del bernsteiniano "código elaborado", que facilitarán no sólo el futuro aprendizaje instrumental y funcional de la lectura, sino también la buena marcha escolar, para la que la riqueza de las situaciones verbales de la primera infancia es un elemento predictivo y una condición esencial, y preludian el interés por la fase posterior de lectura oída y de narración más compleja.

### 3. El primer encuentro con los libros

La audición, individual y en grupo, en un ambiente lúdico y alegre y en un clima rico en resonancias afectivas, de historias maravillosas, no necesariamente de contenido fantástico sino también realistas, relacionadas con las necesidades de los jovencísimos oyentes, deberá ir acompañada de la posibilidad (ofrecida desde la primera infancia al niño que todavía es incapaz de lectura autónoma), de manipular, hojear, "leer" (limitándose a las imágenes), bajo el cuidado amoroso y atento del adulto, álbumes y libros-juego adecuados para su edad, ilustrados artísticamente, que al principio serán sólo de imágenes, de cartón fuerte o de algún otro material resistente. Actividades estimulantes intelectualmente, enriquecedoras desde el punto de vista lingüístico y afectivamente gratificantes como mirar ilustraciones, establecer analogías, relaciones, pedir aclaraciones, preguntar y recibir respuestas rápidas, incluso dentro de un diálogo a libro abierto, permitirán al pequeño familiarizarse con la palabra escrita y establecer con ella una relación afectiva, en cuanto que se relaciona con recuerdos y estímulos placenteros, representando un poderoso acicate para la futura lectura autónoma.

<sup>7</sup>BERNARDINIS, A. M., *Itinerari*, Milán, Fabbri, p. 23, 1976

En esta delicada fase del desarrollo, fundamental para el despliegue de hábitos e intereses activos de lectura, parece indispensable que el niño no se acerque solo a su fascinante librito, sino que en su iniciación en el mundo del papel impreso vaya acompañado por la afectuosa mediación del adulto, y, a ser posible, de sus padres.

En estas condiciones, y con el cuidado oportuno, los primeros libros adquirirán en seguida significados y valores afectivos y se utilizarán frecuentemente para la "lectura" autónoma y la relectura dialogada con el adulto. Por ello, es indispensable que la vida de estos primeros libros no sea muy efímera (la impresión en un material resistente, como cartón, plástico o tela garantizan una larga duración) y nos parece que quizá sea interesante advertir, por el rol de objeto amoroso que asumen, que en esta edad el niño no debe tener un número excesivo de álbumes o libros-juego, ya que se corre el peligro de fragmentar y diluir su interés y su relación afectiva con ellos.

Al llevar a cabo esta mediación entre el niño y la civilización del papel impreso, no se nos escapa la posición ventajosa y privilegiada de la familia en relación con el personal de la guardería o los educadores de la escuela maternal, bien por la connotación de "figura significativa" que reviste a sus componentes o por la relación exclusiva e individualizada que se establece con el niño entre los muros del hogar, y que es impensable en otras estructuras, en las que se reúnen una multiplicidad de sujetos en edad infantil.

La reflexión sobre este tema resulta muy penosa, dada la escasa disponibilidad de la familia, en la actual civilización de consumo, para asumir esa función de motivación-iniciación a la lectura, por lo que se hace necesario adoptar las medidas oportunas para llevar a cabo una minuciosa labor de sensibilización de las figuras de los padres sobre la problemática de la iniciación a la lectura.



## NOTAS:

Angelo Nobile. "Motivaciones a leer en las primeras fases de la edad evolutiva".

4 Cfr. AEBLI, H 1 principi fondamentali dell'insegnamento, Florencia, Universitaria p. 44 1965.

5 Wallon, H. "Les livres pour enfants", número especial de Enfance, mayo-junio, 1956.

\* Nursery rhymes: versos infantiles y fórmulas orales nacidas de la tradición popular oral, que se suelen acompañar de algún tipo de juego muy elemental de psicomotricidad, del tipo "palmas palmitas" y que, además, vienen a ser una forma de jugar con determinados sonidos y rimas (N. del R.)

\*\* Nonsense: Esta es una de las grandes contribuciones a la literatura infantil de los británicos. Son cuentos en los que la historia que se narra sigue una lógica surrealista o una lógica del absurdo, lo que permite toda clase de ocurrencias y de alocados sucesos y disparates. A este tipo de historias difícilmente podemos hallarles un contacto o cierto parecido con la realidad. Una obra culta representativa y muy elaborada de este estilo es Aventuras de Alicia en el País de las Maravillas (N. del R.)

6 Hazard, P., Uomi, ragazzi e libri, Armando, Roma, p. 70, 1980.

7 Bernardinis, A. M., Itinerari, Milán, Fabbri, p. 23, 1976.

SEGUNDA UNIDAD

LOS GENEROS DE LA LITERATURA INFANTIL

## PRESENTACION

Con la inclusión de los artículos de J. Ricardi Nervi; Lilitiana Santirso y Fryda Shutz, se ofrece al profesor-alumno elementos conceptuales que le permitan fundamentar una nueva perspectiva sobre el valor formativo de los géneros literarios y su recreación en el desarrollo del niño preescolar.

Se inicia la unidad con el texto de Nervi que aborda el estudio de la literatura a la luz de diversas teorías sobre el hecho literario y se enfatiza el valor que posee éste en la formación integral de los educandos.

L. Santirso nos manifiesta que no existe una conciencia crítica acerca de la literatura; esto es, nos lleva a reflexionar sobre el tipo de obras literarias y temáticas que les presentamos a la población infantil y la forma en que se promueven las creaciones literarias.

Finaliza la unidad con el texto de Shutz quien enfatiza la importancia que tiene para el docente conocer todo lo referente al niño preescolar para realizar de la mejor manera el trabajo en la expresión literaria.

Los tres autores antes mencionadas presentan una serie de reflexiones de carácter teórico práctico que permiten a los estudiantes comprender lo más significativo de la temática abordada en este apartado.

## TEMA 1: UNA APROXIMACION AL HECHO LITERARIO.

El área de Difusión de la Universidad Pedagógica Nacional organizó en 1985 un Seminario de Literatura Infantil en el cual se presentaron una serie de puntos sobre esta temática.

Una de las ponencias surgidas en ese evento es la que presentamos a continuación y cuyo autor es profesor titular de la Academia de Pedagogía de la propia institución.

Las temáticas giraron en torno a dos ejes de análisis: un Qué y un Para Qué de la literatura infantil y juvenil. Con respecto al primer eje de análisis se expusieron diversas perspectivas de esta expresión de arte. Por lo que corresponde a un Para Qué se superaron los planteamientos sobre teorías tradicionales que permiten una actitud crítica ante los géneros literarios.

En especial este texto ofrece a los profesores-alumnos un análisis sobre el simbolismo en los diferentes géneros de la literatura, las teorías que existen sobre el tema, y reiteran los beneficios que la literatura infantil favorece en los educandos:

Su expresión creadora.

La expresión libre de ideas y sentimientos.

Iniciarlo en el ordenamiento de sus ideas.

Educar su vida emocional.

Formar su juicio crítico en términos de valores estéticos, sociales y éticos.

Estimular el trabajo común y grupal.

Lograr su desarrollo integral.

Desarrollar y estimular su sentimiento patriótico y su respeto por las tradiciones.

J. Ricardo Nervi Fre. "Breve introducción a la problemática de la literatura infantil-juvenil", en UPN Literatura infantil y juvenil. Colección cuadernos de cultura pedagógica. México, SEP, 1985, pp. 10-26.

## BREVE INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA LITERATURA INFANTIL-JUVENIL

J. RICARDO NERVI FRE\*

Voy a empezar por contarles un cuento. Les voy a contar Caperucita Roja para que lo recuerden, y se los voy a contar en la versión de Erich Fromm, con su comentario acerca del famoso cuento.

Erich Fromm es uno de los grandes maestros del psicoanálisis contemporáneo y aunque yo no comparto la totalidad de sus puntos de vista en muchos aspectos, tanto él, como Bruno Bettelheim, en una línea no del todo ortodoxa con relación a Freud, plantean problemas que son realmente interesantes en investigaciones que comienzan precisamente con los cuentos de Mamá la Oca en 1628, es decir, en el tiempo en que escribe Perrault.

Caperucita Roja es un buen ejemplo para marcar una variante del conflicto masculino-femenino que los psicoanalistas han encontrado en la trilogía edípica y en el mito de la creación. He aquí, pues, el cuento:

*Habla una vez una hermosa niña que era amada por todos los que la conocían, pero más que todos por su abuela, la que le daba todos los gustos. Un día le regaló una pequeña caperuza de terciopelo rojo; le quedó tan bien que ya no quiso usar ninguna otra cosa, por eso la llamaban "Caperucita Roja". Un día le dijo la madre: Caperucita Roja, aquí tienes un trozo de torta y una botella de vino, llévalos a tu abuela que está enfer-*

---

\* Profesor titular de la Academia de Pedagogía UPN.

ma y débil y le van a hacer muy bien; ve ahora, antes de que haga calor y marcha tranquila y cautelosamente sin salirte del camino porque puedes caerte y romper la botella y entonces tu abuela no tendrá nada. Cuando entres en su cuarto, no olvides de decir ¡Buenos días, abuela! y no atisbes en los rincones. ¡Tendré mucho cuidado!, dijo Caperucita Roja a su madre, y rubricó su promesa dándole formalmente la mano. La abuela vivía en el bosque a media legua de la aldea, y cuando la niña entraba en el bosque se encontró con un lobo; Caperucita Roja no sabía la clase de perversa criatura que era el lobo y no le tuvo miedo.

- Buenos días; dijo el lobo.

- Gracias, buen lobo...

- ¡A dónde vas, tan temprano, Caperucita?

- A la casa de mi abuela.

- ¡Qué llevas en el delantal?

- Torta y vino; ayer hornearon en casa y ahora mi pobre abuela, que está enferma, podrá comer algo bueno para que se ponga fuerte.

- ¿Dónde vive tu abuela, Caperucita Roja?

- Un cuarto de legua más hacia el interior del bosque, en una casa que se encuentra junto a los tres grandes robles de este lado de los nogales; debes conocerla sin duda.

- Qué criatura tierna, pensó el lobo, qué bocado tan sabroso. Debe estar mejor que la vieja; tengo que actuar con habilidad, pues, y apoderarme de las dos... El lobo marchó un rato junto a la niña y luego le dijo: Mira, Caperucita Roja, qué hermosas flores. Tú no ves lo que pasa a tu alrededor y creo que ni escuchas siquiera el dulce canto de los pájaros; marchas muy seria, como si fueras a la escuela, y aquí en el bosque todo es alegría. Caperucita Roja levantó los ojos y cuando vio el sol bailando entre las ramas de los árboles y las bellas flores que crecían por doquier pensó: ¡Y si le llevara un ramillete a la abuela? A ella le va a gustar; es temprano y llegaré a tiempo. Y saliéndose del sendero penetró en el bosque a buscar flores. Cada vez que arrancaba una, le parecía que allí, más lejos, había otra linda y corría a tomarla; y de ese modo se fue internando cada vez más en el bosque. Entretanto, el lobo corrió directamente a la casa de la abuela y llamó a la puerta.

- ¿Quién es?

- Caperucita Roja- respondió el lobo. Te traigo torta y vino, abre la puerta.

- Alza el picaporte -gritó la abuela; estoy muy débil, no puedo levantarme...

El lobo levantó el picaporte, la puerta se abrió, y sin decir una sola palabra el lobo fue directamente a la cama y devoró a la abuela; luego se puso sus ropas, se cubrió con su gorro, se acostó en la cama y corrió las cortinas.

Cuando Caperucita Roja juntó tantas flores que ya no le cabían más en el delantal, se acordó de su abuela, y se dirigió a su casa; se sorprendió de encontrar la puerta abierta, y al entrar en el cuarto tuvo una sensación tan extraña que se dijo:

¡Qué inquieta me siento hoy!, sin embargo, siempre me gusta estar con mi abuela.

- ¡Buenos días!, exclamó, pero no recibió respuesta. Se acercó a la cama y recorrió la cortina y ahí estaba la abuela con el gorro en la cara y con un aspecto muy extraño.

- Abuela, dijo la niña, qué orejas tan grandes tienes.

- Para oírte mejor, hijita-fue la respuesta.

- Abuela, qué ojos tan grandes tienes.

- Para verte mejor, querida.

- Pero, abuela, qué manos grandes tienes...

- Para abrazarte mejor.

- Pero, abuela, qué boca terriblemente grande tienes...

- Es para comerte mejor.

Y no bien lo dijo, el lobo salió de la cama; dio un brinco, y se tragó a Caperucita. Aplacado su apetito, el lobo se tendió de nuevo en la cama, se durmió, y empezó a roncar en un tono muy alto. En aquel momento pasaba cerca de la casa el montero. "Cómo ronca la vieja", pensó al oír los ronquidos. "Iré a ver si necesita algo". Entró en el cuarto, y cuando se acercó a la cama, vio en ella al lobo. ¡Dónde vengo a encontrarte viejo pecador!, dijo. Hace rato que te estoy buscando... Cuando se disponía a dispararle un tiro, se le ocurrió que el lobo debería de haber devorado a la abuela, y que quizá todavía podía salvarla. En lugar de hacer fuego, tomó unas tijeras y empezó a cortar la barriga al lobo dormido; después de haber dado dos tijeretazos, vio brillar la ca-

*perucita roja; pegó entonces otros dos tijeratazos y la niña salió fuera gritando: "¡qué miedo tuve! ¡qué oscuro está ahí dentro del lobo." Después salió la anciana abuela, viva también, pero casi sin poder respirar.*

*Caperucita Roja trajo en seguida unas grandes piedras, y llenó con ellas el vientre del lobo; cuando éste despertó quiso huir, pero las piedras eran tan pesadas que se desplomó, y murió. Los tres quedaron encantados; el montero sacó la piel del lobo y se fue con ella a su casa; la abuela, que se comió la torta y se bebió el vino que Caperucita le había llevado, revivió; y Caperucita Roja pensó: "Jamás en la vida saldré del camino sola, para correr por el bosque, habiéndomelo prohibido mi madre..."*

Bien, este es el cuento que ustedes seguramente han leído cuando eran niños. Es este el cuento que movió a Antonio Robles y a José Sebastián Tallon a cambiarle el final, porque este final es muy patético. En general, el cuento es pobrísimo; es un cuento que realmente no tiene por qué seguirse reeditando en las condiciones en que se lo reedita en la actualidad, esto es: para negocio de los libreros que no tienen que pagar derechos de autor...

En la reflexión que hace Erich Fromm en torno a este cuento, señala que la mayor parte de su simbolismo puede ser entendido sin dificultad. La "Caperucita roja", entre comillas, representa la menstruación. La niña, cuyas aventuras nos relata el cuento, se ha convertido en mujer y debe afrontar el problema del sexo. La advertencia de "no salirse del camino", entre comillas también, como la de "no caer y no romper la botella", es una clara advertencia contra los peligros del sexo y la pérdida de la virginidad. A la vista de la niña se despierta el apetito sexual del lobo, quien trata de seducirla sugiriéndole que escuche a su alrededor, que escuche el dulce canto de los pájaros. Caperucita Roja levanta los ojos, y siguiendo la insinuación del lobo se interna cada vez más "en el bosque" (entre comillas también). Lo que hace es un proceso característico de racionalización para convencerse que no tiene nada de malo su entrada en el bosque, es decir, razona que a la abuela le gustarán las flores que ella le llevará. Pero esa desviación del camino recto de la virtud será severamente castigada... El lobo, disfrazado de abuela, se engulle a la inocente Caperucita y, aplacado su apetito, se duerme.



Hasta ahora, el cuento parece tener un solo tema, sencillo y moralista: el de los peligros del sexo; pero en realidad, es mucho más complicado. ¿Cuál es el papel que desempeña el hombre y de qué modo se representa el sexo? El varón es pintado como un animal astuto y cruel, y el acto sexual descrito como un acto de canibalismo en el que el macho se engulle a la hembra. Este punto de vista no lo sostienen las mujeres a las que les gustan los hombres y que disfrutan del sexo... Esto, dicho así, es una expresión de hondo antagonismo a los hombres y al sexo. El odio y el prejuicio hacia los hombres aparece más claro aún al final del relato; también aquí, como en el mito babilónico, debemos recordar que la superioridad de la mujer consiste en su capacidad para procrear hijos. ¿De qué modo se le ridiculiza al lobo en el cuento? Esto es interesante también. ¿Cómo?, haciendo ver que trata de asumir el papel de una mujer embarazada que lleva seres vivos en el vientre. Caperucita Roja le pone piedras como símbolo de esterilidad; el lobo se desploma y muere... Su acción, de acuerdo con la primitiva Ley del Taleón, es castigada. Según el crimen cometido, es muerto por las piedras, símbolo de esterilidad, que remeda su usurpación del papel de una mujer preñada.

En este cuento, cuyos personajes son tres generaciones de mujeres, el montero o guardabosques que aparece al final es la figura convencional, el padre sin importancia real (es lo que dice Fromm); se aborda el conflicto entre varón y mujer. Se trata de una historia triunfal de las mujeres que aborrecen a los hombres y termina con su victoria, exactamente al revés de lo que ocurre en el mito de Edipo, que permite al hombre salir triunfante de la lucha; esta es, repito, la interpretación de Erich Fromm en su libro El lenguaje olvidado. Lo traje a colación para alertar acerca del sentido, el contenido, la dirección, la orientación de la literatura infantil-juvenil que no es nada ñoña, que no es nada ingenua, y que tiene un trasfondo social poderoso. El trasfondo pedagógico es fagocitado, digámoslo así, por su trasfondo social, por su proyección psicosocial. Es evidente que todo esto responde a un qué y a un para qué del cual les voy a hablar de inmediato. No solamente Erich Fromm hace esta interpretación; un ecuatoriano excepcional, un antropólogo llamado Darío Guevara, oriundo de Pelileo, cerquita de Quito, ha escrito un libro intitulado Psicopedagogía y Psicopatología del cuento infantil, y Bruno Bettelheim, que ha analizado a fondo los cuentos de Perrault, escribió Psicoanálisis de

los cuentos de hadas, y Henry Loeffler Delachaux, escribió también un trabajo fundamental sobre los cuentos de hadas, con traducción de Ruth Pardo Belgrano, intitulado El simbolismo de los cuentos de hadas (todavía no publicado en español); y Fryda Schulz de Mantovani también dedica un espacio de su enorme y hermosa obra a la problemática de los cuentos de hadas al igual que Conrado Nalé Roxlo, quien también se aplica a ese tema.

A remolque de esta introducción, cabe preguntarse cuál es la problemática de este Seminario de Literatura Infantil-Juvenil. ¿Qué objetivo perseguimos? o, en todo caso, ¿qué objetivos persigue la literatura infantil? Para los que estamos dentro de este contexto, acercar al niño a la obra artística, facilitarle la comunicación literaria, la comunicación y, por ende, la socialización. La literatura infantil pretende favorecer su expresión creadora; asegurar la expresión libre de ideas y sentimientos; iniciarlo en el ordenamiento lógico de las ideas; educar su vida emocional; formar su juicio crítico en términos de valores estéticos, de valores sociales, de valores éticos; estimular el trabajo común y grupal; lograr su desarrollo integral; desarrollar y estimular su sentimiento patriótico y su respeto por las tradiciones (esto vamos a entrar a discutirlo cuando yo les desarrolle también el tema de la lírica, la poética infantil, en otra charla muy especial junto con otro maestro que va a hacer un análisis de un poema infantil en lo específico). Decimos, pues, primero, satisfacer necesidades e intereses literarios; segundo, ayudar al niño en la adquisición de un lenguaje claro; tercero, ampliar su vocabulario; cuarto, pulir su dicción; quinto, proveer su imaginación; sexto, despertar su amor por los libros de poesía y literatura en general; fortalecer su atención y memoria; desarrollar su elocución; aproximarlo a los grandes valores de la poesía vernácula y universal; detectar sus problemas de articulación, fonación, audición, respiración, etcétera.

La primera cuestión que se nos plantea a nosotros en lo que atañe a todo lo que constituye el ámbito de la literatura infantil y juvenil es el de la poética, dijo muy bien Alga Marina, (1) cuando expresó "que el niño trae consigo un ritmo vital: la poesía", un ritmo que es goce, digamos casi sensitivo, sensual en términos generales y, sobre todo, es

1 Alga Marina Elizagaray, escritora cubana para niños. A cargo de ella, como invitada especial, estuvo la apertura del Seminario.

cadencia, es eufonía, es todo aquello que constituye el ritmo universal, y que el propio Pitágoras, que escribió en poesía su matemática (¿ustedes se imaginan la suma del cuadrado de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa hecho en poesía?) Pitágoras, digo, era un gran poeta, extraordinario poeta, como lo fue Heráclito de Efeso, el fundador de la dialéctica, y Pitágoras decía: "Un mismo ritmo mueve las almas y las estrellas". Alexis Carrell, en un libro que se llama La incógnita del hombre, dice que el hombre, en su ritmo vital, recorre la mitad del trayecto que hay entre el pensamiento y el cosmos, el camino desde el átomo a la estrella; es su ritmo, el ritmo cósmico. De hecho, entonces, el ritmo es lo fundamental en la poesía; la poesía es música, esencialmente música, ya que aun dentro de la poesía libre, dentro del metro libre de la gran poesía, digamos así, hay algo recóndito, secretamente rítmico; en la intimidad del poema está el ritmo, siempre el ritmo; cada palabra tiene un peso rítmico a la vez que un peso lógico, un peso semántico, y, por supuesto, un peso afectivo.

De hecho, entonces, cuando decimos qué es poesía, en este caso estamos ya integrándonos dentro de este contexto lírico; podríamos decir cómo aquello que decía Bécquer, ¿se acuerdan ustedes?:

*¿Qué es poesía? dices mientras clavas / en mi pupila tu pupila azul / ¿qué es poesía? ¡y tú me lo preguntas! / poesía eres tú.*

Realmente Bécquer lo plantea de ese modo porque, obviamente, es el amor el que está moviéndolo; el amor al sexo opuesto, que también es parte del ritmo vital. Obviamente lo es en los tres elementos de esta captación sensible, de esta captación intuitiva que, desde la infancia, son: el ritmo, la rima y el lenguaje poético. Este ritmo, ya hemos dicho, que es externo cuando es movimiento de formas; es interno, además, puesto que toca lo emocional. (Cuando les dé su charla sobre música y literatura infantil el maestro William Pérez Cisneros, esto lo van a captar mucho mejor de lo que yo les estoy diciendo). La rima, por supuesto, es lo original de la poesía; antes que el metro libre estuvo la poesía rimada y no podía haber poesía sin rima, obviamente, vale decir, el placer eufónico que astutamente y que tan bien aprovechan los psicólogos publicitarios. Ustedes saben bien que a los niños les atrae, les encanta eso de "Galletitas de Barcel-cel-cel-cel" y todo eso tan eufónico, que cabe en los jingles, precisamente porque asientan en la rima y el ritmo. Luego está el lenguaje poético, que era el de la autenticidad expresiva para Pitágoras;

era algo que venía, digamos, como una decantación de la música celestial, y hasta algunos sociólogos como Hipólito Taine hablaban también de una "mecánica celeste" que fue tomada después por distintos poetas del modernismo y que tuvo auge aquí, en México, con el estridentismo. La existencia de poemas sin rima nos lleva a pensar si todo eso también está señalando la posibilidad de que haya una rítmica dentro de lo poético.

Si leemos cualquier capítulo de Platero y Yo, por ejemplo, nos vamos a encontrar con que hay un ritmo secreto; si dice Juan Ramón, *la oropéndola riza su canto en el chamarro*, caramba, eso tiene una eufonía tremenda, aunque no sepamos qué es la oropéndola ni sepamos qué es el chamarro ¿no es cierto?. Pero ¡qué sonoridad, qué eufonía tiene, qué cosa tan hermosa! Entonces, desde ese punto de vista, y esto lo vamos a profundizar un poco más, hay una serie de elementos que constituyen la parte eufónica y que se adentran en lo senso perceptivo del sujeto, que es precisamente lo que le da a la poesía el carácter de primer eslabón de esta cadena de literatura infantil-juvenil y que, obviamente, de pronto puede transformarse en algo que funciona dentro del campo motivacional como un elemento de la motivación intrínseca por excelencia, sobre todo en el jardín de niños, como a su turno se los van a exponer las ponentes que van a explicar este tema. La métrica suscita algunas cuestiones que volveremos también a plantearnos, o a reeplantarnos a la luz de algunos poemas, más adelante. Como anticipo interesante, digamos que el verso octosílabo, por ejemplo, es una métrica usual que acompaña, acompaña el ritmo cardíaco fundamentalmente (y de eso tengo bastante sapiencia, porque este ritmo cardíaco a veces me da muy buenos sustos); entonces, empezamos con los octosílabos: *Aquí me pongo a cantar/ al compás de la vihuela/ y al hombre que lo desvela/ una pena extraordinaria,/ como el ave solitaria/ con el cantar se consuela*. Así empieza el Martín Fierro, y ese es el ritmo del galope del caballo y su propio ritmo también. Los romances, las coplas, las quartetas, todas tienen sus métricas. El propio Bécquer, que le copió bastante a Enrique Heine (Heine fue su modelo), quien decía que sus poesías eran pequeñas canciones, los lieds, eso que se canta y que en su brevedad tienen su ritmo, su eufonía, y fundamentalmente manifiestan estados de ánimo; parecería que hay una identificación, una integración entre todo lo que se expresa a un nivel emocional. Hablo de este tipo de emociones líricas y lo que se traduce en una imagen-sentimiento-fuerza a tra-

vés de un poema. La métrica más extensa, la métrica que abarca digamos el arte mayor en poesía (vamos a llamarle tal como lo llaman los técnicos), entonces es ya otra cuestión, ya los niños no la admiten, no la aceptan. A duras penas la aceptan los adolescentes cuando los maestros se avienen a aproximar su afectividad a algún poema, es decir, si yo digo: *Puedo escribir los versos más tristes esta noche/ escribir, por ejemplo, la noche está estrellada y tiritan azules, los astros a los lejos,* bueno, ya es de largo aliento, pero lo importante es irlos acercando a ese tipo de métrica. Hay, obviamente, otros tipos de poemas que admiten una clasificación y esta clasificación es imprescindible para quienes abordan la problemática de la literatura infantil.

Entonces, para el caso de una hipotética clasificación de los poemas para niños y adolescentes, ella tiene que darse por su origen en el primer sentido, digamos, de algo rítmico, algo eufónico, y en ese aspecto la poesía tradicional o folklórica aporta algo original en los arrorrós, las rondas, las retahilas, los villancicos, los juegos y juguetes poéticos, que son algunos juegos que se manejan en términos de poemitas pequeños: la rayera, el Martín Pescador, o algunos "ritornelos" que son de orden fundamentalmente musical. Por sus objetivos, son las funciones que cumplen en el juego, en el canto, la dicción. Algunos son para adormecer: las nanas o canciones de cuna, que tanto cautivaron a Gabriela Mistral y a Federico García Lorca, por ejemplo, son fundamentales en este caso. Aquí hay un poemita que les quiero leer; se llama "Natacha" y es de Juana de Ibarbouro. Dice así:

*Duérmete Natacha,/ que si no haces nono,/ vendrá el conejito del hocico roma./  
Duérmete mi niña,/ ramo de albell,/ tu ángel de la guarda/ vela junto a ti...*

Y acá hay uno de Marco Leibovich, un poeta realmente extraordinario para niños, muy poco conocido, que dice:

*La ovejita me,/ la ranita cua,/ duérmete mi nene/ que es muy tarde ya.../  
El gallito ki,/ la gallina co,/ ya se duerme el nene/ arrorró-arrorró...*

Por su contenido, los poemas que cantan a la naturaleza; un ejemplo: el poema "Los cuatro volcanes", de acá, de México; los que cantan a los animales, a la patria, la poesía que se llama del non-sens o del absurdo, disparatada. Por su estructura: las coplas, las cuartetos, los romances, los pareados, los limericks, estribillos, los villancicos, los haikais

que escribió Juan José Tablada. Por su estilística: la narrativa, la descriptiva, los versi-cuentos argumentales. Bueno, toda la parte poética la vamos a profundizar con un colega en una forma más intensa, le vamos a dar a lo poético una dimensión especial porque es lo fundamental en el ámbito literario infantil-juvenil. Entremos ahora en el cuento de hadas. Estos cuentos de hadas se proyectan a través de la transmisión oral y en función de civilizaciones casi milenarias. Se dan con la espontaneidad de todo lo popular y son el reflejo de aquella espontaneidad, de aquel marco tradicional que viene desde etapas remotas. La parte folklórica en el cuento de hadas es casi fundamental. El folklore (folk=pueblo; lore=saber), o sea, "saber del pueblo", equivale a decir que estamos en un territorio donde lo mítico o lo mágico, donde lo maravilloso, tiene un lugar acorde con lo que la imaginación proyecta en el hombre como un ser creador de fantasía, porque el hombre sin estas fantasías viviría demasiado apegado a la tierra y echaría raíces en algún lugar y sería, a lo mejor, árbol o piedra.

En la Edad Media aparecen estos elementos míticos, estos elementos fáticos en el sentido de fata, de hadas (no fácticos). Aparecen en forma de leyendas cristianas, leyendas caballerescas, leyendas feudales, y se acomodan todos esos relatos a través de pueblos y pueblos que no saben leer ni escribir y a los que todo les va llegando por transmisión oral, y que, obviamente, constituyen un campo legendario que ha ido transformándose a su modo, espontáneamente, con ese espontaneísmo que hace de la credulidad y de la ignorancia, base de las supersticiones, tan duramente fustigadas por algunos autores con los que en muchas cosas estamos de acuerdo, y en otras, no. En este aspecto, se está reflejando un estado de ánimo colectivo, anónimo, popular, tradicional, que se evidencia a través de la historia, precisamente con una decantación que se manifiesta en cómo se van puliendo y cómo llegan hasta nosotros. Quién les dice a ustedes (recién citaba Alga Marina a Hemingway) que El viejo y el mar, bueno, ustedes recuerdan a Moby Dick. No se quién los leyó, pero la ballena blanca es una ballena monstruosa y hay toda una simbología alrededor de ella. En cierto modo, el pez-espada de la novela de Hemingway, y la lucha del viejo marinero para atraparlo, viene a ser una especie de revancha de aquel capitán Ahab de la obra de Henri Melville. Lo cierto es que realmente el viejo lo atrapa, y aparece una vez más el culto del esfuerzo y su simbología, es decir, que realmente el hombre puede vencer a la fuerza

de la naturaleza representada por el pez, y ese es su triunfo, aunque después quede el esqueleto ahí, en la playa, para diversión de turistas. El hecho es que este espontaneísmo narrativo, que data de la bíblica "ballena de Jonás", y que fue en sus comienzos cuento para adultos, llegó a convertirse, paso a paso, en cuento para niños, en un proceso que se repite en la historia de la humanidad, que pasa de un estadio a otro como si la ontogenia repitiese la filogenia. En el siglo XVII, la literatura adquiere categoría de arte.

Al igual que el ya citado Bruno Bettelheim, el especialista en literatura infantil, Marc Soriano, analiza las obras de Perrault de una manera cruda e incisiva. Marc Soriano es un gran investigador de la literatura para niños, aparte de psicólogo es pedagogo, y en la revista Enfance, que dirigía René Zazzo, llevaba una sección dedicada a los libros de literatura infantil que iban publicándose en distintas partes del mundo.

En el siglo XIX, Andersen aparece en fotografías de época contándoles cuentos a niños aristócratas, pero siempre con un sentido equívoco de cuentos para adultos. Estos cuentos que ellos elaboran, sobre todo "La Sombra" de Andersen, son inadecuados para los niños, como en el caso de El Principito de Antoine de Saint Exupery, que los niños no entienden.

En 1812 aparece la primera colección de cuentos recogidos de boca del pueblo. Esta primera antología es la que recogen los hermanos Grimm y que, obviamente, no era de ellos; es una compilación del acervo popular tradicional. Al respecto hay una serie de consideraciones que vamos a ver en la teoría mitológica, la que sostienen los hermanos Grimm, donde se confunden los dioses con los héroes, quienes pasan a ser ogros y brujas, donde hay sueños, muertes y resurrecciones en una extraña mezcla, como decía Alga Marina, y como la plantea Nicolás Guillén. Entre vida y muerte, entre sueño y realidad, todo está convertido en un entorno mágico; fundamentalmente, ese mundo mítico es el que recoge en América Latina el Popol Vuh quiché, y de alguna manera Ermilo Abreu Gómez lo interpreta a su modo, lo transfiere, digamos así, a Canek, esa obra maravillosa, que también Miguel Angel Asturias compila en las leyendas de Guatemala que son, en realidad, el punto de partida del realismo mágico. Dicen por allí, ¿qué es el realismo mágico? Para Asturias es simplemente lo siguiente: Si un indio va a caballo por una montaña, y si el caballo res-

bala y cae al precipicio, no es que cayó el indio, ni que cayó el caballo: es que el alma del abismo lo atrajo hacia el fondo, es decir, es una forma de animismo que transita todas las etapas del desarrollo psicoevolutivo infantil.

Teorías como la mitológica nos ayudan a comprender el sentido y la proyección de los cuentos. Muchos de ustedes ya las conocerán, pero obviamente son teorías que vamos rastreando tratando de fillar hasta qué punto lo mítico de antaño es en este momento el Pedro Páramo de Juan Rulfo, es decir, el diálogo entre muertos en el pueblo de muertos donde "vive" Pedro Páramo. De hecho, todo esto es identificado con el sentido de la vida y el sentido de la muerte en nuestra cultura. La muerte en México, como lo hemos visto en días pasados en unas hermosas charlas, tiene un sentido que realmente ahuyenta los fantasmas desde el punto de vista como lo vemos en países que tienen fuertes asentamientos europensantes, donde la muerte es algo fatídico, algo que produce llanto y que tiene sus días para llorar, lo que es lamentable.

La poesía antropológica tiene su origen en los cuentos, en las remotas creencias que la civilización ha ido destruyendo. Uno de los grandes autores del materialismo dialéctico, Roger Garaudy, está planteando estas búsquedas desde otras perspectivas para adentrarse en el espíritu de las civilizaciones contemporáneas a la luz de lo que fueron en la antigüedad con sus mitos y supersticiones. ¿Qué remotos ancestros llegan hasta nuestros días y nos están confiriendo, digamos así, como en una especie de anamnesis platónica de transmigración de las almas aquellas vivencias míticas del pasado? La teoría antropológica también plantea algo parecido tal como lo explica Malinovski en sus libros.

La teoría orientalista data de 1959, año en que se publica una edición del Panchatantra; es decir, en el prólogo del Panchatantra, cuyos 70 cuentos influyen en la cuentística infantil y también en grandes novelistas contemporáneos. Herman Hesse en El juego de abalorios, y si ustedes han leído los libritos de Lobsan Rampa van a encontrarse con todos estos aspectos de la cuentística, incluso en Sabiduría oriental, Sabiduría Hindú, del Lin-Yu-Tang, se encontrarán con aspectos relativos a estas teorías cuyo origen lo encontramos en la India y de ahí pasan a Arabia y luego a España; ahí las recoge Alfonso el Sabio y luego llegan al



Conde Lucanor, que ustedes conocen muy bien. Van a ver ustedes, ahora, al Conde Lucanor a través de Alejandro Casona en sus jocosos entremeses, entre los cuales figura El mancebo que casó con mujer brava, que se representará en una jornada de este Seminario.

Tenemos luego la teoría histórica, en la que cada cuento es un todo nacido en un lugar y en un tiempo determinado. Esto de que cada cuento es un todo en un lugar determinado dio origen a muchas discusiones, porque los mismos cuentos aparecen en distintas partes con una distinta concepción, incluso a la manera de las horribles fábulas que por allí siguen transitando (perdón que me declare enemigo jurado de las fábulas) con sus dosis de moralina final, generalmente para adultos. "Si el ocio te causa tedio, el trabajo buen remedio", le dicen al chico que está creciendo y que tiene una serie de problemas íntimos, al adolescente que está en el período de estirón y que tiene que vivir su intimidad, sus sintimias, el descubrimiento de su sexo; entonces lo mandan a trabajar o lo mandan a ejercitarse para que no se ocupe del sexo.

La teoría simbolista es importantísima. Loeffler Delachaux es uno de sus conspicuos representantes con su obra El simbolismo de los cuentos de hadas, que ya hemos dicho, no está publicada pero está traducida por Ruth Pardo Belgrano en una bellísima traducción. Para el simbolismo, en todo hay una representación, un poco a la manera del planteamiento que efectúa Erich Fromm. Al mismo tiempo, el simbolismo aúna con el esoterismo, con aquellas doctrinas esotéricas que eran tan cabalísticas en la antigüedad. Froebel, el creador de los jardines de niños, era un empedernido cabalista, un tanto fantasioso. En los "doñes" de Froebel entraron todas sus cábalas y, obviamente, él tenía siempre un espacio para el cuento infantil.

En la teoría psicoanalítica hay una triple intención. Según ella, en los cuentos hay una intención profana, otra sagrada, y otra iniciática o inicial, tal como lo plantea Fromm. La alteración o desaparición de relatos por influencia religiosa. ¿Qué ocurrió en este caso? Cuando llegan los conquistadores, estos hombres de caballos piafantes, lo cambian todo de pronto. A Tupa -el dios de los guaranfes, lo llaman Nandeyara, que quiere decir Nuestro Señor (Jesucristo), es decir, cambian primero los nombres en el habla de los indígenas, y luego el sentido de las le-

yendas, de modo que las leyendas nativas, que se refieren a sus respectivas deidades o dioses, son transformadas en leyendas catequizadoras de tipo religioso cristiano. Todo esto lo plantean los psicoanalistas y, de entre ellos, quien lo ha hecho con más perspicacia ha sido Bruno Bettelheim. Darío Guevara, en el libro Psicopedagogía y Psicopatología del cuento infantil, advierte, a la luz del psicoanálisis, que hay una serie de complejos; en Piel de Asno, el complejo de Edipo, o el de la prioridad sexual, demostrada en el odio del protagonista a las mujeres; en Cenicienta, el complejo de Caín, que lleva a guerras fratricidas; en Blanca Nieves, el narcisismo encarnado en la madrastra; y en Barba Azul, el sadismo. Son todos elementos del psicoanálisis que deben ser analizados desde el punto de vista de una concepción que ha penetrado con sus laberintos dentro de la literatura infantil para desarrollar tesis que son muy atendibles (no quiero decir aceptables).

Ustedes tuvieron en México por muchos años a uno de los grandes autores para literatura infantil y juvenil, Antonio Robles. Creo que todavía se le debe un enorme homenaje, ojalá que esto sea una pequeña cuota de ese homenaje por la admiración que en mí despertaron él y su amigo León Felipe. Para aprender de Antonio Robles venían los especialistas en literatura infantil y juvenil de Argentina a estarse un año o dos al lado de él. Antonio Robles y Soler (así se llama) amó mucho a México. Aquí escribió sus famosos Rompetacones, que todavía están en venta en las librerías. Antonio Robles se afirmó en los criterios de la escuela activa de otro talentoso español, Herminio Almendros, que desarrolló toda su acción en Cuba, siguiendo a Freinet, y aquí en Patricio Redondo, el maestro Tapia, el maestro Costa Jou, y toda esta camada de grandes maestros españoles que aquí desarrollaron toda la técnica Freinet, impulsando a la vez la literatura infantil dentro de la escuela activa y dentro de la escuela popular moderna, fundadas básicamente en las teorías psicológicas de Henry Wallon.

Al referirme a las fábulas en el contexto de la literatura infantil, alguien del público me preguntó qué opinaba yo sobre este género. Sinceramente, comparto las opiniones de Rousseau y de Gabriela Mistral. En el Emilio, hay un capítulo dedicado a rebatir al moral de las fábulas, la falsa moral, la moral cínicamente adulta de las fábulas, y el análisis es

perfecto. Ustedes saben que Rousseau era musicólogo y que en la gran Enciclopedia escribe artículos sobre música, no sobre filosofía y no sobre política. Es el revolucionario por excelencia, es el maestro distante de Morelos, el maestro de Bolívar, y el maestro en nuestra tierra, la de Mariano Moreno. El Contrato Social es el libro que abrió las puertas de la Revolución Latinoamericana; del mismo modo, el Emilio es el libro que marca lo que podríamos llamar la revolución copernicana en la educación. Entonces, es muy importante que se lo tenga presente. Los que están en la carrera de Pedagogía tienen que leerlo porque allí está el punto de partida de la escuela activa. El golpe que le pega a las fábulas es definitivo: las destroza por completo; quien lea eso jamás volverá a leer fábulas. Gabriela Mistral se manifiesta en igual sentido: considera aberrantes a las fábulas. También se me preguntó qué me parecían los cuentos de hadas para los niños. Y yo te pregunto a mi vez:

- *¿Vos, creés en la existencia de las hadas?*

- *¿Quién, yo?*

- *Sí, vos... Susana, que sos tan racional...*

- *No, no existen.*

- *¿No? ¿no creen en las hadas?*

- *No, decididamente, no.*

- *¿Vos creés, Elsa?*

- *Sí creo.*

- *Ya ven, hay quien cree y hay quien no. Es una pena que matemos las hadas dentro de nosotros...*

Fryda Schulz de Mantovani tiene un libro que -ya lo dije- se llama Sobre las Hadas, una obrita encantadora. También Rubén Darío tiene un capítulo sobre las hadas que es realmente extraordinario, y un cuento, "El velo de la Reyna Maab", que es increíblemente bello. Pero Rubén Darío cree en las hadas. ¿Pero, qué hadas? Las que nos habitan a nosotros, las que nos llenan de ternura, las que nos hacen soñar con mundos que a veces quedan en los sueños, pero sin esos sueños ¿qué seríamos? unos simples mortales ¿no es cierto? Entonces, claro, el hada tiene que tener ese sentido, esa trascendencia, esa significación. Pero también hay chicos que creen en "Superman" y se van a volar desde arriba y se rompen la crisma, ¿no es así? Ciertamente, hay casos de esos. Como es cierto que hay una serie de elementos de atracción en esos seres: la intemporalidad, la in-

determinación espacial, la magia y la maravilla. El que no tenga capacidad de asombro, como decía Platón, el hombre que no tenga capacidad de asombrarse, no puede ser filósofo. Y Sócrates señalaba que había que hacer un voto de pobreza en materia de conocimientos para poder filosofar; para él, ese es el punto de partida para poder filosofar. Platón recomendaba que a los niños se les diesen sus cuentos de hadas, sus cuentos para niños, y eso nada menos que en La República, cuando establece las bases de la educación como sistema y como ciencia. La magia y la maravilla, y luego el estilo, coloquial para el relato, y luego la necesidad de seleccionar los cuentos para su narración.

Con respecto a la clasificación y estudios relativos al cuento infantil-juvenil señalados en el temario de esta breve charla, puede decirse que los autores difieren en su ordenamiento, aunque -en general- hay coincidencia en que de los tres a los siete años, en la etapa del egocentrismo, los chicos se deleitan con los cuentos narrados.

Al respecto, en la bibliografía recomendaba, hay un libro de Dora Pastoriza de Etchebarne, que se llama El oficio olvidado, esto es, el oficio de narrador, donde se explica por qué el cuento narrado es importantísimo, diríase que vital, para la sustentación de la literatura infantil. Para la doctora Etchebarne-autora de El cuento en la Literatura Infantil la narración es la clave, el punto de partida de la literatura infantil. Importante es la lectura comprensiva; es necesaria la literatura escrita, pero la narración es básica.

Después del egocentrismo, de los siete a los once años, entran los niños en la etapa cognitiva y el ámbito de los hechos; de los once a los catorce, se da el retorno a la mismidad con los síntomas primeros de la pubertad; el segundo nacimiento de que nos habla Rousseau, que se anticipa en la mujer, y se demora un tanto en los muchachos, que son, en general, menos astutos. Esta etapa es la del Danián, de Herman Hesse. Acaso evocando su adolescencia, Hesse dice en su libro:

*Todo cambió ya. La niñez se derrumbó en torno mío; mis padres me miraban con un cierto embarazo, mis hermanas llegaron a serme extrañas; una vaga desilusión fue debilitando y esfumando mis sentimientos y mis alegrías habituales; el jardín no tenía perfume, el bosque no me atraía, el mundo se extendía alrededor de mí como un saldo de trastos viejos, insípido y desencantado; los libros eran papel, la música ruido. No de otro modo pierde sus hojas el árbol otoñal en torno suyo, no lo siento y la lluvia y la escarcha y el sol resbaban por su tronco. Mientras la vida se retira a lo más íntimo y recóndito.*

Bien, señoras y señores, jóvenes estudiantes... Después de la brillante charla de Alga Marina Elizagaray, sólo estuvo a mi alcance la remodelación de los conceptos de la Jefa del Área de Difusión, Maestra Imelda Isáís, hilvanar los conceptos precedentes, pórtico de disertaciones más integradas y, de hecho, centradas en temarios bien precisos. Hemos concebido este Seminario con la amplitud y la apertura permisiva que requiere la literatura Infantil-Juvenil de nuestro tiempo. Así, pues, esta breve charla introductoria apenas si es un bosquejo del panorama que, por espacio de quince sábados, les iremos ofreciendo. Deben perdonar, pues, si he sido fragmentario, poco profundo y para nada ceñido al temario previsto para esta jornada. Al hacer camino, en sucesivas jornadas, corregiremos el rumbo y, situándonos en el epicentro de esta apasionante problemática, enfilaremos hacia la dirección correcta, indicada por los objetivos previstos. Quedo, de aquí en más, a la disposición de ustedes para el diálogo. Gracias.

## TEMA 2: REVISION Y CRITICA PEDAGOGICA DE GENEROS LITERARIOS.

El texto que se menciona forma parte de la obra *Módulo de Literatura* editada por la SEP que en su conjunto tiene como finalidad apoyar el trabajo del maestro en lo referente a promover la literatura infantil en el aula; ofreciendo alternativas que le permitan desarrollar en el niño su creatividad.

La autora de este texto expresa que no existe una conciencia crítica sobre la literatura infantil tradicional originada ésta por la ausencia de una nueva corriente sobre literatura infantil y la escasa importancia que el adulto brinda a las temáticas manejadas en algunos géneros literarios.

El análisis que presenta Liliana Santirso sobre el contenido de algunos cuentos nos permite reflexionar sobre la necesidad de cuidar las obras literarias que ofrecemos a los niños, así como de promover y valorar las creaciones que se elaboran para y de los niños aceptando en éstas lo fantástico como un elemento de la realidad que los circunda.

Liliana Santirso. "Relatos tradicionales: cuentos de hadas/truculencias rosadas", en SEP, *Módulo de Literatura. Guía Didáctica. Plan de actividades culturales de apoyo a la Educación Primaria*. México, 1985. pp. 119-129.

Las nuevas concepciones de vida infantil que han venido aparejadas con los descubrimientos permanentes sobre el funcionamiento de la estructura mental del hombre y que han sido determinantes en la creación de nuevas formas pedagógicas tanto escolares como familiares, no han podido crear una conciencia crítica sobre la literatura infantil tradicional. De este modo, los cuentos de hadas más conocidos por nuestros abuelos siguen siendo vanguardia en cuanto a venta de libros infantiles se refiere. Las razones que explican el fenómeno están sin duda relacionadas con dos factores fundamentales: la dudosa importancia que el adulto adjudica a los contenidos emocionales de las lecturas consumidas por el niño y la falta de una verdadera corriente de nueva literatura infantil que mucho tiene que ver con la falta de incentivos editoriales (léase para qué pagar derechos de autor por libros nuevos si los antiguos que ya han superado este "escollo" siguen vendiéndose abundantemente). Es decir, ambos están íntimamente relacionados. Los adultos siguen demandando cuentos tradicionales, el negocio editorial sigue satisfaciendo la demanda. Por lo tanto los nuevos creadores están (estamos), sumamente limitados en cuanto a posibilidades de publicación, situación que ayuda a la pereza de muchos padres y educadores que responden fácilmente a la demanda de un cuento con la primera Cenicienta y Pulgarcito que puede ocurrirsele.

#### CUENTOS DE HADAS/TRUCULENCIAS ROSADAS.

Este verso sintetiza un minucioso recorrido por las obras tradicionales "para niños" que hoy se recitan con algunos cambios, es cierto pero que en la mayor parte de los casos no acaban con el carácter realmente truculento de muchos planteos.

Quienes tenemos o tuvimos experiencia de educadores o padres de familia, podemos recordar cuántas pausas obligadas debimos imponer a la lectura de un cuento para ir modificando sobre la marcha las situaciones inadmisibles.

Así en el Pulgarcito de Perrault el párrafo "Los leñadores eran muy pobres y sus siete hijos les estorbaban mucho porque no podían ganarse la vida" (!!) debía ser rápidamente disfrazado. En Barba Azul, por ejemplo, el caso es aún más grave porque el problema no son definiciones aisladas sino la concepción total del argumento, que en síntesis narra las peripecias de un marido que mata a sus desobedientes mujeres, quienes impulsadas por la curiosidad hacen caso omiso de sus advertencias de discreción para contemplar los cadáveres de las víctimas anteriores.

Es el mismo caso de Piel de Asno, también de Perrault, en el que la princesa huye del palacio, para evadir las propuestas de casamiento de su padre, o el de la atroz narración de Grisélida donde un marido pone a prueba la sumisión de la mujer con todo tipo de torturas morales.

Sin llegar a estos crasos excesos, la cotidianísima Caperucita Roja paga su desobediencia y su curiosidad con una breve estadía en la panza del lobo en compañía de su frágil abuelita. Esto sin contar que en las versiones originales las andanzas acababan con la muerte de la protagonista. Cuando en la menos conocida, la Bella Durmiente del Bosque, a pesar de todas las nuevas versiones, la envidia de la madrastra sigue procurando la muerte de la niña, haciendo uso de variadas artimañas, la sensación que queda es la de estar incorporando las pasiones de la nota roja a unas bellas ilustraciones a todo color.



Sobre Perrault señala muy atinadamente Dora Etchebarne que "sus cuentos más que para deleitar a los niños, parecen escritos para moralizar a las mujeres".

Sobre ellos el doctor Wilhelm Stekel en su obra *Cartas a una madre* señala: "He dicho que no me parecen apropiados para los niños...- habría que reeditarlos y eliminar las crueldades o al menos alternar las. No es necesario de ninguna manera que el ogro se coma a sus hijos, que se martirice. En Inglaterra, el libro infantil más difundido es *Alicia en el país de las maravillas*. Se habla de una reina que juega al ajedrez con personas vivas y hace decapitar las piezas vencidas. Hay muchos otros hermosos cuentos de hadas que se podrían utilizar haciendo una selección esmerada".

Indudablemente las fuentes míticas que permitieron la creación de estas obras, en muchos casos leyendas folklóricas, tienen gran valor histórico, y por qué no literario, pero su uso debería ser limitado a estudiosos de la literatura y desterrar definitivamente su lectura por parte de los niños.

Si bien esta actitud ya ha comenzado a tomarse, sobre todo en las escuelas, con los ejemplos más crasos (fundamentalmente los señalados de Carlos Perrault), quedan todavía por ser sujetos de análisis aquellos que basan su intención en "tocar la cuerda sensible" - ya sea para establecer un valor determinado o como simple expresión de una concepción del mundo.

Este es el caso de Hans Christian Andersen en la mayor parte de su obra. "El patito feo, es quizás el más representativo de esta conducta creativa. El patito despreciado por ser feo, que es en realidad por ser diferente, resulta un bello cisne.

00049

Pero, la síntesis oculta la estocada al corazón del niño que está dada cuando la madre pata-desconoce como hijo al pequeño recién nacido y éste desesperado trata de hacerse bello a sus ojos. Dado que el abandono de la madre es una o la mayor tragedia imaginable de la infancia, la moraleja de Andersen queda para muchos lectores oculta detrás del dolor que provoca el desprecio de "mamá Pata". - La sirenita, es otra bella obra del autor danés que está marcada por el dolor cuando la opción de la protagonista es matar o morir, y opta por morir y hacer el bien convertida en espuma primero y -- aire después.

Sin lugar a dudas esta valiosa y por momentos bellamente concebida prosa de Andersen tampoco puede ser administrada a cualquier niño sin análisis previo, tanto de la edad como de su situación emocional. Probablemente un muchachito de doce o trece años pueda evaluar positivamente estas obras y enriquecerse con ellas, pero nunca deberán leerse antes de esa edad, aunque los planteos aparenten ser propios para niños menores.

Otras obras del escritor danés entran en la misma clasificación -- de "prohibidas para menores", como la dolorosísima anécdota que describe en la niña que caminó sobre el pan, o el poco característico --por chato y cruel-- Claus Grande y Claus Chico, o el inútilmente desgarrante historia de una madre.

El Tríptico del cuento infantil tradicional se completa con el trabajo de los hermanos Grimm. Ellos no tuvieron como interés recrear niños, sino que su actividad era la de filólogos, microhistoriadores, "pequeños arqueólogos de provincia", como alguna vez se les llamó.

Por eso sus cuentos son los que más responden a versiones orales del folklore alemán recogidas directamente de la boca de los ancianos en sus andares por los pueblos. Por eso sus cuentos son los más puros antropológicamente hablando, lo que no los exime de un juicio semejante al que formulamos con respecto al escritor francés: el valor de la obra no se pone en duda, encuadrada en su contexto histórico y entendida como objeto de estudio, obviamente de un lector adulto.

Si bien los Grimm no llegan a los excesos imaginativos de Perrault, en El rey de la montaña de oro, por ejemplo, el cuento termina con la felicidad de todos "gracias a los bofetones que amansaron a la reina", donde aparece otra vez esa intención moralizadora de la mujer que señala Dora Etchebarne refiriéndose a Perrault.

La moral es una de las fuentes presente siempre en los Grimm. Así en la casita del bosque, donde se ensalza la laboriosidad, en Cada cual su merecido, en el que se castiga la codicia o en La muerte por madrina donde se insiste sobre las consecuencias funestas de faltar a la palabra empeñada, el fin justifica los medios, en este caso los valores morales a conseguir limpian el uso de la crueldad para inducirlos.

La conclusión respecto de los tres autores presentados es bastante drástica. Básicamente se trata del destierro de uno de ellos (Perrault) y una selección muy cuidadosa en los restantes (Andersen y Grimm).

Si bien ellos no son de ninguna manera los únicos cuentistas tradicionales, sí son sus cuentos algunos de los más leídos. En nuestra

próxima columna intentaremos completar el tema con el análisis de otras obras y otros autores.

00051

Pese a que la hipótesis de trabajo para una revisión crítica de la literatura tradicional, parte del supuesto de que los cambios en la concepción de la estructura mental del niño ha provocado un envejecimiento forzoso de la mayor parte de los "clásicos de la literatura infantil", algunos de ellos tienen valores literarios y humanos que permiten su supervivencia.

En el caso de Pinocho, de Collodi. Sobre la anécdota fantástica en que un muñeco de madera se conduce como un niño de verdad, el autor logra conjuntar en su obra tanto la magia de lo imaginario como la profundidad de lo real, que entrelazados le otorgan valores perdurables.

Sucede que Pinocho es como todos los niños: ni ejemplarmente bueno ni irremediablemente malo: es obstinado como la mayoría, no le gusta ir a la escuela, suele defenderse diciendo mentiras y trata de evadir cualquier trabajo concreto con variadas artimañas. Pero lo importante es su pureza. Su estructura emocional es abierta, y a través del afecto se logra una transformación positiva. En el mismo sentido, el cuento finaliza con una metamorfosis mágica: el muñeco de madera se convierte en niño. Dice Collodi: "porque, cuando los niños malos se convierten en buenos, tienen la virtud de dar aspecto nuevo y sonriente a todas las cosas".

En este sentido, un valor importante del cuento es que los cambios devienen de un esfuerzo, y la nueva situación feliz a la que se arriba otorga validez a la experiencia vivida.

Otro elemento valioso es la percepción certera que tiene el autor del funcionamiento del pensamiento infantil. Es ejemplar en este caso el diálogo que el muñeco mantiene con el hada sobre la medicina que debe tomar. Ante el ofrecimiento del hada, la primera pregunta de Pinocho es: "¿es dulce o amargo?"

El hada veraz responde: "Es amargo, pero te hará bien".

"Si es amargo no lo quiero".

responde Pinocho.

Insiste el hada: "Hazme caso, tómalo".

"No me gusta lo amargo", se obstina Pinocho.

"Cuando lo bebas, te daré un terrón de azúcar".

Y la pregunta viene rápido:

¿Dónde está el terrón de azúcar?"

Así se suceden mil excusas.

El muñeco no puede beber por que le molesta una puerta abierta, un almohadón... hasta que al fin acepta que, en verdad, no quiere beberla porque no le gusta, y hasta que no tiene la visión de los animalitos del bosque trayendo un ataúd para él, no se aviene a tomarla.

Como este pasaje hay muchos en la obra que le permiten al niño sentirse absolutamente identificado con el personaje protagónico, y haciendo suyas las peripecias pasar de la risa franca a la emoción, dado que el argumento permite y provoca distintos estados de ánimo.

Claro que no todo son rosas en la narración, ya que abundan en ella las frases de contenido moralizante y las situaciones ejemplarizadoras, que actualmente se consideran excesivas. O sea que los niños toman las

concepciones éticas directamente de la cultura que los envuelve - sin necesidad de insistir dramáticamente sobre cada una de ellas. En su obra las nociones morales de la infancia. Walloon señala y ejemplifica cómo todos los niños poseen conceptos de deber, valor, bien y mal, y todo aquello que supone una estructura ética.

De todas formas, la profunda diferencia entre la narración de Collodi y las de Perrault, por ejemplo, radica en que este último se vale de la crueldad y el terror para inspirar una conclusión moralizante, en tanto que es Pinocho el vehículo es la ternura y el efecto que encubren o envuelven las lecciones. Así es como el muñeco logra convertirse en niño, a través del amor de que es objeto y de su respuesta también amorosa. En toda la obra los sentimientos son las piezas claves y aquí se encuentra otro de los aciertos: el niño es un nudo de afectos.

Sus resoluciones poco o nada tienen que ver con la razón. Es el sentimiento el determinante incluso en sus juicios. Por eso el amor de Pinocho por su hada protectora, encarnación de la madre, y su preocupación por el anciano padre artesano que le dió la vida, le llevan a controlar su violento deseo de aventuras y experiencias, y le hacen semejante a tantos pequeños lectores que reviven con él en sus más profundos afectos.

#### LOS OTROS CUENTOS DE HADAS.

Dado que los relatos tradicionalmente conocidos como "para niños" pertenecen en su mayoría a esta categoría (cuentos de hadas), cuya aceptación en el mercado sigue siendo mayoritaria, se hace necesario bosquejar una línea de análisis crítico que pueda aplicarse al género.

Desde hace muchos años, se plantean antagónicamente dos concepciones: los defensores y, como es lógico, los detractores de los cuentos de hadas.

00054

Los primeros afirman que estas narraciones responden a características propias de una etapa de siquismo infantil y que por lo tanto cumplen con la necesidad de satisfacer los intereses propios de dicho periodo. Por otra parte, para ellos este relato fantástico no presenta peligro alguno, sino que es básicamente estimulante de la imaginación y la creación.

Por el contrario, los antagonistas aseguran que los cuentos de hadas tienden básicamente a crear confusiones que a la larga llevan a perder de vista el verdadero objeto del conocimiento, distanciando de este modo al niño de su futuro racional. Además, señalan la tendencia que lo maravilloso tiende a desarrollar el sentimiento religioso. En este sentido, señalan que la costumbre de "mirar para arriba" provocada por el pensamiento mágico lleva al niño a una necesidad emocional de repetir -cuando adulto-, esta misma situación.

Probablemente, el verdadero punto de discusión no se encuentre centrado en esta polémica, porque ni las hadas pueden contrariar el interés de conocer y dominar la Naturaleza, que posee el niño en sus etapas superiores de maduración, ni toda la ciencia escrita "especialmente para niños" privará al pequeño en sus primeros estadios de desarrollo de encontrarle el nexo mágico que le permita unir sus deseos con la realidad, y allí caben perfectamente las hadas.

La discusión, más bien, en relación con este conjunto de relatos

tradicionales, se encuentra alrededor de qué y cómo, y no tanto de quién. Es decir, si la temática plantea interrelaciones positivas entre los seres y las cosas entendiendo como positivas aquellas que no lesionen emocionalmente, ni condicionen moralmente, poco importa que el vehículo sea un árbol parlante, o una bota inteligente. La objeción generalizada a la mayor parte de estos relatos clásicos, valiosísimos literaria y folclóricamente hablando, es que su construcción está fundada sobre imágenes y relaciones donde el primitivismo se expresa tanto en la violencia como en el miedo, quedando así inhabilitados de propiciar algún tipo de sentimiento positivo en el niño.

No es que se trate de negar la realidad, pero, precisamente, el cuento es de manera fundamental un elemento de creación. La realidad como tal circunda al niño, lo envuelve, y no podrá serle disfrizada como la ayuda de mil cuentos. Por el contrario, el relato es en el espíritu infantil, una proyección de él sobre la realidad. Por eso es fundamental que el cuento respete la estructura y los valores del niño. Y si se acepta que en él lo fantástico es un elemento real, la literatura infantil fantástica, aunque parezca perogrullo, es para el niño literatura realista. Con esto, no se intenta afirmar que el niño desconozca que los árboles no hablan, pero sí se afirma que la cualidad parlante de un árbol es un hecho que puede caber perfectamente en la realidad que él crea y recrea como parte de sí mismo. El gran maestro ruso Stanislavski creó parte de su teoría teatral y de su método de preparación de actores con base en una comparación entre el actor y el niño. Una de las técnicas propuestas por el maestro es el "sí" mágico, tomado del juego infantil: "ahora la mesa es como "sí" fuera el fuerte y las sillas como "sí" fueran los cañones" propone el niño y de inmediato se sitúa en su realidad recién creada, el fuerte y los cañones. Pero, en ningún momento el niño dejará de saber que eso es sólo una mesa y algunas sillas.



00056

Esta dualidad aparente, unidad absoluta en la mente infantil, hace inoperante la discusión tradicional sobre el tema.

A manera de conclusión, podemos señalar que las hadas, los duendes, los castillos, y hasta los príncipes azules, siguen teniendo un valor absoluto para los niños, aún en esta época precibernética. La poesía es inmanente al alma infantil.

### TEMA 3: LITERATURA PARA Y DE LOS NIÑOS.

Módulo de Literatura. Guía Didáctica es una obra que ofrece al magisterio la oportunidad de reflexionar sobre el quehacer del docente en lo que a literatura infantil se refiere.

Con el texto arriba mencionado se inician las temáticas en las cuales se hace referencia al usuario de la expresión literaria infantil. Se enfatiza en este texto un punto fundamental: Cómo a través del descubrimiento de su realidad el niño es capaz de inventarla.

El contenido nos ofrece el análisis de los campos concretos: El lugar que ocupa el niño en la obra de arte y la transformación que realizan los niños de la realidad a partir de sus creaciones artísticas.

La autora presenta la valorización del niño en tanto creador, receptor y ordenador de conceptos. En sus reflexiones nos ofrece un apoyo teórico-práctico de lo que requiere conocer el docente con respecto al niño para desarrollar de manera óptima su trabajo áulico en lo referente a la literatura infantil.

Fryda Shutz. "Los niños y la invención de la realidad " en SEP, Módulo de Literatura. Guía Didáctica. Plan de actividades culturales de apoyo a la Educación Primaria. México, 1985. pp. 15-24

En La esfera y la cruz dice uno de los personajes de Chesterton:--  
"Hay un culto moderno por los niños. ¿Y qué es el culto moderno por los niños? ¿Qué es ello, en nombre de todos los ángeles y -- diablos, sino el culto de la virginidad? ¿Rendiría nadie culto a ser alguno solamente porque fuese pequeño o, en ciernes? No: ustedes han querido huir de este ideal, y el mismo punto que habían señalado como meta de la huida, resulta ser el mismo ideal de que huyen. ¿Me equivoco al decir que estas cosas parecen eternas?"

Ese culto de la virginidad, que es preocupación por la infancia, por aquello naciente y aun incontaminado del hombre, ocupa hoy la mayor zona, acaso la más profunda, en el mundo de lo inteligible. La llamamos preocupación porque es en el hombre una toma de conciencia y no sólo un esporádico asunto estético para lucimiento de almas que se dejan ablandar por la ternura. En L'art d'etre grand père tuvimos un ejemplo de tal quehacer estético: Victor Hugo tocó esa cuerda mínima y aguda con la misma maestría con que recorrió las otras, para probarse a sí mismo su capacidad elocuenta de emoción. Pero el tema que ahora nos preocupa tiene otras raíces, otras causas que parecen hacerlo surgir, paradójicamente, del espectáculo del mundo. En esta época de crueldad, malicia y lascivia, el conocimiento de lo puro se obtiene por negación, como se sabe cómo es la luz cuando no se la ve, porque la oscuridad excita nuestros poderes y la adivinación se conjuga con el ansia de lo que no se tiene. A Rousseau, con su prodigiosa imaginación de meditativo, no le fue difícil concebir el hombre natural, tomarlo desde la infancia y llegar a su completo logro mediante pro

cedimientos discursivos que, si no estaban fundados sobre lo real, provenían en cambio de la observación que él hizo de una sociedad amanerada y falsa en la que todo podía darse, menos el ejemplar de hombre que era su anhelado Emilio. Pensándolo así, no es de extrañar que en nuestros días, cuando el mundo ya no aparece amanerado ni falso -salvo en excepciones intrascendentes, de supuesta originalidad mental- sino que forma un cuadro casi homogéneo de crueldad selvática unida a una perfidia que suele confundirse a veces con la estupidez, sea precisamente uno de los temas del arte y del pensamiento este puro niño, esta recordada infancia -- que asoma su rostro en tanta obra noble de un innoble presente... El 'culto de la virginidad', de lo que todavía no ha sido tocado por la corrupción del tiempo, es acaso, la nota dominante en muchos espíritus que no se caracterizan por mirar hacia atrás sino por estar en el mundo y vivir en su tiempo. Queremos decir que no es el suyo asunto estético de sueños alejados de la realidad. Al contrario; el culto a ese apetito de vida no mancillado, que es la niñez, lo observan hoy quienes sienten más profundamente la marea de fuerza bruta y de trama de leguleyo que es nuestro tiempo. Porque a primera vista parecería contradictorio, y quizá rebuscado, pensar en la infancia, crear pintura, poesía o novela con motivos de la niñez en momentos en que todo interesa a los hombres, y principalmente acechar para destruirse, menos el hombre que nace. O mejor dicho el niño, que no es todavía hombre sino un lujo inútil, ni siquiera suntuario. Porque el niño, en este tiempo, no adorna a nadie: Cornelia no podría exhibirlo y tendría que ocultarlo a la voracidad social. El niño es un número para ciertos Estados, productos de psicología individual aglutinada con los que parecen no acabar las guerras: son también esos Estados, los que detentan y difunden esas tres características apuntadas de crueldad, malicia y estolidez. Al espíritu que se retrae,

00060

substrayéndose a esa psicología absorbente, le queda la tarea de anhelar un nuevo Emilio, que no es un sueño sino un conocimiento de lo puro por negación de lo que rodea y amenaza invadirlo. Y ésa es la toma de conciencia que hoy asume la forma de un niño en el arte y en el pensamiento, por ver si puede ayudar en algo a lo que la educación desamparada, desolada, bastardeada, culpable o perseguida no pudo conseguir, o consiguió mal en tantos siglos de intentos solitarios. Pero acaso no sea tarea de ayuda lo que se propone. Contentémonos con advertir que hay una presencia real, efectiva, en muchas meditaciones y en innumerables obras de arte.

El tema de la infancia coincide con la preocupación humanista, con el nuevo humanismo que no es retorno sino revaloración y acrecentamiento. Porque del 'niño', como del 'hombre', siempre se ha ocupado el hombre. Dejemos la etapa plena a quien a ella se dedique, ateniéndonos sólo a lo que del niño se ha podido ver hasta hoy.

Los pensadores, escritores y artistas que fijaron sus miradas en la infancia lo hicieron, los primeros, con una intención pedagógica: vieron en el niño el hombre que devendría, y se ocuparon de imaginar y organizar su educación. Los escritores, guiados por el sentimiento, encarnaron en la infancia toda la ternura y candidez que podían hacer de ella un motivo estético, si no apasionante por lo menos placentero, conforme al gusto de lo que ha dado en llamarse delicado, fino, a veces con ciertos toques de afeminamiento. El niño era un sujeto amorfo, o mejor dicho de una morfología propia, con caracteres casi imposibles de renovar;

apareció en la novela o en el poema como una travesura ingenua - que desencadenaba tempestades, resueltas siempre mediante el agrado o el disgusto de los inocentes, según pretendiese la literatura infundir júbilo o compasión. Nunca era el niño más que un personaje episódico: elemento en las obras clásicas; en las románticas, una tramoya que sustituía a las fuerzas invisibles. No mencionaremos aquí la literatura especialmente infantil, en la que aparece como el material humano indispensable que recibe o padece los favores de lo maravilloso, que son las hadas y todo su cortejo.

En las artes plásticas el niño aparecía también, pero como un tema decorativo; pocas veces con el rigor que trasuntase un estado de ánimo en la infancia. Era la inocencia ornamental. Ahora, - hasta en las artes plásticas parece haber evolucionado, al punto que asume casi todas las emociones y participa de la vida íntegra del hombre. Aquí podríamos ver un intento de avance sobre la llamada virginidad, si la infancia no fuera ese estado tan sutilmente impermeable, que puede reflejar la pasión de los hombres, pero nunca la hace suya hasta el fondo. En la infancia hay una calidad angélica que no se pierde sin tiempo. Y nada prueba en contrario la precocidad de los niños: la infancia siempre es, concretamente, sólo un niño, como la especie humana se concreta en el hombre.

Pero estos intentos del arte -pintura y literatura- no se limitaron a la representación de la imagen del niño. Nuevas concepciones estéticas produjeron un descrédito de lo delineado y fijo, de aquellas formas demasiado conceptuales en las que podía verse la captación visual de una realidad, pero no su entendimiento profundo. La pintura buscó otro lenguaje; en ciertos momentos deshizo

las líneas formales y combinó los colores con la audacia que sólo una rudimentaria técnica, como la de los primitivos y los niños, puede hallar para la expresión de su mundo. La literatura también rehizo el aprendizaje. Adiestrada en nuevas teorías psicológicas, a veces adelantándose a ellas, descubrió otras vetas ricas e inexploradas, exponiéndose a que la culparan de un retroceso a lo caótico en el que, deshechando al hombre civilizado, caería en los antros del subconsciente y de la representación del mundo en las sociedades infraculturales. Sin embargo, todas son búsquedas de lo inteligible y se requiere más conciencia para ambular en lo desconocido, en procura de conocimiento, que para seguir dócilmente los senderos trillados del lugar común, así sean los de los axiomas incommovibles. Al poder de la razón, rígidamente lógico, se le sumó la intuición, que es movimiento. El hombre que piensa requiere ese impulso vital para que no se le paralice y deseque el espíritu. Y de este modo, puesto en primer plano el valor que la filosofía de Bergson y otras formas del vitalismo acompañaron con sus prédicas, el arte vio asomar en sus obras a un niño que no era aquél episódico y circunstancial que antes le sirvió de ornato, sino otro más real, que tiene sentido y a veces le presta su lenguaje o sus ojos para contemplar el espectáculo. "¿Me equivoco al decir que estas cosas parecen eternas?" -se pregunta Chesterton.

La infancia no ha aparecido porque sí, sin ni una razón en estos tiempos paradójicos. Podemos preguntarnos, quizá, si bajo esta apariencia de desequilibrio y esta realidad de crisis espiritual no son, efectivamente, más conscientes. La inteligencia no se ocupa sólo de sí misma, no se encasilla y destombra dentro de su propia claridad, sino que presta atención a lo oscuro e ininteligible. Y ni siquiera podemos vanagloriarnos, porque es

señal de que todo eso existe y la acecha. Pero es delimitar posiciones reconocerlo, saber que está ahí; su entendimiento procura aclarar las sombras. Por eso la aparición del niño, que se viene observando en el arte y el pensamiento, significa algo muy importante. No es, en manera alguna, una moda más, "insanfa agradable" como calificara a las modas nuestro recordado Chesterton. El tema del niño es una busca consciente, agudizada, un producto de la razón tumefacta del hombre, que así lo está merced a los embates que ha sufrido en su empeño de sonreír displicentemente a todo lo que no era ella misma. Lo irrazonable le parecía una curiosa fugacidad o algo que era posible aislar declarándolo inexistente. Pero he aquí que nada se aísla menos que lo desconocido. No hay más -- que abrir los ojos y procurar hacerlo conocimiento. De todos modos, es un buen síntoma esta toma de conciencia que hoy nos preocupa: síntoma de cordura dolorosa, pero cordura al fin.

Tarea de escritores y de artistas es volver los ojos a la infancia. Demasiado tiempo emplea la democracia en discutir razonablemente sus intereses; cosa que está muy bien, pero siempre que no descuide a los niños. Porque entonces le ganarán de mano otras teorías, que están siempre al acecho. No quiero decir con esto que la democracia -forma política- se inculque a los niños como dogma para corifeos o consignas para secuaces; las ideologías, por abstractas, nunca dejan sedimento en el alma infantil. Pero uno de los aspectos inmediatos de la democracia es la libre expresión, el dejar a los niños y a los grandes que participen de la vida en común. Pero se imponen los usos y las costumbres, y es desconcertante y hasta peligroso tratar de infiltrar la innovación. Lo nuevo parece siempre escandaloso, y tiene un aire de jactancia y desafío, como la actitud del muchacho que en un hogar burgués trata de colgar un cartelón moderno, seguramente pintado al lado de los de su edad, con



00064

la guía de un maestro que está más acá del gusto de sus padres. Y éste es el caso -aunque parezca revolucionario y no apto para menos el decirlo- en que debemos pensar con seriedad en la ingeniosa boutade, modelo de psicología popular y verdad profunda del alma - del hombre que crece en el mundo: "¿cómo educar a papá?". Porque ocurre que es el hombre, y no la mujer -más imaginativa- quien opone trabas al hijo. Casi todos los hombres creen que su descendencia tiene que educarse en la misma forma en que ellos lo hicieron; complejo de suficiencia del que participan los maestros. La madre permanece al margen. ¿Por qué será que los padres, y los maestros, tienden a repetir hasta el cansancio -si alguna vez se cansan- lo que ellos aprendieron en su infancia? ¿Les parecerá la única dosis suficiente o es que aspiran a reproducir su vanidosa perfección, - tan desafortunada? En cambio, la mujer respeta la originalidad y el genio del hijo, al que no comprende, pero desea mejor destino. Por eso en la infancia, aunque admire al padre y al maestro, el niño está más cerca de la madre. Ella es la que lo deja inventar la realidad, y muchas veces se suma a la invención, como una criatura a la que se le hubiera vedado gozar su infancia.

Los hombres se sienten desterrados del paraíso de los niños. Y -- tienen razón. Demasiada razón, por eso no pueden habitar en él. A los maestros, que no saben jugar, también les está cerrado el -- paso.

Los niños inventan el mundo: en lo que dicen, en lo que escriben, en lo que pintan. No quiere decir por eso que nos inventen a nosotros, que estamos a su alrededor. ¡Dios los libre! Nosotros ya -- existimos, a su pesar; pero ellos nos miran distintos, gracias también a Dios; y a sus ojos, no empañados todavía por el aire del -- tiempo y del mundo. Nunca les parecemos a su nivel, no tampoco vie

00065

jos: los parecemos eternos, como las cosas que ya estaban aquí - cuando ellos vinieron. Los pájaros son más jóvenes que los niños, porque los ven nacer y morir, sin ceremonias, ante sus propios ojos.

Kierkegaard decía que la infancia es la edad prelógica; pero hay una lógica de la infancia que no se equivoca nunca. Y esa es la que inventa la realidad de un mundo, que es la que la rodea, y en definitiva la única a mano; le sirve para vivir y para crecer en paz.

Quisiera contar una anécdota que no es más que una experiencia, una moneda de esta gran riqueza que los humanos gastamos alegremente y sin darnos cuenta. Hace tiempo se organizó uno de los innumerables concursos de dibujos infantiles; no hace al caso quiénes se llevaron los premios; pero entre las cartas que acompañaban a los cartones -porque los niños explican siempre, verbalmente o por escrito, o siquiera con una palabra al pie de los trazos, lo que quieren decir- una, singularísima, me reveló, sobre todas, la invención de esta realidad que ocupa a la infancia. Una niña de Lonquimay, pueblo de la provincia de la Pampa, presentó un dibujo del mar en su aproximación a la tierra que era todo un croquis de lo que su alma quería; es decir, de lo que su imaginación le dictaba para que ella diera realidad significativa a sus sentimientos.

"Hice -no dice 'pinté', sino 'hice'- a mi querida mamá con una estrella de mar en las manos"; y nuestra pesquisidora costumbre nos lleva a buscar una intención metafísica en su quieto dibujo. "Elegí ese paisaje -sigue diciendo ella, que está en la pampa- mar de tierra y cielo- porque algún día pienso ir a conocer una playa, y

el mar, que me gusta mucho". Y aquí viene la motivación del dibujo: "El marinero es mi hermano que está haciendo la conscripción y le tocó dos años de marina; él sí que a veces estará como lo dibuje, porque está en Mar del Plata". Y continúa la descripción de sus signos: "Estamos sentados en unas rocas. El marinero tiene la boca así porque va cantando".

00036

No interesa si el dibujo de esta niña alcanza a comunicarnos lo que se propuso. Evidentemente su lenguaje gráfico es sólo un apoyo de su concepción ideal, y en este sentido a ella la satisface aunque a nosotros no llegue a convencernos. Lo que sí interesa es advertir las notas esenciales de este dibujo infantil, que pueden homologarse con las de los primitivos y con las de algunas escuelas modernas: supresión de la perspectiva, por lo que las olas avanzan hacia lo alto en lugar de perderse en el fondo; simultaneidad de los datos de la escena, que le confiere un aire de recuento de materiales: rocas, madre, niña, estrella de mar, barca, marinero, olas, cielo...; y autonomía del color de los objetos en los que no influye la atmósfera: el cielo es azul, el mar verde, la estrella de mar rojiza, los vestidos de diferentes colores. En un espacio imaginario y bidimensional, en una 'realidad inventada' con lo que la niña sabe de la misma, apila las cosas que conoce del mundo, animándolas, dotándolas de voluntad. De una voluntad de ser siempre 'cosas', sin relación con lo que las rodea y no las traspasa. El egocentrismo infantil se advierte en sus dibujos: cada cosa es en sí un yo solitario, que flota en el ambiente, tímido pero imperturbable, ingenuamente eficaz. Ha dicho Sani Ali que "lo que el niño descubre jugando, el adulto lo reencuentra mucho después, regresando por reflexión a la experiencia original del mundo". Y aquí se encuentra la estrecha similitud de las pinturas arcaicas y de ciertos estilos contemporáneos con el fresco dibujo, tan significativo, de la infancia.

Y por fin, ¿para quién pintan los niños? Porque en las pinturas rupestres nuestros antepasados transmitían sus ritos, sus enseñanzas y sus mensajes; los objetos que produce el arte de nuestros contemporáneos también tienen un sentido preciso. Pero los niños, que no copian sino que intentan, ¿para qué ángeles o diablos expresan su lenguaje logográfico? A nosotros, los adultos, nos gusta su pintura mucho más que a ellos mismos. Por lo menos nos interesa permanentemente. Porque ellos la desdeñan apenas avanzan otro paso, y luego la olvidan; no les es grata sino más tarde, cuando la ven con los ojos del hombre que rememora su infancia. Entonces estiman sus dibujos y les interesan porque ya no les pertenecen: se han desprendido, como la piel de la serpiente.

Son, los dibujos de los niños, diarios de un estado de alma. Pero como son del alma sin historia de la infancia, nadie quiere reconocerse en esos dibujos. Y hay razón en ello; porque la infancia, tierra de angelología diabólica, es un país único, pero desconocido, una presencia que se esfuma cuando, como en el antiguo mito, el hombre se vuelve para ver si le sigue los pasos. La mano del niño ausente, que ya no gobernaremos más, fue la que dibujó esa estrella y ese barco; nosotros vamos mar afuera, y sólo ese cartón nos dice adiós.

00058

## NOTAS:

J. Ricardo Nervi Fre.

1 Alga Marina Elizagaray, escritora cubana para niños. A cargo de ella, como invitado especial, estuvo la apertura del Seminario.

00059

## TERCERA UNIDAD

LA LITERATURA INFANTIL COMO EXPRESION CREATIVA.

## PRESENTACION

Para la tercera y última unidad de este curso se incluyen dos textos de David Prado, el primero de ellos permite al profesor-alumno conocer algunos principios y técnicas para desarrollar la creatividad e imaginación en los niños de nivel preescolar.

Más adelante se muestra la lectura de Cecilia Beuchat y Teresita Lira cuyo contenido proporciona al estudiante una serie de elementos teóricos y alternativas metodológicas para abordar la enseñanza del lenguaje de manera creativa.

Se incluye el texto de Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacios y Col., que nos hablan sobre los niveles de conceptualización que presentan los niños en su escritura y que permitirán al educador respetar el grado de avance que poseen los niños en este aspecto. Este texto complementa la segunda temática de este apartado.

Finalmente se estudia otro de los textos de Prado, el cual completa la temática abordada en esta unidad, especialmente en lo referente a la creación de los diversos géneros literarios que se trabajan en el nivel preescolar (rima, adivinanza, canción, cuento y otros), por parte de los niños y el docente.

Es importante señalar que en lo general en este apartado se proporciona al profesor-alumno una variedad de estrategias que si lo considera puede implementar en su práctica diaria o en caso contrario, diseñar otras que mejor se adecuen a las características y necesidades de su quehacer docente.

## TEMA 1: PRINCIPIOS BASICOS DE ACCION CREATIVA.

La obra *Técnicas creativas y lenguaje total*, ofrece desde un enfoque teórico, técnicas de creatividad que son factibles de aplicarse en el nivel preescolar.

El primer capítulo comprende el texto a que hacemos referencia, en donde se enfatiza el estilo creativo en el trabajo escolar, el cual genera un clima psicosocial que es muy benéfico para el aprendizaje y desarrollo humano.

El autor de esta lectura es profesor en la Escuela Universitaria del Profesorado de Santiago de Compostela y colaborador del Centro de Estudios Creativos. Las técnicas que él propone han sido ya aplicadas por un amplio grupo de profesores de Educación Infantil.

La finalidad de este trabajo es proporcionar a los profesores del nivel preescolar y primaria una serie de formas de trabajo inductivo y creativo que contribuyen a mantener viva la fantasía natural del niño y apoyándose en ellas facilitarle de modo lúdico los aprendizajes instrumentales y lógicos propios de su edad. Cabe aclarar que todas ellas son de mucha utilidad en el desarrollo de la expresión literaria.

David de Prado. " Creatividad en preescolar y ciclo inicial", en De Prado David. *Técnicas creativas y lenguaje total en la Educación Infantil*. Madrid, Narceo. 1988. pp. 19-37.



# 1. Creatividad en preescolar y ciclo inicial

«El pensamiento creativo reclama el uso continuo del hemisferio derecho para pensar intuitiva, global y visualmente, es decir, en imágenes. Ello reclama el uso continuo de técnicas de creatividad en todas las materias de enseñanza».

PRADO

«Estamos persuadidos de que una educación que parta de la vivencia, que utilice sistemáticamente el descubrimiento progresivo de las nociones fundamentales y de sus múltiples combinaciones, que explote todas las posibilidades de expresión simbólica y gráfica para ir hacia el descubrimiento de la abstracción, permitirá evitar la mayoría de estos fracasos e inadaptaciones».

LAPIERRE y AUCOUTURIER

¿Qué importancia, justificación y funciones tiene el concepto de creatividad en sus diversas manifestaciones en preescolar y primer ciclo? ¿Qué tipo de acciones creativas son más adecuadas en ese nivel? ¿Cómo orientar la imaginación creadora natural y espontánea de los niños para potenciarla y asumirla? ¿Con qué principios debe el profesor guiar su acción didáctica de modo que no se reprima la creatividad infantil? ¿En qué aspectos puede ser más útil el trabajo creativo? ¿Para qué sirve o puede servir en general en la educación infantil?

Algunas de estas preguntas han de ser parcialmente contestadas en los diversos capítulos de esta obra, al hablar de cada técnica, actividad o expresión creativa. Aquí vamos a dar una visión global.

## Razón de ser y ventajas de una enseñanza creativa

### ¿POR QUE Y PARA QUE UNA ACCION DOCENTE CREATIVO-DIVERGENTE?

Por lo común, el hablar de *creatividad* en los primeros cursos escolares es pensar en actividades *libres de pintura*, en aprendizajes de *canciones*, ejercicios *dramatizados* o *psicomotores* más o menos reglados, es decir, la *creatividad* se confunde en la práctica con todo tipo de expresión plástica, musical o corporal.

Estas actividades pueden ser *convergentes*, *imitativas*, *monótonas* y no implicar procesos *creativo-divergentes* originales en el pensamiento de quien las realiza.

Digamos, pues, que la *creatividad* es un modo original y personal de pensar, sentir y expresarse que se aparta de los modelos *socioculturales* vigentes o circundantes y da como resultado trabajos distintos, a menudo, originales y valiosos, en los distintos sujetos.

La *creatividad* es, en este sentido, el mejor modo de asumir los *rasgos diferenciales* de cada niño, permitiéndoles que se expresen y reconozcan como realmente son; a partir de ese modo de ser se plasman otras formas de acción *enriquecedoras*, sin forzar una *imitación mecánica* y *machacona* de las mismas.

Ser *creativo* es ser uno mismo, *proyectarse* tal como se es, para, partiendo de uno mismo, ir incorporando nuevos modos y conductas *sociales* y *culturales*. Con la *creatividad* se parte de lo que se es, de lo que se puede hacer/ser; por ello la *acción docente creativa* se acomoda inductivamente a las *posibilidades reales* de cada niño, construyendo nuevos *conceptos* y *actividades* a partir de él, de sus *ideas*, *expresiones*, *preocupaciones* y *deseos*.

Por ello un enfoque creativo se aproxima a los métodos naturales y a los textos libres de Freinet, sobrepasándolos con la estimulación divergente.

La imaginación creadora es el modo natural de funcionar de la mente infantil cuyos contenidos se perciben fundamentalmente mediante *imágenes o pensamiento visual*: en la mente infantil se reproduce con cierta imprecisión la forma y modo dinámico de funcionar del objeto concreto que le es familiar, por su colorido, tamaño, funciones, usos y acciones relacionadas con él: la palabra mesa es «esta» en la que come con sus padres y hermanos los alimentos preferidos, etc.

El niño no llega al concepto abstracto hasta la etapa del pensamiento formal; antes está teñido de particularidades aparentes que desdibujan, contaminan y subsumen los rasgos esenciales del concepto mesa: plataforma apoyada en tres o cuatro puntos o patas que la elevan del suelo y en la que se come, se escribe, se bebe, se colocan objetos, etc.

El niño tiene una imagen conceptual de la mesa amalgamada de múltiples rasgos y fenómenos perceptivos, emocionales y musculares: el color, el tamaño elevado que dificulta su acomodación, el agrado o desagrado de determinadas comidas, el contraste no explicado con otras mesas más pequeñas y de otros colores y formas en las que se realizan otras funciones como estudiar, etc.

Pensar visualmente o en imágenes significa proyectar en la mente los objetos pensados con las características reales que tienen y se recuerdan o con otras que le vamos añadiendo espontáneamente o mediante procesos mentales transformativos (ver capítulo 10 dedicado a la metamorfosis total del objeto).

Esta forma fantasmática y natural de pensar infantil no debiera de fosilizarse y perderse en la etapa de pensamiento formal, como puede ocurrir por falta de aplicación en la enseñanza, pues ella constituye un ingrediente esencial en varias actividades vitales como la manipulación manual, el ensamblaje, la concepción espacial, formal y geométrica en que toda realidad material y plástica se manifiesta, la creación analógico-metabólica en literatura, etc.

El pensamiento intuitivo, perceptivo, espacial figurativo, muscular correspondiente al hemisferio cerebral derecho frente al pensamiento discursivo, abstracto, verbal, racional, del hemisferio izquierdo, es predominante en los primeros años escolares, por lo que se debe dar prioridad y primacía al pensamiento creativo en la acción docente, mediante la práctica diaria de los procedimientos y actividades que se explicitan en este trabajo o en otros similares.

Además una acción creativa ofrece múltiples ventajas, entre otras:

- a) Acomodarse plenamente a la forma de funcionamiento primordial del niño.
- b) Asumir sus distintos modos de imaginar, fantasear y representar muscular y visualmente sus ensoñaciones.
- c) Tomar las actividades creativas como un juego del pensamiento expresado en modos concretos y controlables como el dibujo, el movimiento corporal, el cuento, etc.
- d) Enriquecer su vocabulario activo, al ser la libre expresión total del torbellino de ideas la base de toda acción creativa.
- e) Impulsar y satisfacer su curiosidad espontánea, abriéndola a nuevas posibilidades fantásticas, contrastables en la realidad.
- f) Crear un clima comunicativo abierto, flexible, estimulador de nuevas posibilidades, actividades y alternativas.
- g) Estar dispuesto a aceptar sin condiciones la expresión del niño — la que sea —; analizarla, comprenderla y construir a partir de ella es de un gran valor para el profesor, que cambia de imagen y actividad esencialmente expositiva, informativa e impositiva por otra inductiva, formativa, y democrática; en ella se aprende a generar alternativas de acción y pensamiento y a tomar decisiones colectivas, respetando o dando opción a minorías que pueden poner en práctica las opciones divergentes e inusuales.
- h) La tendencia hacia la expresión total, por su valor integrador de las distintas potencialidades y por su carácter liberador, tiene una función terapéutico-catártica de gran importancia en las edades tempranas.

00076

## Tipos de técnicas y actividades creativas

Desde que Osborn escribió su obra fundamental *La imaginación aplicada* a principios de los años cincuenta, en estos treinta años de desarrollo del movimiento creativo, se han generado una gran variedad de técnicas y procedimientos para desarrollar y potenciar la creatividad.

Hacer una clasificación constituye una ayuda al profesor para poner orden sistemático en tanta variedad y poder decidir, de modo más racional, la puesta en marcha de un *plan de acción creativa en el aula*, que armonice las distintas posibilidades y combinaciones creativas para conseguir los mejores resultados; ello le permitirá elegir, en cada caso y para cada intención formativa, aquellas actividades que mejor convengan.

Catalogamos las técnicas creativas según estos *vehículos de expresión*: el cuerpo (dinámica), la imagen (plástica), la palabra (verbal), el sonido (musical), o varios conjuntamente.

Así tenemos estas técnicas creativas organizadas.

CUADRO MATRIZ: TIPOS DE PROCEDIMIENTOS CREATIVOS

Orientación creativa  Procedimientos creativos		Tipo de creatividad					Tipo de grupo			Tipo de lenguaje				
		1. Lógico científico	2. Imaginativo	3. Fantástico	4. Emocional	5. Social interaccional	1. Individual	2. Grupal	3. Colectivo	1. Corporal	2. Plástico	3. Verbal	4. Musical	5. Total
Corporal	Relación fantástica		X	X			X		X	X	X	X	X	X
	Juego dramático		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Psicomotricidad				X	X		X	X	X	X	X	X	X
	Cuento dramatizado		X	X		X		X		X	X	X	X	X
	Relación dinámica		X		X		X	X		X	X	X	X	X
Plástico	Sinécica		X	X			X	X			X	X		
	Metamorfosis del objeto	X	X	X			X	X	X		X	X		
	Relax imaginativo		X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
	Diseño gráfico		X				X				X			
Verbal	Torbellino de ideas	X				X	X	X	X		X			
	Interrogación divergente	X	X			X	X				X			
	Imposibles	X	X			X	X	X			X			
	Exageraciones	X	X	X		X	X	X			X			
	Analogía	X		X		X	X	X		X	X			
	Solución de problemas	X	X		X	X	X	X		X	X	X		
	Cuento	X		X		X		X		X	X	X		
Sonoro musical	Ritmo				X	X		X	X	X	X	X	X	X
	Rima		X		X	X		X	X		X	X	X	
	Canción				X			X	X	X	X	X	X	X
Total	Investigación	X			X		X	X		X	X	X		
	Expresión total	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Clave: X necesariamente, con frecuencia  
x del 1 al 4 veces

#### EXPRESION EMOTIVO CORPORAL

El niño emplea el gesto, el movimiento del cuerpo para representar vivencial y emocionalmente situaciones, conflictos, narraciones o escenas del mundo animal o humano. Va desde las actividades de relajación progresiva (tensión/distensión) a la relajación fantástica o al relax imaginativo, como técnica para poner el cuerpo en un estado tónico de ductilidad, flexibilidad y moldeabilidad necesarias para una buena comunicación humana.

Es necesario que el niño asimile todo concepto, idea, valor o imagen mediante procesos somáticos, de modo que su estructura mental se apoye muscular y neurológicamente, plástica y verbalmente. Einstein conservó esta actividad primitiva a lo largo de su vida como un mecanismo fundamental de descubrimiento de conceptos y teorías tan abstractos como la teoría de la relatividad.

Cualquiera de las otras técnicas puede y debe encontrar caminos de expresión corporal.

#### TECNICAS DE EXPRESION PLASTICA

En base a la imagen o visión figural del objeto el niño evoca o proyecta en la pantalla de su mente y después la plasma en distintos instrumentos y materiales de pintura.

El proceso es eminentemente imaginativo y creativo, incluyendo la sinéctica, la metamorfosis del objeto y el relax imaginativo, siendo la analogía inusual procedimiento básico de pensamiento plástico-visual, lógico y original.

Esta actividad suele ir acompañada, precedida o seguida de expresión verbal sola o integrada (cómic), narrativa (relax imaginativo) o descriptiva (analogía/metamorfosis) y de expresión dramática corporal.

#### EXPRESION VERBAL

Prácticamente todas las técnicas creativas tienen un componente verbal básico, incluidas las técnicas mímico-gestuales; una vivencia profunda y discriminada de la dinámica corporal ha de ser culminada con una clarificación verbal con riqueza de figuras de lenguaje como

similes, imágenes, comparaciones, onomatopeyas, etc., de propia invención.

Como técnicas fundamentales de *creatividad productivo flexibilizadora* son punto necesario de partida el torbellino de ideas e imposibles como *estimuladoras de la originalidad expresiva*. La solución creativa de problemas conlleva una *dosis de sentido realista y lógico*. El cuento puede incluir en sus procesos inventivos gran variedad de procedimientos creativos.

No es recomendable quedarse sólo en una actividad puramente verbal: la plástica y la dramatización deben completar, integrar y dar concreción a los procesos simbólicos basados en la palabra, signo de abstracción.

#### EXPRESION SONORA MUSICAL

Se incluyen aquí todos los sonidos variados reproducidos a partir de fenómenos naturales o artificiales o bien inventados por el niño, con el maravilloso instrumento musical de sus cuerdas vocales o con la manipulación de objetos diversos, de cada uno de los cuales se pueden obtener los más variados y originales sonidos.

El ritmo, la rima y la canción son los procedimientos creativos clásicos.

#### EXPRESION MIXTA O TOTAL

El ideal de la creatividad es emplear a un tiempo varias formas de expresión, para llegar a un *Lenguaje Total* integrado.

En la dinámica de la *investigación empírica* se pueden aplicar la mayoría de las técnicas de creatividad que se analizarán en este estudio.

Todas estas técnicas pueden aplicarse individualmente, en pequeño grupo o con *toda la clase*. Se recomienda emplear cada una varias veces con todos los alumnos a la vez hasta que asimilen el proceso, para pasar después a una práctica grupal abundante que puede ir precedida de unos minutos de aplicación individual.

Hay que lograr que cada individuo funcione creativamente por sí y pueda programar y aplicar cada técnica con total autonomía.



<i>Proceso de aplicación de los primeros ensayos</i>	<i>Proceso de aplicación: consolidación</i>
1. Colectivo (toda la clase) ↓ 2. Grupal (equipo de 4 a 6 personas) ↓ 3. Individual	1 Individual ↓ 2. Grupal ↓ 3. Colectivo (puesta en común con toda la clase)

### Principios básicos de acción creativa

En toda actividad docente y comunicativa que intente potenciar la creatividad, en la aplicación de todas y cada una de las actividades que se desarrollan en este libro, es preciso que el profesor se revista y se embeba de una mentalidad, actitud y estilo de hacer guiados por los siguientes principios:

1. *Respetar* todas las respuestas y reacciones de los alumnos sin rechazar nada, aunque no sean aceptables para su saber, hacer y entender, de acuerdo con criterios adultos.
2. Guardar *silencio*, callar las respuestas, ideas y soluciones propias para dejar que los niños las descubran por sí mismos. El profesor no debe informar de lo que sabe, sino estimular socráticamente con las preguntas pertinentes para que los niños indaguen, piensen, descubran, se expresen. Sólo al final les ayudará a organizar y estructurar sus pensamientos.
3. Intentar lograr el *mayor número posible* de ideas y reacciones hasta que el grupo no tenga más que decir.
4. Impulsar la *originalidad*, el hacer las cosas distintas más que la imitación de originales. Después de cada actividad basta pedir que el niño o grupo proponga variantes a la misma. A ver cómo hacemos la mueca más rara, el movimiento con la mano que nunca hemos hecho, el sonido extraño que nunca hemos oído, etc.

Cada una de estas actividades originales que hace un niño puede ser imitada por todos, pues imitar o reproducir actividades originales contribuye a potenciar la creatividad, al romper moldes o clichés de comportamiento pautado o usual.

Smith (1966, pp. 1-21) resume de esta forma los principios de creatividad, extraídos como conclusiones de la investigación sobre la misma:

1. Todos los niños han nacido creativos y tienen poderes creativos.
2. Hay una *relación entre inteligencia y creatividad*, la gente altamente creativa es siempre altamente inteligente, pese a que los altamente inteligentes no son siempre creativos. Todos los niños pueden crear hasta cierto grado.
3. La creatividad es una *forma de talento* que no es medida por los tests de inteligencia clásicos.
4. *Todas las áreas de curriculum* pueden ser empleadas para desarrollar la creatividad. Esta no está confinada sólo a las artes creativas.
5. Creatividad es *proceso y producto/resultados*.
6. La creatividad se desarrolla centrándose en aquellos procesos de la mente que caen bajo el área general del *pensamiento divergente* que no imita ni reproduce. Este área ha sido muy despreciada en nuestra enseñanza hasta hoy.
7. Todos los procesos creativos no pueden ser desarrollados siempre al mismo tiempo, o en una sola lección; las lecciones han de ser *programadas* para encauzar/estimular cada proceso.
8. La creatividad no puede ser enseñada, sólo podemos poner las condiciones para que se manifieste y asegurar su reaparición mediante el *refuerzo* (elogio, recompensa, premio).
9. Son requeridos para desarrollar la creatividad *más conocimientos, más destrezas y más actividades que nunca*.
10. La secuencia del desarrollo creativo nos lleva a creer que los niños han de ser capaces de conectar todas las *experiencias de la vida* para llegar a ser verdaderamente creativos.
11. La *excesiva conformidad y rigidez*, los miedos e inhibiciones son *enemigos ciertos de la creatividad*.
12. Los niños pasan por ciertas *etapas* en el proceso creativo.
13. La *enseñanza creativa* y el *aprendizaje creativo* han sido *más efectivos* que otros tipos de aprendizaje y enseñanza.
14. A los niños que han perdido mucho de su creatividad se los puede ayudar a recuperarla mediante *métodos especiales de enseñanza* u acción creativa.
15. La creatividad es *evolutiva*: los niños empiezan en un estadio simple y progresan a estadios más difíciles y complejos de productividad.

## Sugerencias para una acción docente creativa

La enseñanza creativa ha de fundamentarse y orientarse según estos principios analizados por J. A. Smith (1974, pp. 22-27):

1. La enseñanza creativa tiene como resultado *algo nuevo, diferente o único, como la invención de un proceso o ritmo poético nuevo, una forma distinta de hacer las cosas, etc.*
2. En la enseñanza creativa, se acentúan los *procesos de pensamiento divergente caracterizado por el desarrollo de la originalidad, la flexibilidad, la fluencia de ideas y la espontaneidad.*
3. En la enseñanza creativa las *tensiones motivacionales* son un *prerrequisito en el proceso creativo. El proceso sirve como un agente de tensión-distensión.*
4. En la enseñanza creativa se utilizan situaciones con final abierto e inconcluso.
5. En la enseñanza creativa se llega a un momento en el que el *profesor se retira* y los alumnos afrontan lo desconocido por ellos mismos.
6. En la enseñanza creativa los resultados son *impredictibles.*
7. En la enseñanza creativa se ponen las condiciones que hacen posible el pensamiento *preconsciente.*
8. La enseñanza creativa significa que los alumnos son animados a generar y *desarrollar sus propias ideas.*
9. En la enseñanza creativa, las *diferencias, la unicidad, la individualidad, la originalidad son aceptadas y recompensadas.*
10. En la enseñanza creativa, el *proceso es tan importante como el producto logrado. El proceso creativo se suele caracterizar por estas etapas:*
  - a) *Periodo de preparación, familiarización, involucramiento e identificación con el problema o tema en cuestión; se recogen materiales, ideas, contradicciones, datos, etc.*
  - b) *Un periodo de incubación en que el creador le da vueltas al problema, se preocupa de él, lo relaciona inconscientemente o sistemáticamente con otros problemas parecidos, etc.*
  - c) *Un periodo de comprensión intuitiva (insight), en que todas las partes del problema o área se ven claras.*
  - d) *Un periodo de iluminación o inspiración en que se descubren las soluciones o se inventan las respuestas.*
  - e) *Un periodo de verificación, elaboración, aplicación, comprobación evaluación del producto.*

11. En la enseñanza creativa hay que poner ciertas condiciones para permitir a la creatividad aparecer: una clase rica en variedad de estímulos y recursos didácticos; unas condiciones psicológicas de buena relación con los estudiantes, de aprecio y deseo de que hagan cosas creativas, de que tengan ideas propias, de que participen y experimenten; un clima de aceptación y seguridad psíquica, (de no rechazo de nada y de nadie); de análisis y crítica para mejorarlo todo, de libertad; las condiciones ambientales y la actitud intelectual han de permitir darle vueltas a las cosas y verlas al revés o en otras perspectivas, usar el material de otros modos, etc.
12. La enseñanza creativa está más bien orientada hacia el éxito que al fracaso, de tal modo que aun las experiencias en las que fracase el niño puedan ser superadas, previo análisis de las razones por las que no logra los resultados deseados.
13. En la enseñanza creativa se provee para aprender muchos conocimientos y habilidades pero se hacen provisiones también para aplicar estos conocimientos/habilidades en nuevas situaciones de solución de problemas.
14. En la enseñanza creativa, se anima al aprendizaje de iniciativa personal, en el que el alumno explora por sí, se formula preguntas que intenta contestar, reconoce nuevas relaciones/parecidos entre los objetos, saca sus conclusiones, etc.
15. En la enseñanza creativa se desarrollan destrezas de crítica y evaluación constructivas; después de concluir el proceso se analiza cómo fue, en qué se falló, qué resultó bien, etc., y se contempla el producto resaltando lo que está más logrado y lo que no, para rematar con una reelaboración superadora, que evite la sensación de fracaso.
16. En la enseñanza creativa se manipulan y exploran las ideas y los objetos.
17. La enseñanza creativa emplea procesos democráticos, en los que las decisiones y alternativas se razonan para elegir las mejores, dando al sujeto individual o en grupo la oportunidad de poner en práctica la opción que más le apetezca, aunque no sea la mejor o sea errónea.
18. En la enseñanza creativa se emplean métodos que son únicos para el desarrollo de la creatividad, como los diseñados por Osborn y Parnes en la Fundación de Educación creativa de la Universidad de Buffalo (N. York): la posposición del juicio, la lista de atributos o características del objeto, la relación forzada de objetos incomparables (analogía), el torbellino de ideas (*brainstorming*), la lista de comprobación o metamorfosis del objeto, etc.

## Características de los niños creativos

Estas características de los niños creativos, que las personalidades marcadas por su genialidad en la creación artística, literaria, científica, tecnológica o inventiva han conservado, han sido ampliamente comprobadas con diversas investigaciones.

Aquí reseñamos las especificadas por J. A. Smith (1974, pp. 11-22):

1. Los niños creativos tienden a ser más sensibles a los experimentos vitales que los otros niños.
2. Los niños creativos reaccionan de modo más pleno con las emociones que los que no son creativos.
3. Tienden a tener una *fluencia y flexibilidad verbal superior*.
4. Son más *originales* que los demás.
5. Pueden *percibir y juzgar*, pero *prefieren la percepción al enjuiciar*.
6. Tienden a ser más *autosuficientes* que los demás.
7. Tienden a ser más *independientes* en sus juicios (pues tienen hipótesis, ideas y principios propios).
8. Tienden a ser más *estables y seguros* en las dificultades y problemas: *tienen respuestas para todo*.
9. Tienen un *sentido del humor*, una *actitud de juego* con las palabras y objetos no comprobados en los niños no creativos.
10. Están más interesados en roles, tareas y aprendizajes *no convencionales*.
11. Los niños creativos parecen ser más *femeninos* en sus intereses que los que no lo son y las chicas creativas son más *masculinas* debido a la curiosidad por explorar lo distinto y a la tendencia a no sujetarse a los estereotipos sociales de cada sexo.
12. Los niños creativos tienden a ser más *dominantes y autoafirmativos* (por tener más *claras las ideas, más interés y firmes propósitos en lo que quieren*).
13. Los niños creativos son muy *suyos*, resultan *extraños o raros para sus compañeros y sus profesores*, apareciendo como *aislados o solitarios*, al menos en su interior, por ser y sentirse distintos.
14. Tienen una *tendencia mayor a la aventura*, poseen una mayor capacidad para *encontrar recursos y alternativas* para salir de las situaciones conflictivas y de los apuros y para *solucionar problemas* (pues estos les apasionan, estimulan su inteligencia y les dedican concentración y tiempo).
15. Los niños creativos tienen una gran cantidad de *energía*, una gran *ilusión por vivir*, un alto nivel de *efectividad* y son *ingeniosos y habilidosos*.

16. A menudo son retados por el desorden y lo complejo, que les incita a explorar y encontrar una organización que lo haga inteligible.
17. Los niños creativos parecen estar siempre interesados/encandilados por algo, pues tienen una inteligencia viva siempre alerta para descubrir cosas.
18. Parecen ser *introvertidos*, porque tienen un mundo afectivo e ideativo muy rico, y le dan vueltas a su imaginación y están atraídos por lo desconocido y lo misterioso.

### El desarrollo creativo: de la acción metodológica a la estructuración organizativa

Para el desarrollo creativo del niño creemos que es preciso:

1. Mantener en teoría y práctica una *concepción idónea de los principios en que se apoya la creatividad, de los fines que se persiguen*:
  - libertad, espontaneidad, expresividad;
  - variedad y multiplicidad de fórmulas, recursos, formas de expresión;
  - identificación vivencial y emotiva;
  - proyección visual-plástica y práctica-manipulativa;
  - no imitar sino transformar/innovar;
  - no prohibir/reprimir, sino estimular para mejorar, rehacer, rehabilitar...
2. *Actuar creativamente mediante una triple línea de acción*:
  - uso de procedimientos y técnicas creativas, imaginativas y fantásticas;
  - recurso continuo a la expresión/lenguaje total propio de las artes dramáticas, plásticas, musicales y literarias;
  - re-creación original innovadora de las tareas rutinarias de cada día: comer, andar, saludar de múltiples formas, de modo llamativo, etc.
3. *Organizar el espacio/tiempo y los medios didácticos de modo original, variado, abierto a la iniciativa, recurriendo a estructuras eminentemente creativas como el horario modular flexible, el currículum/áreas espaciales de libre opción, la variedad de métodos, medios y recursos.*

Estas dimensiones de organización facilitadora de la creatividad son esenciales en el sistema educativo para fomentar estructuralmente la originalidad, iniciativa e inventiva de los alumnos y profesores.

En el cuadro siguiente se resumen estas tres propuestas de desarrollo creativo.

DESARROLLO CREATIVO EN PREESCOLAR Y PRIMER CICLO		
Concepción/función creativa	La actuación creativa	La organización creativa y facilitadora de iniciativas
<p><b>¿Qué es/intenta el desarrollo creativo?</b></p> <p><b>Novedad de enfoques:</b> El desarrollo creativo pretende una nueva forma de ver, entender, expresarse y realizar.</p> <p><b>Multiplicidad de ensayos:</b> El d. creativo intenta dotar de capacidad productiva para tener a mano muchas fórmulas y recursos, para aplicar sobre la marcha nuevas ideas y procedimientos, para experimentar y ensayar.</p> <p><b>Identificación animista:</b> El d. creativo aprovecha el animismo infantil, que da vida a los seres inertes: nuevas funciones y usos; movimientos, palabras, actuaciones originales como si una planta/piedra fueran un animal o persona.</p> <p><b>Libertad e iniciativas:</b> El desarrollo creativo es en principio libertad para abrir al niño a un ambiente organizado con muchas alternativas y opciones enriquecedoras para elegir/decidir/llegar a ser él mismo.</p>	<p><b>¿Cómo actuar creativamente?</b></p> <p><b>1. Actividades creativas por sí:</b> <i>Analogía:</i> pensamiento metafórico. <i>Imagen:</i> pensamiento visual. <i>Movimiento autorregulador:</i> pensamiento psicomotor. <i>Preguntas originales:</i> pensamiento interrogativo divergente. <i>Fluencia ideacional:</i> pensamiento torbellínico. <i>Problemas:</i> pensamiento problemático/dubitativo. <i>Indagación:</i> curiosidad por conocer, descubrir. <i>Invencción:</i> crear algo nuevo. <i>Innovación:</i> cambiar algún elemento del todo.</p> <p><b>2. Actuaciones en áreas artístico creativas:</b> <i>Exp. corporal:</i> ritmo, dramatización, psicomotricidad. <i>Exp. plástica:</i> dibujo, modelado, recorte, picado, rasgado. <i>Exp. sonora musical:</i> canciones, juegos sonoros con instrumentos. <i>Exp. verbal:</i> cuento, poesía.</p>	<p><b>1. ¿Cómo organizar creativamente?</b></p> <p><b>Desorganización:</b> Aplicar a la organización estática y estable en normas, roles, funciones, medios, permanentes procedimientos de desestructuración, suprimiendo o eliminando formas preexistentes o introduciendo otras que son nuevas, incoherentes con el sistema o extrañas a él.</p> <p><b>Variación ilimitada:</b> Provocar variaciones reolocando los elementos de la organización (espacio, tiempo, recursos, material mobiliario, etc.) de modo distinto y novedoso, haciendo con ellos cosas originales, etc.</p> <p><b>Inducción de iniciativas:</b> Pidiendo a los alumnos que proporcionen nuevas formas de organización o empleo de los recursos/los métodos.</p> <p><b>2. Algunas modalidades de organización eminentemente creativas</b></p>

**Pensar visual:**

El desarrollo creativo consiste en usar a diario la imaginación y el pensamiento perceptivo visual (ver las cosas en la mente y realizarlas representándolas como si uno fuera cada cosa, identificándose con ella).

**Multiplidad de alternativas:**

El d. creativo tiene como fines disponer de múltiples, diversas, originales, sorprendentes, problemáticas, inquietudes y alternativas.

**Desinhibición desrepresora:**

En sentido negativo, el d. creativo radica en no prohibir/reprimir las acciones e iniciativas del niño; en des-cuadricular y desinhibir al profesor y alumnos si se ven cortados, en eliminar los miedos oscuros.

**3. Recreación de actividades rutinarias/usuales:**

Toda actividad asimilada, habitual y rutinaria puede convertirse en actuaciones creativas haciéndolas original e inusualmente, de modo distinto cada niño y repitiéndolas con variaciones.

**4. Técnicas o métodos creativos:**

- Torbellino de ideas.
- Solución creativa de problemas.
- Analogía inusual.
- Sinéctica.
- Relax imaginativo, etc.

**Espacio estructurado en áreas separadas:**

Biblioteca, plástica, música, descanso, juegos-juguetes, teatro, matemáticas, en los que están todas las cosas o recursos con los que se puede libremente manipular o actuar.

**Curriculum flexible con múltiples talleres:**

Minicursos, proyectos alternativos y opcionales que se pueden elegir quincenal, mensual o trimestralmente (horario modular flexible).

Tiempo disponible en el horario para su empleo autónomo, según la libre iniciativa e interés del alumno.

Recursos múltiples en libros, juegos, instrumentos musicales, y discos, cassettes, animales.

Mobiliario variado, separando espacios. Decoración propia de los alumnos en función del tema monográfico quincenal.

## ¿Técnicas creativas con niños de preescolar y de educación especial?

Si la solución creativa de problemas se ha empleado exitosamente con niños retrasados mentales ligeros, en otros países, ¿cómo no emplear esta y otras técnicas, como las que en este libro se presentan, tanto con ellos como con niños de preescolar?

Los programas tradicionales de educación especial se han centrado en el entrenamiento de destrezas en áreas académicas. Varios autores,



sin embargo, han sugerido que, si los alumnos excepcionales habrán de funcionar con éxito en la vida, necesitan desarrollar, en la mayor medida posible, la habilidad de resolver problemas en la escuela (Dunn, 1968; Ford y Renzulli, 1976; Winschell, Eusher y Blatt, 1977; Thomas, 1980).

Si las destrezas creativas pueden ser desarrolladas en niños normales mediante apropiados programas como se ha demostrado ampliamente, con la mayoría de ellos, cabe pensar que una adaptación apropiada de un programa sencillo y simplificado, empleando textos breves, frases cortas, auxiliados con dibujos y gráficos y con apoyo directo del profesor, habría de tener una incidencia evidente en los niños mentalmente retrasados, como ocurrió con la adaptación y aplicación del "Programa de Pensamiento Productivo" de Covington (1974) realizada por Gold y Houtz (1984), originariamente diseñado para enseñar las destrezas y estrategias de solución creativa de problemas al margen de las materias curriculares. Al desarrollo de estas destrezas en los niños retrasados mentales apenas se ha prestado atención (Winshell, 1977) pese a que los estudios comparativos sobre los niños normales y retrasados indican que este tipo de destrezas creativas y de solución de problemas se dan en ellos, independientemente de sus destrezas (Rouse, 1965; Ford y Rezulli, 1976; Uno, 1977). Nuestra incursión práctica de aplicación espontánea de diversas técnicas de creatividad —torbellino de ideas, dramatización, relajación imaginativa, diseño gráfico, fantasía guiada, etc.— con un grupo de 6 niños retrasados en una sesión de dos horas con fuerte implicación lúdica y personal del experimentador nos permite asegurar que las respuestas y las reacciones funcionales a las técnicas creativas en este tipo de niños no fueron esencialmente distintas a las que encontramos en niños, jóvenes y adultos normales (Prado, 1982).

Los esfuerzos en incrementar las habilidades de solución de problemas en niños retrasados es presumible que se hayan demostrado exitosos generalmente como ha ocurrido con programas diseñados para mejorar las destrezas de originalidad (Penney y McCann, 1962), flexibilidad (Carter y McKinney, 1968) y solución de problemas y planificación (Ross y Ross, 1973).

Se ha usado con ellos de modo efectivo la técnica del torbellino de ideas (Rouse, 1965; Landner, 1971) y programas adaptados de creatividad como el de *Nuevas direcciones en el Programa de Creatividad* (Ford y Rezulli, 1976) y el *Programa de Pensamiento Productivo* (Gold y Houtz, 1984).

Este programa se aplicó durante 9 semanas a un ritmo de una lección semanal, específicamente diseñada para que el alumno trabaje gradualmente en el proceso de solución de un suceso misterioso, presentado en forma de cómic, de modo que sea casualmente «llevado» a encontrar la solución mediante instrucciones directas del profesor acerca de ejercicios de solución de problemas. El programa se aplicó a un colectivo de 120 estudiantes de 10 a 12 años de minorías étnicas desfavorecidas económicamente (negros —54— e hispanos, —49—) en su casi totalidad. El grupo experimental constó de 60 alumnos divididos en 10 grupos de 6 niños.

«El hallazgo de que los grupos entrenados excedieron en rendimiento significativamente al grupo de control (en todas las medidas de creatividad) en fluencia, flexibilidad y originalidad en los subtests figúrales y verbales, proporciona un fuerte apoyo a la efectividad del entrenamiento en creatividad para estos estudiantes mentalmente retrasados educables» (Gold y Houtz, p. 25).

Se constatan los efectos positivos de otros experimentos similares, ya no sólo los explícitamente diseñados para incrementar la creatividad, antes citados, sino también las experiencias kinestésicas y viso-motoras inciden de modo efectivo en el pensamiento divergente (Carter, Richmond y Bundschurch, 1973).

Mi impresión personal confirmada por las líneas de investigación (Torrance, 1984) es que a estos niños les favorecerá mucho más un programa de *creatividad integrada* en el que primen los aspectos *motores* de vivenciación *dramatizada* de la historia o problema junto a su *visualización* simplificada en dibujos de los momentos, etapas o acciones significativas, incluyendo la expresión *verbal* y *plástica* de su actuación dramática y de los diseños visualizados del problema.

Gold y Houtz resaltan como más importante el hecho de que se mostrara un incremento de la retención en pruebas paralelas 1 mes después del primer post test que se realizó mes y medio después de la aplicación del programa, es decir que 2 meses y medio después del entrenamiento, los «efectos eran consistentes y persistentes» (p. 251), incrementándose ligeramente la fluencia y flexibilidad verbal, y sobre todo la originalidad tanto figural (que pasó de una media de 12.38 a 16.26) como verbal (que pasó de una media de 12.89 a 19.98) sin que hubiera apenas variación en el grupo control.

«En resumen, concluyen Gold y Houtz (1984), los resultados de este estudio indican que los estudiantes mentalmente retrasados educables rinden de modo similar a una población «normal». Las tendencias advertidas para análisis correlacionales no fueron únicas para esta población especial sino que confirmaron investigaciones previas con poblaciones normales y bien dotadas (...). Claramente estos alumnos pueden sacar provecho del entrenamiento en la creatividad y solución de problemas. Es importante desarrollar y usar

programas específicamente diseñados o adaptados para alumnos de educación especial. Si estos ciudadanos especiales han de funcionar en la corriente principal de nuestras escuelas y sociedad, necesitan instrucción en destrezas más avanzadas como el pensamiento divergente y la solución de problemas» (p. 257).

Este estudio nos permite inferir la posibilidad de aplicación con éxito de programas de solución de problemas y de creatividad con niños normales a una edad temprana como puede ser el preescolar, si se acomodan apropiadamente a los intereses y necesidades del niño, a su capacidad de comprensión, recurriendo a variadas formas integradas de expresión verbal, plástica y psicomotriz en plan de juego o representación narrativa de historieta o cuento.

Su necesidad es claramente sugerida por los trabajos de Roeske (1980) *Creatividad en sus tempranos comienzos: oportunidades perdidas*; de Smith y Carlson (1980, 1983) *¿Pueden ser creativos los niños de preescolar? Un estudio experimental con niños de 4-6 años* y *La Creatividad en las edades escolares tempranas y medias*; y de Morán III (1983) *Pensamiento original en niños de preescolar* en que se demuestra un comportamiento similar al de niños mayores y adultos en cuanto a la correlación entre cantidad ideacional y originalidad y el hecho de que las respuestas comunes o populares aparecían en los primeros estadios retrasándose las originales a las etapas últimas de producción tanto en niños de pensamiento original elevado como bajo.

Personalmente nos hemos visto sorprendidos por la facilidad y riqueza ideacional con las que los niños de preescolar operan, con la *analogía inusual o extraña*, de un modo *intuitivo*, aplicando una *lógica implícita* en los procesos «naturales» de asociación por contigüidad en el tiempo o espacio y por similitud de formas o funciones de objetos reales usualmente no relacionados como un coche y una gallina (Prado, 1985), actividades en las que los propios profesores en un principio encuentran bastantes dificultades y dan baja productividad.

## TEMA 2: CREATIVIDAD Y LENGUAJE.

Como resultado de una fructífera experiencia adquirida durante muchos años practicando y dirigiendo talleres literarios, las autoras nos presentan en esta obra una serie de alternativas para que los educadores logren incentivar la creatividad y el lenguaje en sus alumnos.

Beuchat y Lira parten de considerar que todos los seres humanos nacen con un cierto potencial creativo y que éste se puede desarrollar de acuerdo con las circunstancias que se les presenten, especialmente durante la niñez.

En la primera parte del libro que es el texto que se presenta a continuación se revisan aspectos teóricos generales que deben ser considerados como básicos para la organización y buen desarrollo de un trabajo con niños. Acompaña al aspecto teórico una serie de sugerencias metodológicas, que aunque están pensadas para un taller literario, la mayoría de ellas pueden ser aplicadas en el marco de la enseñanza sistemática, especialmente en el área de lenguaje.

Cecilia Beuchat y Teresita Lira. "Un gran objetivo: escribir", en Beuchat Cecilia y Teresita Lira. Creatividad y lenguaje: Talleres literarios para niños. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1994. pp. 15-29.

UN GRAN OBJETIVO: ESCRIBIR

Entre las grandes metas que se proponen para el desarrollo de un ser humano está la de adquirir la capacidad para expresarse por medio del lenguaje escrito. En el sistema escolar, partiendo por la etapa preescolar, y luego en la enseñanza básica, es tarea de los maestros diseñar estrategias que permitan a los niños adquirir el mecanismo de la escritura y comunicar mensajes claros, precisos y correctos. A ello se agrega, además, el deseo de que los alumnos sean capaces de expresarse en forma creativa.

Es decir, por una parte, tenemos todo lo que es expresión escrita formal, funcional, práctica y utilitaria, y, por otra, una expresión escrita creativa, imaginativa, innovadora.

El primer tipo de expresión escrita se relaciona con el aprendizaje de tareas tan específicas como escribir cartas, llenar formularios, tomar actas, hacer resúmenes, es decir, escritos en que deben someterse a ciertos mecanismos del lenguaje establecidos, respetando principios y formas, manejo de técnicas y convenciones.

El segundo tipo de expresión apunta a algo más personal de cada uno, a la libertad, a dar rienda suelta a la imaginación y capacidad creadora.

Concordamos con Stewig (1982) en que esta dicotomía es artificial, y sólo sirve para poner de relieve los dos aspectos. Un programa de desarrollo de la expresión escrita debe dar pie a una expresión libre y plena, y también debe velar por la adquisición de ciertos principios y técnicas para escribir en forma correcta. Cualquier escrito que hace un niño es una forma personal y única de expresión y contiene siempre algo de creatividad, aun en tareas que aparecen como muy instrumentales.

"Algunos escritos pueden ser mucho más creativos que otros, pero cuando un niño lucha y se esfuerza para poner sus ideas en una hoja de papel -sea un cuento, una carta, un informe, un poema- está siendo creativo" (p. 2).

Lo importante es, a nuestro juicio, que el desarrollo de los aspectos señalados se fusione en las experiencias que se ofrecen a los niños, de manera que unos provean a los otros y se enriquezcan mutuamente.

En los Talleres que se proponen, se enfatiza la expresión personal, creativa; sin embargo, también se considera el desarrollo de aspectos formales que van a contribuir a una expresión más plena y completa.

De acuerdo con Britton (1975), existen tres modos para enfocar la escritura: transaccional, expresivo y poético.

El primero de ellos se da cuando el escritor desea entregar información, por ejemplo a través de un reportaje.

En el segundo modo se observa un lenguaje cercano al sí mismo y revela sentimientos e ideas.

En el tercero, el escritor concibe ideas para producir un efecto estético.

Por otra parte, María Novaes (1973) señala cinco formas de manifestación de la conducta creadora:

1. Expresiva
2. Productiva
3. Inventiva
4. Innovadora
5. Emergente (p. 13).

En el Taller se da, en términos generales, un movimiento desde la escritura expresiva u orientada a lo personal hasta la poética.

### ¿QUÉ ES UN TALLER LITERARIO PARA NIÑOS?

El Taller pretende ser un espacio de reunión para aquellos niños que desean iniciar un viaje hacia el mundo literario donde todo gira alrededor de la palabra, y no una escuela de escritores.

La palabra aparece libremente como el instrumento a través del cual el niño

expresa	las ideas de su mente
	los sentimientos de su alma
	las experiencias vividas
	los anhelos del más allá

vierte	su mundo interior
descubre	nuevas significaciones en la realidad
juega	con las palabras
elabora y genera	nuevas palabras
crea	sus propios textos.

Muchos son los propósitos que nos mueven a propiciar la idea de un Taller literario para niños. El niño que participa en un Taller:

- Encuentra un clima y un ambiente propicios al desarrollo de la imaginación y de la fantasía.

- Es motivado a relatar experiencias, a narrar hechos, a imaginar situaciones, a buscar relaciones, y a descubrir las posibilidades que ofrecen las palabras.

- Realiza experiencias significativas que ampliarán su concepción de mundo.

- Participa en un grupo de niños, en el que encuentra un público que lo apoya y lo incentiva a continuar escribiendo.

- Desarrolla su personalidad al leer textos en voz alta y exponer sus puntos de vista.

- Satisface sus deseos innatos de convivencia al compartir con los demás, aprende a escuchar con atención y respeto, emite juicios y apreciaciones personales, participa activamente en todas las instancias.

- Trabaja, porque está en un Taller, al que asiste voluntariamente; ello le produce placer y satisfacción, sobre todo al observar los resultados de su esfuerzo.

- Es ayudado a descubrir sus propias capacidades creativas, y a expresarlas en una forma entretenida y libre, agregando a ello ciertos conocimientos.

- Conoce cómo piensan y sienten otros niños, lo cual le ayudará también a comprenderse mejor.

En muchas ocasiones el Taller será un oasis dentro de su vida diaria, en que obtendrá silencio para escudriñar en sí mismo, y luego verter hacia afuera su mundo interior, plasmándolo en una hoja de papel.

Finalmente, la asistencia a un Taller es fuente de goce, pues si bien en él hay un ambiente de trabajo serio, éste no está desprovisto de juego, humor, alegría. Es una instancia para asombrarse y gozar con lo bello.

## LA METODOLOGÍA PARA UN TALLER LITERARIO PARA NIÑOS

La metodología utilizada en un Taller literario para niños debe ser ágil, variada, flexible y entretenida.

Considerando que en un Taller no existen planes ni programas rígidos que cumplir, debe ser la palabra, nuestro instrumento de trabajo, la que nos lleve a intentar múltiples y variadas formas de expresión con los niños.

La palabra nos permite leer, escribir, conversar, jugar, actuar, crear, remontarnos a sus orígenes, especular acerca de su futuro, etc.

Cada profesor que emprende la tarea de realizar un Taller literario con niños, inicia un viaje único e irrepetible hacia el fascinante mundo de las letras. Para que dicho viaje resulte, además de interesante, entretenido, la experiencia aconseja recordar que el factor asombro debe estar siempre presente. Por esto, conviene que cada sesión de Taller esté estructurada como sesión autónoma, que los niños se pregunten: ¿qué iremos a hacer hoy?, y que, a la vez, en cada oportunidad se realicen distintas actividades, para no perder la agilidad propia de este tipo de trabajo.

Una buena forma de planificar las sesiones es iniciarlas con una breve lectura; luego, utilizar algún recurso para que los niños escriban ahí mismo, para finalmente terminar con juegos y/o leyendo y celebrando los propios escritos de los niños, en forma oral.

### *Recomendaciones prácticas para el profesor guía de Talleres*

Las recomendaciones que presentamos a continuación son fruto de nuestra particular experiencia como "talleristas". Debido a esto, queremos dejar en claro que no se trata de principios básicos que haya que seguir al pie de la letra; más bien corresponden a distintas situaciones que se han generado durante el ejercicio de los Talleres, y que de algún modo ilustran ejemplos prácticos.

#### • *Abundancia de material*

Es conveniente que el profesor enfrente cada sesión provisto de abundante material. En los Talleres es muy difícil calcular el tiempo que puede durar una actividad. A veces, la misma actividad varía enormemente en su duración de un grupo a otro. Entonces, es preferible que el profesor disponga de una nueva lectura o de otro juego para el caso de requerirlo.

#### • *Metas concretas*

Los niños por naturaleza tienden a establecer metas difíciles, y suelen frustrarse mucho cuando no consiguen alcanzarlas. Un ejemplo concreto ocurre cuando se desea elaborar una entrevista. De inmediato, todos quieren entrevistar al Presidente de la República o al cantante o actor más famoso. Es aquí cuando el profesor debe bajar las expectativas, puede sugerirles distintas posibilidades de entrevistados al alcance de todos, por ejemplo, un compañero de curso que no asista al Taller, un pariente artista, un auleta del colegio, etc.

#### • *Actividades que requieren la participación de los apoderados*

Este punto es bien delicado y debemos tener en cuenta dos factores importantes: a) el apoderado ya está haciendo un esfuerzo al llevar al niño a un Taller extraprogramático; y b) por tratarse precisamente de un Taller, el apoderado cuenta con que el niño trabaje ahí.

A veces hemos incurrido en desatinos por tratar de idear actividades entretenidas. Una vez pedimos a los niños que le escribieran una carta a un compañero, la que debían enviar por correo. La actividad causó gran expectación en los niños, pero también acarreó serias molestias a muchos apoderados que tuvieron que salir rumbo al correo, y no faltó el niño que obligó al papá a ir personalmente, un día domingo, a dejar la carta a la casa del compañero, porque el correo estaba cerrado.

#### • *Tareas para la casa*

Si hay algo que fascina a los niños que asisten al Taller es el hecho de no llevar tareas para la casa. Muchas veces ellos mismos elaboran cuentos o poemas en sus casas y los traen a la siguiente sesión, pero siempre en un clima de libertad. El que quiere lo hace.

#### • *Rutina en las sesiones*

Las actividades, juegos y lecturas que se realizan en el Taller, deben ser lo más variados y ágiles posible para favorecer la dinámica propia de éste. En la práctica, el asunto se complica nuevamente con el tiempo de duración de las actividades. Siempre hay niños que terminan todo rápidamente, y otros que son más lentos. Aquí, el profesor debe establecer una media para que no se aburran los más rápidos, y dejar abierta la posibilidad de terminar después a los niños que requieran de más tiempo.



- *Equidad en la publicación final*

Sea lo que sea lo que el profesor haya ideado como fruto final del Taller (revista, diario mural, recitación, libro artesanal, etc.), debe tener sumo cuidado de ser equitativo. No podemos olvidar que los niños han participado libremente y que todos intentaron elaborar creaciones propias. Por lo tanto, no es justo destacar sólo a los que obtuvieron mejores logros. Todos merecen un sitio.

- *Gradación de las visitas*

Parte importante del atractivo es programar una visita de algún escritor o persona relacionado con el mundo artístico. Esta visita requiere de mucha preparación (véase pág. 133).

Existe además otro tipo de visitas que suelen llegar hasta el Taller. Ha ocurrido con cierta frecuencia que algunos apoderados nos piden permiso para sentarse en un rincón de la sala a esperar al niño. Consideramos que dichas situaciones inhiben al menor. En otras, que se presentan de improviso o esporádicamente, hemos actuado con mayor flexibilidad.

A veces un niño llega acompañado de un primo que está alojando en su casa o trae a un amigo. También suelen presentarse otros profesores u otros profesionales interesados en observar cómo se desarrolla una sesión. En todo caso, no es conveniente inundar de visitas el Taller porque, sin darse cuenta, los niños pierden espontaneidad al sentirse observados.

- *Taller abierto a los acontecimientos*

Este punto tiene mucha relación con la flexibilidad que debe imperar en los Talleres. Al ser un espacio de reunión, a veces se producen acontecimientos que acaparan la atención general, y es necesario integrarlos ideando alguna actividad que los relacione. Por ejemplo, sin ir más lejos, en 1992 celebramos el quinto centenario del descubrimiento de América, el Premio Nacional de Literatura otorgado al poeta Gonzalo Rojas, el día de la madre, la llegada de la primavera, y otros.

## UN AMBIENTE PROPICIO PARA LA CREACIÓN

Dos son los componentes de la atmósfera de un Taller como el que se propone: libertad y confianza.

Los niños que asisten a un Taller de este tipo, lo hacen —como dijimos— libremente, y en él respiran desde el primer instante un clima de confianza. El hecho de que ellos escriban lo que desean escribir, más que el tener que escribir, les permite actuar en forma más relajada y grata.

“Cuando los niños descubren que pueden escribir libremente sobre cosas que ellos piensan y sienten, dan un gran paso no sólo en el mundo de la escritura, sino en su mundo. El escribir es conversar consigo mismo. Da la oportunidad de revivir y repensar las experiencias, y ayuda a darle forma y perspectiva a las ideas originales. Ayuda a los niños a conocer a la persona que vive en él.” (Phillips y Steiner, 1985, p. 4.)

En el Taller podrán comunicar sus ideas a otros niños de su misma edad, y esto no sería posible, sino en un ambiente de respeto y confianza. Está permitido hacer preguntas, criticar, y no conformarse con lo primero que sale.

La labor más importante del profesor es conseguir que los niños que asisten al Taller se sientan cómodos, a gusto, insertos en un clima propicio, apto para la creación.

Esto no se logra en la primera sesión, ni colocando los asientos “en redondo”; sólo se consigue si el profesor está permanentemente insistiendo en ello durante el transcurso de la jornada.

En la mayoría de los casos, los niños no han asistido nunca a un Taller literario. Llegan a él atraídos por el gusto de escribir cuentos, por la lectura, por un amigo que les dijo que “era entretenido”, porque la mamá los convenció, porque quieren conocer escritores, etc.; pero la realidad es que, por lo general, desconocen el funcionamiento de un Taller.

Quieran o no, vienen programados por el esquema de la clase tradicional, expositiva, con la evaluación a través de calificaciones, propias del sistema escolar, etc. Cuando el profesor les dice: “Aquí sólo necesitan lápiz y papel y mucha imaginación”, ellos de inmediato preguntan: “¿Puedo usar lápiz de pasta, o debe ser grafito?, ¿qué papel, block, cuaderno?” El profesor al responder: “Usen el lápiz y el papel que quieran, aquí lo importante es lo que ustedes van a escribir”, sin darse cuenta, ya está rompiendo con esquemas tradicionales.

Siempre las dos o tres primeras sesiones son parecidas. En general los niños permanecen silenciosos, expectantes, atentos a las instrucciones. A lo más, cuchichean con el amigo. Suelen hacer muchas preguntas respecto a las actividades que les propone el profesor, y siguen cuidadosamente las instrucciones.

A medida que las sesiones avanzan, los niños se van soltando, disminuyen las preguntas, aportan iniciativas, sugieren actividades, y como han entablado nuevas amistades, conversan bastante entre ellos. Poco a poco se van cumpliendo los objetivos del Taller.

Aunque el clima propicio vaya produciéndose, el profesor nunca debe descansar en su labor.

Debe estar constantemente celebrando, estimulando, aprobando, felicitando, animando, ayudando, y aliviando tensiones; en suma, aligerando el ambiente.

Señalemos algunos ejemplos:

• *Celebrar*

– Escuchen niños: ¡qué fantástico el título que Arturo le puso a su cuento!, ¿saben cómo lo llamó? “El árbol con amigdalitis”. ¿Qué les parece?, ¿cómo lo irá a curar?

• *Estimular*

– Recuerden, todos son creativos, todos tienen imaginación de sobra. Sólo necesitan calmarse un rato, pensar las ideas, ordenarlas y ya. ¡A escribir!

• *Aprobar*

– Está muy bien. Hicieron exactamente lo correcto, así funciona una creación colectiva. ¡Bien!

• *Felicitar*

– ¡Martín, te felicito! Escuchen todos, él trajo una poesía divertidísima que escribió en la casa. Además con una letra muy linda. ¿Quieres que la lea en voz alta?

• *Animar*

– ¿Qué sucede? Tienes veinte títulos para cuentos y no se te ocurre el cuento. Bueno, desde ahora Cristina será coronada “reina de los títulos del Taller”. Ya vendrá la historia; por ahora, aprovechen a Cristina, ¡pídanle títulos!

• *Ayudar*

– ¿No te acuerdas de más palabras con “zeta”? A ver, te ayudo un poco: zambullir, zurcir, zapallo. Ahora, sigue tú.

Este punto es de vital importancia. Todo profesor va a encontrar siempre en su grupo-Taller, niños tímidos, mezclados con algunos de excesiva personalidad. Recordemos que en el Taller no hay obligaciones que cumplir, por lo tanto, si un niño se siente incómodo frente al resto, no va a dar frutos.

Entre las situaciones probables que se pueden generar, podemos señalar las siguientes:

a) Generalmente a los niños les gusta acompañar sus escritos con dibujos o adornos que ellos mismos elaboran. Con respecto a los dibujos, el profesor debe dejar muy claro que lo importante no son éstos, sino lo que escriban.

"Si alguno no es bueno para dibujar, no importa. Busquen en la casa algún recorte que les sirva para ilustrar y lo pegan. Da igual, no se puede pretender que además de ser escritores, sean también buenos dibujantes."

b) Todo lo que sea actividades en grupo, creaciones colectivas, trabajar en parejas, requiere de una sutil dirección por parte del adulto. Sobre todo en las primeras sesiones, considerando que muchos aún no se han integrado al grupo, puede evitarse el temor que les produce a algunos niños "no ser elegidos" por sus compañeros.

El profesor dispone de diversas formas para subsanar esto:

En vez de decir de golpe: "formen parejas", puede decir "formen pareja con el niño que tengan a su derecha", o puede recurrir a papeles sorteados, "gato - cascabel", "ratón - queso", para ordenarse en parejas.

Cuando sea necesario distribuir a los niños en dos grupos, el profesor debe evitar la clásica división guiada por los líderes, donde siempre se sienten incómodos los últimos en ser elegidos. Para evitar que esto ocurra, puede designar precisamente a "dos tímidos" para que ellos comiencen con la elección de los miembros, o puede proponer turnarse él con alguno de ellos, para la elección. -"Rosa elige un compañero, yo al siguiente, etc."

c) Suele suceder que los niños tímidos se integran al grupo fácilmente. Ellos perciben muy bien toda buena acogida; sin embargo, para el profesor resultan más problemáticos los niños "sabelotodo", que acaparan la atención, o los impacientes que nunca terminan una actividad, que siempre quieren otro juego, etc.

La experiencia con estos últimos es que hay que mantenerlos siempre ocupados; es necesario "darles oficio", y tratarlos con mucho humor, lo reciben bien, y les encanta.

00100

"Carlos, ven adelante. Quiero que tú muestres a los demás este libro maravilloso. El libro no tiene palabras, sólo dibujos que narran la historia. Al tiempo que lo vas mostrando, anda tú mismo narrando en voz alta la historia."

"Andrea, realmente eres un sputnik. Trabajas a toda velocidad. Te propongo que mientras tus compañeros terminan lo que están haciendo, tú salgas unos minutos de la sala para volver a entrar 'cargada de ideas entretenidas' que nos vas a proponer, para realizar en una próxima sesión."

"A ver, necesito dos ayudantes para llevar el recuento del juego en el pizarrón. ¿Quién quiere venir?"

"Hoy olvidé traer un juego que les tenía preparado. Necesito tres actores que inventen un juego de mímica. Sólo disponen de veinte minutos. Susana, Beatriz y Raúl, adelante. ¡Manos a la obra!"

Quizás estas consideraciones puedan parecer elementales, ya que encierran mucho de sentido común, pero si no se llevan a la práctica con entusiasmo y fervor por parte del profesor, difícilmente se logrará el tan ansiado "clima propicio", requisito básico para luego aplicar la metodología y dinámica propias del Taller.

No se puede olvidar que la asistencia es libre; puede suceder que un niño se aburra y no asista más; pero sería lamentable que el niño dejara de concurrir por no sentirse a gusto en el grupo.

#### LA LITERATURA: PRESENCIA SIGNIFICATIVA EN EL TALLER

Entre las numerosas posibilidades de proveer a los niños con experiencias, se encuentra, ocupando un lugar fundamental, la literatura. Y esto por varias razones:

- la literatura constituye una fuente de goce que entusiasmará a los niños, adentrándolos en el mundo de los cuentos y la poesía, ofreciéndoles un lenguaje estéticamente valioso que los enriquecerá e incitará a crear;

- el contacto con obras literarias expandirá el lenguaje en los niveles fonológico, semántico y sintáctico. Es decir, tanto al escuchar como al leer obras los niños irán aprendiendo a construir oraciones, ampliarán el vocabulario y se familiarizarán cada vez más con las particularidades sonoras y también ortográficas del idioma;

- la literatura les moverá a pensar en las formas en que se puede expresar alguien, a través de las aproximaciones de diversos autores;

- a través de las obras que se lean, los niños tendrán la oportunidad de descubrir las características de los diferentes géneros.

Stewig (1980) señala que al comprender ellos lo que es la literatura, se les da la oportunidad de transferir algo de lo que saben en lo que escriben. Además, si los niños están inmersos en literatura y son estimulados a hablar sobre ella, a reflexionar, argumentar y hacer preguntas, existe la posibilidad de que escriban mejor.

En síntesis, se escribe más a partir de la experiencia literaria.

Con respecto al aspecto que plantean algunos acerca de la imitación, creemos que no hay mayores problemas. El conocer autores no necesariamente lleva a una imitación.

Dicen Phillips y Steiner (1985):

“Preocuparse de que el darles modelos a los niños es fomentar la imitación y así apagar la originalidad, es olvidar que la imitación es básica en el aprendizaje” (p. 13).

Por todo esto es necesario que en cualquier Taller se cuente con una selección básica de textos que incluya una amplia variedad de autores y temáticas, estilos y formas.

Donald Graves (1983) afirma que todos los niños necesitan de la literatura, pero que en el caso de los niños que tienen capacidades para escribir, ésta se torna imprescindible.

Muchos son los autores que han insistido en la estrecha ligazón que existe entre el escribir y el leer, y también entre escritura y expresión oral (Harp y Brewer, 1991).

Frank Smith (1983) señala que “los niños deben leer como escritores, con el fin de aprender a escribir como escritores” (p. 562).

A lo largo del Taller, y en este permanente contacto del niño con la literatura, se va a producir ese maravilloso círculo del que hablan Phillips y Steiner (1985) cuando toman la literatura como fuente de inspiración para escribir y para seguir leyendo.

Los libros están permanentemente presentes en el Taller, ya sea en manos del educador que los entregará a través de la narración de cuentos o la lectura en voz alta, o a través de la revisión hecha por los mismos niños.

En el campo de la narrativa para niños, se dispondrá fundamentalmente de cuentos que abarquen las diversas corrientes de la literatura infantil: cuentos tradicionales, especialmente de hadas; cuentos maravillosos de autores conocidos; cuentos realistas que aborden diversos temas de la vida diaria, etc. Asimismo estarán presentes las leyendas, los mitos y las fábulas.

Se recomienda tener libros ilustrados, si bien es cierto que son obras para edades anteriores. Hemos podido comprobar cómo los niños aun entre 10 y 14 años, edades ideales para asistir al Taller, gozan mirando este tipo de libros.

La poesía debe ocupar un sitio de honor en el repertorio. Por una parte, todo lo que puede ofrecer el folclor poético a través de adivinanzas, trabalenguas, mentiras y patrañas, cuentos breves en verso, etc. Por otra parte, se recomienda tener un amplio repertorio de poemas de diversa índole de autores españoles, hispanoamericanos y, muy especialmente, de nuestro país. Poesía narrativa, poesía descriptiva, poesía de sentimientos, mucho humor, mucha poesía absurda.

Creemos que es a través de la poesía donde se va a producir en especial un contacto valioso entre niño y literatura. En el sistema escolar, la poesía no siempre ocupa un lugar significativo, y será entonces en el Taller donde podrá encontrar un lenguaje sugerente, lleno de ritmo, musicalidad y expresividad.

El poder trabajar con el lenguaje metafórico lo acercará a una forma de expresión que a veces ha tenido que abandonar por el temor infundido por el adulto de concebir una noción alejada de la realidad, tal como lo plantea Norton Frye.

Para escribir poesía es necesario haber leído y escuchado poesía.

"Es importante también tomar como base para escribir poesía las experiencias que extienden los poderes lingüísticos: descubrir y hablar sobre las palabras y frases que crean imágenes visuales y sonoras, palabras con musicalidad, nuevas formas de decir algo, palabras relacionadas con emociones". (Petty 1989, p. 271.)

Actualmente existe en el comercio una serie de antologías que traen selecciones apropiadas, sin embargo, no siempre apuntan a los criterios de selección que permitan encontrar poemas en for-

ma rápida y ágil. Para ello recomendamos contar con una antología casera.

El libro debe estar presente en el Taller, físicamente, aunque a veces no sea considerado por los niños. Para ellos es recomendable tener alguna caja, maleta o canasto que podrá ser revisado cuando se estime necesario. A veces los niños se cansan o desean escuchar un cuento. Es entonces cuando el educador debe tener a mano diversas obras.

Algunos autores recomiendan disponer de un diccionario, pues así los niños pueden recurrir a él en caso de dudas.

#### *Sugerencias metodológicas*

Es imprescindible que cada sesión incluya a lo menos una lectura, la que deberá ser breve, con el fin de no romper la dinámica propia del Taller, y siempre variada, enfatizándose el aspecto literario. El profesor velará porque el momento de la lectura esté rodeado de la importancia que se merece. Para que ello se logre, resulta aconsejable:

- planificar la lectura, de preferencia, en el primer período de la sesión;

- preocuparse de que los niños dispongan del texto que se va a leer y puedan seguirlo. Esto facilita la comprensión y evita las distracciones. En algunas ocasiones se variará, haciéndolos escuchar, y entregándoles después el texto;

- preferir la lectura hecha por el profesor. Sólo en algunas ocasiones hacer que sean los niños quienes lean. A medida que se avanza en el desarrollo del Taller, podrán leer los alumnos que así lo deseen;

- solicitar siempre el silencio, antes de comenzar a leer. Los niños deberán dejar de hacer otras actividades (sacar papel, buscar lápices) y dedicarle toda su atención al momento de la lectura;

- plantear desde el principio la lectura como algo placentero: "Vamos a leer, vamos a disfrutar de algo hermoso; nuestra imaginación va a volar, y sólo necesitamos escuchar en forma relajada o seguir la lectura con los ojos. Como ustedes quieran".

El profesor que guía el Taller debe perderle el miedo a la exigida relación causa-efecto. Concordamos en esto con el escritor Saúl Schkolnik cuando manifiesta que lo fundamental es leer y leerles a los niños, sin esperar resultados efectistas inmediatos.

El escritor chileno ha dicho en alguna de sus conferencias: "Un buen cuento es una obra de arte; entonces al leer ocurre lo



mismo que cuando vamos a un museo y contemplamos un cuadro. Por mucho que nos guste el cuadro no necesariamente lo expresamos saltando y aplaudiendo frente a él. Con la lectura sucede algo parecido. ¿Qué sabemos nosotros de lo que sucede en las mentes de los niños?"

Es necesario aquí señalar que al final de la lectura es recomendable esperar un tiempo prudente, de manera que los niños puedan reaccionar espontáneamente y con libertad, y no siempre motivados por las preguntas del adulto. Los interrogatorios acerca de detalles y juicios valorativos sólo consiguen poner a los niños en un estado de tensión poco adecuado para el desarrollo de la expresión creativa, y coartar la búsqueda de la lectura por placer.

También resulta interesante que el profesor comente datos y anécdotas acerca de los autores: "¿Sabían que Maité Allamand era muy amiga de Marcela Paz, la autora de *Papelucho*, y que ambas jugaban juntas en su infancia?" "¿Conocen ustedes el nombre Jairo? En Colombia es un nombre tan popular como Pedro o Juan para nosotros."

#### LAS EXPERIENCIAS: UN MUNDO SOBRE EL CUAL ESCRIBIR

Además del contacto con la literatura, que es, sin duda, el elemento esencial dentro del Taller, es necesario considerar una amplia gama de experiencias que sirvan de base para crear.

Para escribir sobre algo es necesario tener algo que escribir, y en este sentido las experiencias de los niños son decidoras. No se puede escribir sobre cosas que no se saben, no se conocen o están alejadas del marco experiencial de cada uno.

Resulta significativo señalar, que, en general, al comienzo del Taller, todos los escritos se relacionan con las vivencias inmediatas, de lo que les ha sucedido o han vivido, y esto no puede ser desechado. A medida que se avanza en las sesiones, es entonces papel del educador ir provocando pequeñas experiencias que los estimulen a salir y buscar otros motivos sobre los cuales crear. La gama de posibilidades es inmensa.

Entre ellas, aparecen las experiencias lingüísticas, las que a través de diálogos, conversaciones, juegos de lenguaje, van desarrollando, por una parte, la expresión oral, y por otra, van ayudando a que los niños se familiaricen con palabras y frases, descu-

bran sus poderes expresivos y busquen nuevas formas de decir algo.

La conversación, particularmente, es una de las vías más enriquecedoras en el Taller. Permite compartir, sugerir, revisar, aclarar y ampliar, en contacto con lo pares o con el profesor que guía la experiencia.

Muchos de los juegos de lenguaje que se proponen en este libro pueden servir como iniciadores para una actividad posterior más elaborada.

Otra fuente de inspiración la constituye el contacto con la naturaleza. El salir al aire libre, observar, tocar, oler, escuchar, puede servir para que los niños se relajen, y se sensibilicen frente a su entorno. El descubrir colores, el tocar diversas superficies con texturas variadas, el descubrir sonidos y ruidos diferentes a los que se escuchan a diario, el permanecer en silencio durante algunos minutos, son vivencias que enriquecen.

Naturalmente que estas actividades quedarán supeditadas a las posibilidades que se tienen en el lugar donde funciona el Taller.

Otra experiencia valiosa se da a partir de la observación. Llevar al Taller ilustraciones sugerentes y estéticamente provocativas, puede mover al impulso creador.

En este sentido conviene que el guía del Taller esté siempre alerta a coleccionar y guardar material que puede encontrar en revistas viejas, afiches, etc. A veces son los mismos niños los que proveen material.

En una época eminentemente visual, se puede contar también con algún video interesante, o diapositivas atractivas.

Llevar objetos extraños, fuera de lo común, objetos de la naturaleza, puede dar pie a un excelente trabajo de expresión creativa: un libro antiguo, una llave, una botella con hermoso colorido, en fin, cualquier objeto que pueda despertar los sentidos, los sentimientos y las ideas. Una simple naranja, una castaña caída en otoño, un elástico, una conchita arrojada por el mar, un par de anteojos quebrados, etc., pueden llegar a ser elementos interesantes.

Dice Powell (1976): "La expresión efectiva tiene sus fundamentos en la observación. Si nuestros ojos y oídos están abiertos, podemos alimentar nuestra mente con ideas acerca de las cuales escribir" (p. 44).

## TEMA 2 : CREATIVIDAD Y LENGUAJE

El texto que nos ocupa, inicia el primer capítulo del libro que se menciona. La obra es el resultado de una investigación en torno a los procesos de aprendizaje, en especial el de lecto-escritura .

El trabajo investigativo de las autoras, titulado "Análisis de las perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura", arrojó datos específicos para elaborar una serie de recomendaciones sobre las medidas más oportunas para prevenir las situaciones que presenten probabilidades de fracaso en el aprendizaje de la Lecto-Escritura.

El contenido del texto presenta el desarrollo de la escritura desde el punto de vista constructivo. Describe brevemente los niveles de conceptualización que todo niño atraviesa en el proceso de adquisición de la Lecto-Escritura : Presilábico, silábico y silábico-alfabético.

Todo lo anterior permite sensibilizar al profesor-alumno en lo que respecta al grado de avance que poseen sus alumnos en lecto-escritura y de esta manera respetar sus escritos, al considerar que éstos constituyen su forma de expresarse por medio de dibujos, garabatos, seudografías, grafías convencionales y otras representaciones.

Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacios y Col. "Análisis de la escritura de los niños, en términos de los niveles de conceptualización", en Ferreiro Emilia, Margarita Gómez Palacios y Col. Análisis de las perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. SEP-OEA, México, 1982. p.p. 21-23.

...que por el momento, cuando se trata de la escritura, se debe considerar el hecho de que el niño, al escribir, no tiene una intención comunicativa, sino que simplemente quiere producir un trazado que se parezca al de la escritura adulta. Este hecho es importante porque nos permite comprender que el niño, al escribir, no está tratando de comunicar algo, sino que simplemente quiere producir un trazado que se parezca al de la escritura adulta. Este hecho es importante porque nos permite comprender que el niño, al escribir, no está tratando de comunicar algo, sino que simplemente quiere producir un trazado que se parezca al de la escritura adulta.

**ANÁLISIS DE LA ESCRITURA DE LOS NIÑOS, EN TÉRMINOS DE LOS NIVELES DE CONCEPTUALIZACIÓN.**

Una escritura producida por un niño puede ser considerada desde diferentes puntos de vista: puede analizarse el trazado en sí, la manera en que las grafías se distribuyen en el plano, la convencionalidad de las mismas, el uso de mayúsculas o minúsculas, etc. Puede tomarse el modelo adulto, y considerarse la producción del niño en términos de desviaciones con respecto a dicho modelo. Pero también puede considerarse esa producción dentro de la línea evolutiva de la construcción de la escritura en el niño, como uno de los indicadores —no uno cualquiera, sino uno de los más importantes— que nos permite comprender el nivel de conceptualización alcanzado por el niño con respecto a su comprensión de nuestro sistema de escritura. Es esto último lo que trataremos de hacer aquí.

Consideramos que hay una diferencia drástica entre lo que podríamos llamar la consideración figural de la escritura, por oposición al modo de consideración que podríamos llamar constructivo. Cuando se considera a una escritura dada desde el punto de vista figural (que es el más tradicional, y el que con más frecuencia aparece considerado), solamente vemos si las grafías son efectivamente letras, si están bien orientadas o hay inversiones, si se respeta la horizontalidad, etc. Cuando consideramos a esa misma escritura desde el punto de vista constructivo, nos centramos en lo que es específico a la escritura: su modo de construcción, es decir, qué relación guardan las grafías entre sí, qué es lo que pretenden representar, cómo se vinculan con lo que pretenden representar.

Recordemos brevemente los momentos principales de la evolución del conocimiento del sistema de escritura.

En las primeras etapas, escribir es para el niño producir un trazado que se diferencia del dibujo por poseer algunos de los rasgos típicos de la escritura. La intención subjetiva del niño juega un papel importante en cuanto al significado atribuido a lo escrito. Las diferencias de significación no son plasmadas objeti-

vamente en la producción gráfica por lo que se encuentran escrituras iguales para palabras diferentes. Lo importante para el niño es que está queriendo escribir y no las diferencias en el resultado.

Un ejemplo de lo anterior nos lo da Rosa María quien escribe, para cada una de las palabras dictadas en la primera toma, la secuencia —A R S M K—. Es obvio que no marca ninguna distinción objetiva, pero sí atribuye significados diferentes en la lectura de su producción.

En este nivel, la escritura es una escritura de nombre y sabemos —por investigaciones anteriores— que el niño en ocasiones refleja propiedades de los portadores de esos nombres (tamaño, edad, longitud, etc.), aunque dichas escrituras no son aún la representación de la forma sonora de dichos nombres. Esto último es muy importante: en este momento el niño no considera la escritura ligada a los aspectos sonoros del habla. No estando ligada a los aspectos sonoros del habla, puede sí ligarse a ciertas propiedades del objeto. Por ejemplo, puede pensar que para escribir OSO, se necesitan más letras que para escribir HORMIGA o que el nombre de su papá lleva más letras que su propio nombre por ser aquel más "grande".

El hecho de que Rosa María utilice letras convencionales en su producción es ya un avance con respecto a otros niños que se sitúan en el mismo nivel pero que escriben con grafías inventadas o con simples garabatos.

Es importante observar el nivel conceptual al margen del medio (tipo de grafías) a través del cual se manifiesta. Lo mismo podremos decir cuando hablemos de los subsiguientes niveles.

La "lectura" que los niños de este nivel hacen de sus escrituras es siempre global: establecen una correspondencia de un todo sonoro con un todo gráfico.

En un segundo nivel, al niño ya no le basta la intención subjetiva para dar significado a sus escrituras, pues llega a la conclusión de que para poder leer cosas diferentes debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. Esta diferencia puede ser marcada utilizando letras diferentes para cada palabra cuando el niño cuenta con un repertorio amplio, o inventándolas cuando no es así; o bien puede, con las pocas grafías que él conoce, manifestar la diferencia de significados alterando el orden de las mismas. El uso de estos recursos da por resultado escrituras diferentes.

La lectura de este tipo de escrituras también es global, sin correspondencia entre partes sonoras y partes gráficas.

Por lo que veremos enseguida, podemos llamar a las escrituras de estos dos primeros momentos de la evolución "presilábicas".

En un tercer nivel el niño establece una franca correspondencia entre aspectos sonoros y gráficos en su escritura. Pero los primeros valores asignados a las letras no son fonéticos sino silábicos. El asignar a cada grafía el valor de una sílaba permite al niño, progresivamente, regular y anticipar la cantidad de gra-

gráficas al escribir y poner tantas letras como sílabas tenga la palabra.

No es indispensable conocer el valor sonoro de las letras para acceder a la hipótesis silábica, ya que hay niños que con cualquier grafía representan una sílaba, mientras que hay otros que utilizan la vocal o la consonante correspondiente.

Hay un conflicto que se manifiesta muy claramente en este nivel al coexistir, con la hipótesis silábica, un criterio de exigencia de cantidad que los niños elaboran mucho antes de encontrarse en este nivel: los niños exigen una cantidad mínima de grafías a un texto producido por otros o por ellos mismos para que este texto sea portador de significado. Esta exigencia gira generalmente alrededor de 3 grafías como mínimo. Es así que ante la escritura de una palabra monosilábica o bisilábica, tendrá conflicto ya que no acepta una sola grafía como suficiente para significar algo. Forzado por éste y otros conflictos, el niño es progresivamente obligado a abandonar la hipótesis silábica en dirección a un análisis fonético más exhaustivo de la palabra.

Es en este momento en el que, sin abandonar totalmente la hipótesis silábica, el niño logra analizar la palabra que va a escribir en términos de sílabas y fonemas, que tenemos una escritura silábico-alfabética en la que algunas grafías representan una sílaba y otras representan un fonema.

Es muy importante considerar a este tipo de escrituras como incorporación de grafías en dirección a la escritura alfabética y no como escrituras que omiten letras. Solo desde el punto de vista del adulto puede hablarse de omisiones, pero es exactamente lo contrario desde la perspectiva psico-genética.

La última etapa coincide con la escritura propiamente alfabética en la que cada grafía representa un fonema de la lengua.

Debemos hacer notar que éste no es el punto terminal en la evolución hacia el conocimiento completo del sistema ya que los niños deberán aún resolver dos problemas: la ortografía de las palabras y las separaciones entre palabras (cuando se trata de escribir una oración, escriben sin dejar blancos entre las palabras, o hacen cortes que no corresponden a la separación convencional de la escritura).

ESCRITURA SILABICA CON VALOR SONORO CONVENCIONAL

a o

GATO

ma lo

MARIPOSA

a a o

CABALLO

e a o

PESCADO

a s

MAR

a o e e s

EL GATO BEBE LECHE

ILUSTRACION 2

último, en la hipótesis alfabética, el niño considera que se deben escribir tantas grafías como fonemas tenga la palabra; entonces ya anticipan para "piña" cuatro grafías y para "cebolla", seis grafías.

Para pedir esta anticipación de cantidad, la consigna fue: "¿Tu conoces la piña y la cebolla?... ¿cuál es más grande?". Cuando el niño se percataba de esa diferencia, el experimentador preguntaba: "¿con cuántas letras se escribirá piña?... bien, ahora escribe piña".

Una vez escrita la palabra, el experimentador seguía el mismo procedimiento para la tercera palabra.

Finalmente se proseguía con el dictado de la cuarta palabra y la oración ya sin ninguna indicación especial:

**ESCRITURA SILABICO-ALFABETICA**

<p>MRIPISa</p> <p>CaBillo</p> <p>PSa</p> <p>l gat B l ch s</p> <p>gato</p>	<p>MARIPOSA</p> <p>CABALLO</p> <p>PEZ</p> <p>EL GATO BEBE LECHE</p> <p>GATO</p> <p>JULIO CESAR</p>
--	--

ILUSTRACION 1



### TEMA 3: LA VERSATILIDAD EN LA LITERATURA INFANTIL.

El texto Técnicas lingüístico-literarias forma parte de la obra Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil. Este trabajo presenta una variedad de técnicas y procedimientos básicos de expresión creativa que han sido y pueden ser aplicados con niños de preescolar y primeros grados.

Estas alternativas tienen como objetivo apoyar a los profesores para que estimulen la manifestación de las vivencias, sentimientos e ideas que cada propuesta despierte en los niños y así posteriormente poder reelaborarlos en juegos, cuentos, canciones, gráficas y otras formas de expresión. Este tipo de estrategias constituyen un excelente procedimiento para conocer la problemática de cada niño y poder introducirse en su mundo fantástico, esto permitirá comprenderlo empática, emocional y creativamente.

El ritmo, la rima, la poesía, la canción y el cuento propician que el niño se proyecte, se identifique, de vida a lo inanimado, personifique lo vegetal y animal, magnifique lo cotidiano, desarrolle sensaciones, vivencias, imágenes y destrezas que de otro modo difícilmente ejercitaría.

David de Prado. Técnicas lingüístico-literarias, en De Prado David. Técnicas creativas y lenguaje total en la Educación Infantil. Madrid, Narcea, 1988. pp. 176-196.

## 14. El ritmo en preescolar

«El ritmo es el elemento primordial y fundamental de la música. La música de los pueblos primitivos consta solamente de ritmo, el "corazón de la música", según el poeta D'Annunzio. El ritmo es el elemento que tiene la más intensa e inmediata influencia en el hombre y afecta directamente su cuerpo y sus emociones».

ASSAGLIOLI

### Comprensión y experimentación del ritmo

El ritmo es un fenómeno que abunda en la naturaleza y el niño y adulto han de acostumbrarse a percibirlo, captarlo y analizarlo en ella.  
El ritmo no es más que la sucesión ordenada

- a) de objetos
- b) de luces: flash, flash, apagón;
- c) de gestos: sí, sí, no (moviendo la cabeza, las manos);
- d) de sonidos: os!, as!, os!  
os!, os!, os!;
- d) de golpes sobre la mesa: *t... t... t... t... t...*

El ritmo lo pueden comprobar en el propio cuerpo:

en los latidos del corazón;  
en el movimiento de las piernas al andar;  
en el acto de respirar: se hinchan los pulmones, se vacían,  
en el parpadear del ojo

El ritmo está en el chacachá del tren, en el ruido del motor del coche, en el tic-tac del reloj; cada ser tiene su ritmo personal, más o menos lento, más o menos rápido, más o menos solemne.

Todos podemos variar el ritmo de respirar, de andar, de mover los labios, de parpadear, etc.

Los niños experimentan estos y otros muchos ritmos que puedan descubrir. Los niños pueden escuchar una selección de ruidos naturales o producidos y descubrir la sucesión rítmica, después pueden producir e inventar, con un objeto cualquiera, sus propios ritmos, grabarlos, escucharlos, e imaginar qué pueden representar.

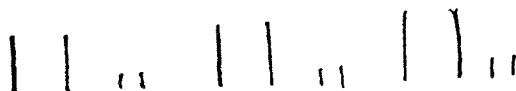
### Ritmo y simbolización

Los ritmos pueden representarse de muchas formas. Es conveniente que el niño entienda que un ritmo sonoro puede tener equivalencias en un gesto o movimiento y en un dibujo, por ejemplo:

Este ritmo está compuesto de dos largos y dos cortos

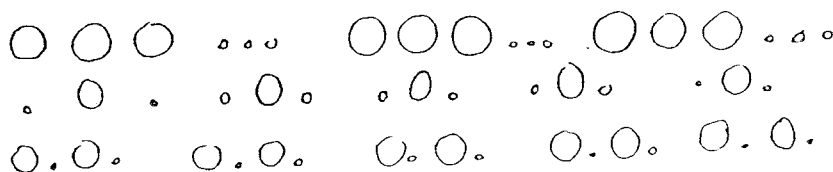


Es el mismo ritmo pero con más espacio en blanco (silencio) entre uno y otro



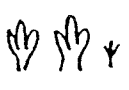
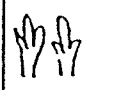


En vez de una raya podemos poner un  $\bigcirc$   $\bigcirc$   $\circ$   $\circ$  o dos bolitas y dos palillos, o dos movimientos largos de la mano y dos breves, etc.

De este modo podemos hacer que el niño traduzca una secuencia de ritmos dibujados a los correspondientes emitidos con un sonido de letra.



Y a la inversa, emitir ritmos sonoros y hacer que él los interprete con gestos y/o con dibujos.

Podemos iniciar un ritmo y dejar que él continúe (con golpes, con dibujos, o con sonidos).

□ □ □	□ □ □	□	□	□ □		
						

### Ritmo y gestualización

Dado un ritmo cualquiera O O oo, reproducirlo con gestos y/o golpes en el propio cuerpo, variando de gesto/golpe a una indicación del profesor:

con los pies golpeando, mientras se camina, contra el suelo, y/o con otro objeto;

con las manos haciendo palmas, golpeando las piernas, las mejillas, la nuca...;

mediante una postura difícil, etc.

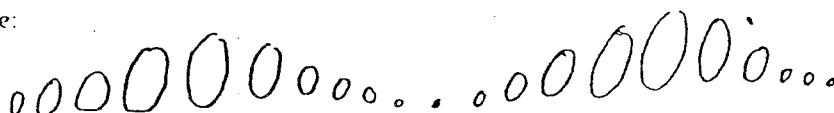
### Empleo del ritmo en la lecto-escritura

Todas estas propuestas son mecanismos preparatorios útiles para facilitar la lecto-escritura:

- Mejorando la percepción sonora, al ampliar el espectro de sonidos que el niño puede escuchar y reproducir, lo que fomentará una discriminación y expresión fonética más afinada.

- b) Favoreciendo la *comprensión* de los elementos fónicos *ordenadamente*, lo que constituye un mecanismo eficaz de introducción a la idea de orden, seriación y sucesión... fundamental en la ordenación lectora.
- c) Impulsando el juego fónico-gestual de cada fonema, el niño se aproxima al aprendizaje del mismo de modo vivo, sobre todo si se presentan sonidos onomatopéyicos con los movimientos correspondientes:

Oleaje:



Llamada de atención:



La transcripción al papel o al gesto de ritmos sonoros, visualizados plástica y/o corporalmente, garantizará una consolidación del dominio de la *concepción espacial* antes/después, arriba o abajo (sonido alto/bajo), lo que contribuirá a evitar errores frecuentes como confundir «los/sob», p/d, etc., manifestaciones claras de inmadurez espacial y perceptiva.

Si cada grupo de clase modula una serie con un sonido distinto se pueden hacer sinfonías de palabras, bastando para ello que el director vaya dando la entrada apropiada a cada grupo mientras el que interviene antes y los demás disminuyen la intensidad; un niño puede adivinar qué palabra se está entonando.

Se puede adoptar como forma de juego colectivo el juego «coge mi sonido/ritmo» del capítulo 2.

### El ritmo en otras situaciones o formas didácticas

El ritmo verbal de la secuencia oral de palabras puede interrumpirse mediante un pito o palma, que sirve de indicador a los niños de la

*separación de las mismas para que no las escriban todas juntas como se pronuncian. Es bueno que se resalte en los dibujos, en los objetos o las acciones directas que cada cosa es distinta:*

*Pepito/corre/por/el/suelo.*

Puede ayudar a asumir el ritmo, el aprendizaje de canciones, marcando con cierta exageración o fuerza los acentos tónicos; un buen ejemplo es: *Antón, Antón, Antón pirulero.*

El uso de ritmos de *músicas populares o clásicas*, como pasodobles, vales, etc., recalcando la estructura básica del compás con golpe de pandero y palmadas, mientras los niños se mueven por el espacio, puede ser un recurso muy útil en el aprendizaje de diversos ritmos de modo integrado.

Cada día, o dos o tres veces por semana, se fija un ritmo que se aprende y practica por toda la clase varias veces, cambiando la intensidad, suave/fuerte; la duración, rápido/lento/lentísimo, etc.

Cada niño actúa de jefe, marcando un ritmo con palmadas y golpes dados en distintos objetos o partes del cuerpo y el resto le imitan. Todos rotan como directores.

Para acentuar la percepción del *esquema corporal*, se golpea siempre con el pie derecho y se tocan una parte derecha del cuerpo, después de varias actuaciones se cambia a la izquierda.

Un buen recitado de poesía ayudará a asimilar el ritmo; Ruben Darío ofrece buenos ejemplos: *Marcha triunfal, A Margarita Debayle*, etc.

## 15. Rima y poesía en preescolar

«La onomatopeya reproductora de sonidos del ambiente, la aliteración o repetición de sonidos o expresiones, y la rima o correspondencia de sonidos terminales repetidos cíclicamente constituyen formas primarias de creatividad sonora en el lenguaje».

PRADO

El ritmo es esencial en la comprensión y creación profunda de la poesía; así pues, es necesario que la lectura y explotación de los versos vaya precedida del análisis de sus ritmos:

<i>Estrofa</i>	<i>Análisis rítmico</i>
Debajo un botón ton ton Debajo un botón ton ton que encontró pachín chin chin había un ratón ton ton ¡hay que chiquitín tin tin!	
Se pueden repetir esas series con sílabas distintas.	
tá ta ta ta / tó to to tóo tá ta ta ta / tí ti ti tii tã ta ta ta / tã to to tão tá ta ta ta / tí ti ti tíí	
rára rará / roro róo rára rará / riri rii rára rará / roro róo rára rará / riri rii	

• Cuando se dominen los ritmos con voz, gesto, música, se pueden repetir cantando en grupos cada uno con los sonidos elegidos, controlando el profesor las intensidades y matices del conjunto y de cada grupo.

Se puede ensayar el canon, entrando cada grupo después del cuarto tiempo.

Se puede jugar con una rima sencilla, utilizando los fonemas y palabras que han surgido en un tema dado. Así jugamos con palabras de sonido que hemos dibujado y escrito en fichas y que están presentes en un panel o el encerado.

coso / oso, sueño / señor, tonto / tanto, pozo / cojo, mano / mono...  
bebo / bobo, queso / quiso, circo / cerco, caño / baño

Las agrupan los niños por el acento y terminación

caracol	oso	lleno	palo
sol	soso	pelo	pañó
marisol	baboso	lelo	baño
ruiseñor	dichoso	bello	caño
camión	bolo	leo.	mano
señor	tonto	peso	canto
avión	coro	queso	callo
tambor	mimoso	beso	cago

El profesor propone como ejemplo el primer verso de la frase, para que los niños a coro la completen con una palabra que rime:

Profesor: Había un ratón  
en un camión

Profesor: Había un ratón

Niños: \_\_\_\_\_

Profesor: Había un ratón

Niños: \_\_\_\_\_

El profesor hace siempre la misma propuesta mientras los alumnos contestan, con sentido o sin él. Puede sugerir algo más como:

Había un ratón  
debajo \_\_\_\_\_

Había un ratón  
sobre \_\_\_\_\_



Corría un ratón  
detrás de \_\_\_\_\_

Corría un ratón  
por \_\_\_\_\_

Comía un ratón  
\_\_\_\_\_

Oía el ratón  
\_\_\_\_\_

Se recogen las respuestas, se dibujan y los niños deciden sobre su verosimilitud. ¿Será posible? ¿Será imposible?

Se continúa con otras rimas:

Luis tenía un oso  
muy baboso

Susi tenía un oso  
en \_\_\_\_\_

El oso se escondió  
\_\_\_\_\_

Camina el oso  
como \_\_\_\_\_

Estaba lleno  
de caramelo

Se puede jugar con el ritmo y la rima de los nombres de cada niño de clase, marcando las sílabas y especialmente el acento tónico, indicándoles en la pizarra: Pilar tiene un collar / vete a la mar / ponte a bailar.

David con  
su chata  
nariz

Lourdes  
me aturdes

Fernanda  
bonita  
bufanda

Marisa  
qué risa

Antonio  
ven pronto

Rosa  
es mimosa

María José  
en donde te metes  
que no se te ve

Mi amigo Santiago  
sale temprano  
come un helado

El listo de Luis  
nos hace reír

Los niños con menos facilidad expresiva tienen el fácil recurso a las rimas más sencillas como los diminutivos y aumentativos (illo, iño, ón) y

los terminados en ión, or, ado, ar; para obviar esta tendencia natural basta insistir con toda la clase en la creación de familias de palabras (adjetivos, nombres, verbos) que terminen en otras desinencias; taza, plaza, caza, maza, amenaza, tenaza...; amiga, miga, lisa, pisa, obliga, etc.

Así en un grupo de preescolar de 18 niños y niñas, 7 utilizan una rima buena: mucho / cartucho, anillo / pitillo, pito / señorito, entera / ella, cuerda / mierda, pio / río, río / lío, charco / barco / arco.

De ellos sólo uno logra los cuatro versos; dos niños tres y el resto sólo dos. Cinco niños usan la tercera persona del singular del pretérito indefinido: piló, mató; seis niños recurren a las desinencias diminutivas «ito, iño» y uno a las aumentativas «ón».

Hay que resaltar la fácil asimilación de la rima, pues sólo dos niños usan rima en unas frases y en otras no.

*Importante:* El profesor repite cada inicial de fraseado varias veces hasta que a los niños no les queden ideas, las agoten.

### Otras actividades

1. Al final los niños eligen aquellas poesías que más les gustan y las cantan con su música.
2. Las ilustran y conjuntando varias de otros compañeros, componen un librito de poesía.
3. Aprenden una estrofa de una canción popular o infantil, la ilustran y añaden ellos otros versos.
4. El profesor lee con mucha expresividad una poesía de poetas de nombre, dramatizándola lo más posible; los niños aprenden dos o cuatro versos y después los declaman con fuerte entonación. Finalmente intentan cambiar la rima, o añadir nuevos versos.



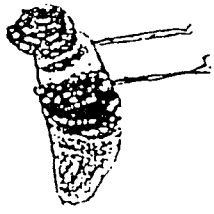
UNA MOSQUITA DIJO PIO



EL BOLI ES DE MI TIO

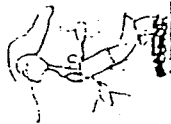


EL PAN CAYO AL RIO

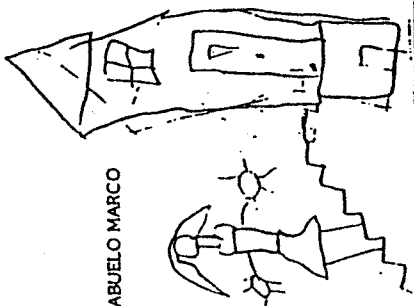


ESTE GATO ES MIO

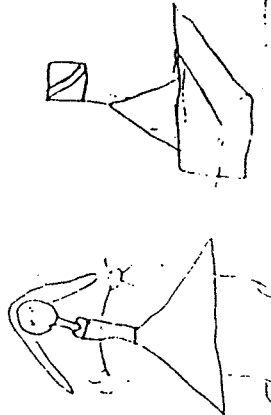
PEPITA SE CAYO EN UN CHARCO



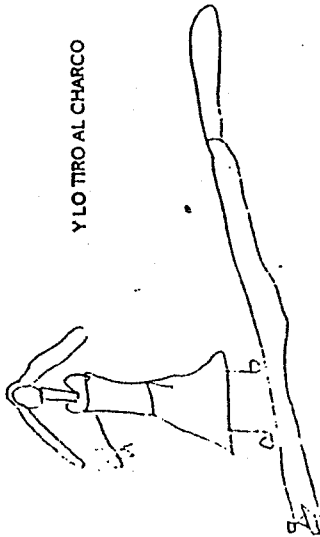
FUE A CASA DE SU ABUELO MARCO

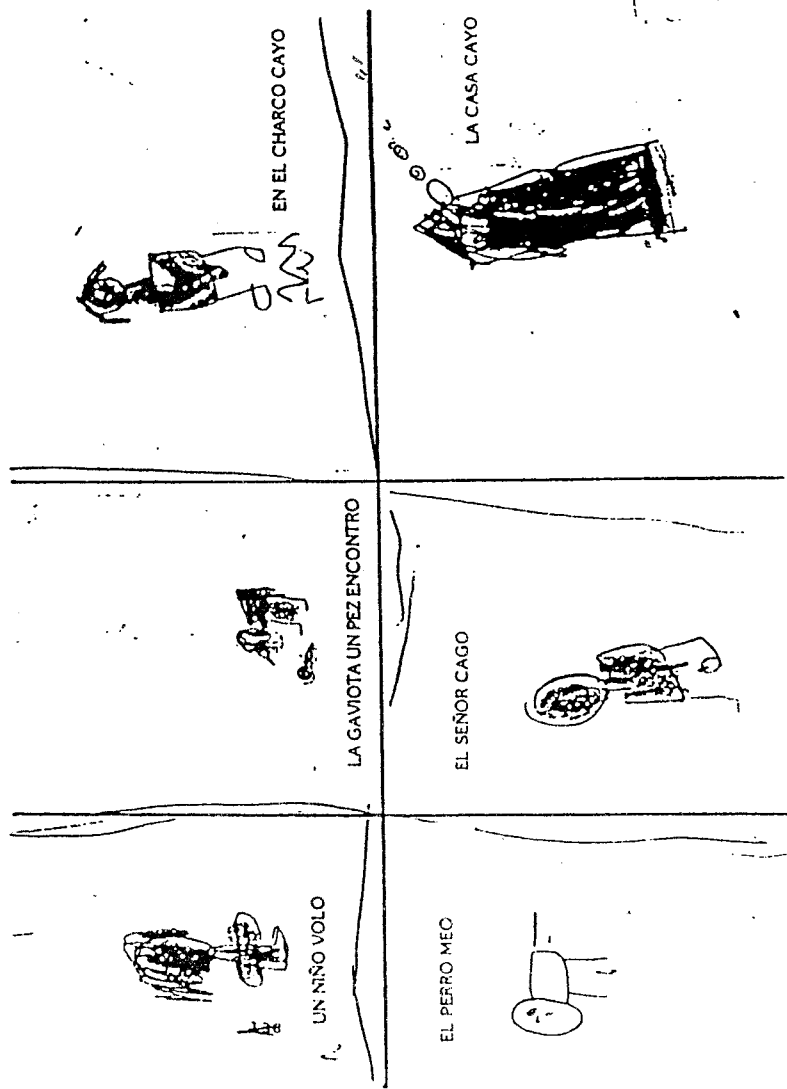


ENCONTRO UN BARCO



Y LO TIRO AL CHARCO



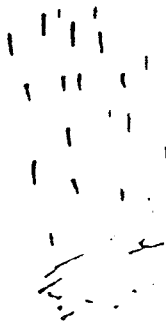


**NAHO**  
(1999)

LI NCAH CON SKEO E TOO  
FOLLA Y LA RALE TOO

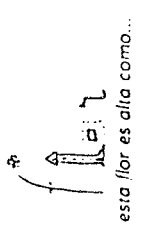
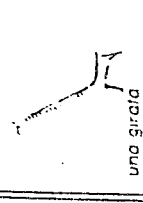
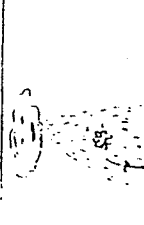
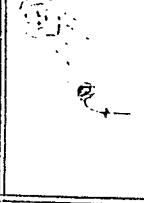
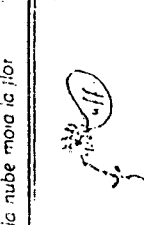
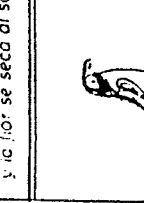
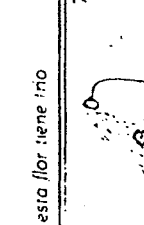
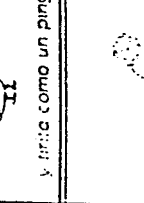
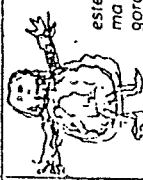





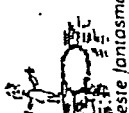
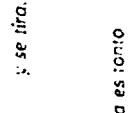


el corazin  
da  
lluvia



la lluvia  
late  
toc toc

clara, c. ay

1  esta flor es alta como...	2  una girata	3  la nube mora la flor	4  y la flor se seca al sol	5  esta flor tiene fino	6  y tira como un pingüino	7  esta flor se abulna se (c) (c)	8  ¿ sobre? sucia? (c) (c)
1  este fantasma es gordo...	2  como un gocho	3  este fantasma es folo	4  como un copo	5  este fantasma es fino	6  como un hilo	7  y se tira...	8  este fantasma es tonto

## 16. El cuento imaginativo

«En la técnica proyectiva del Test de Apercepción Temática, se pide al sujeto que cuente una historia basada en varios dibujos de situaciones. La personalidad a través de la elaboración de la historia, a través de la fantasía, se exterioriza, se "proyecta". La facilidad con que muchos sujetos son capaces de producir tales historias y los hallazgos de estudios que usan la imaginación libre o inducida en el juego de los niños, demuestra cuán íntima, cuán reveladora y expresiva arte constitutiva del ser humano es lo imaginario. Resulta evidente... que una "mera fantasía" tiene la habilidad de expresar la situación de una persona más eficazmente que los intentos verbales»

WATKINS

El niño ejercita su imaginación en el cuento, cuando en éste ocurren cosas maravillosas en las que él es un protagonista vicario más, o bien siente realizados sus deseos ocultos de aventura, ensoñación o evasión.

La identificación con el protagonista, tanto en el cuento tradicional como en el moderno, actualiza en el niño sentimientos y emociones de ira, miedo, susto, sorpresa, expectación..., que, pese a ser condenados socialmente, son, sin embargo, positivamente asumibles en la narración ficticia: su vivencia por medio de la fantasía tiene un valor afectivo tan fuerte y válido como si los sucesos ocurrieran en realidad.

El cuento *didáctico* con sucesos fantásticos entre lo real e irreal puede servir para mostrar de modo claro fenómenos y comportamientos de temas históricos, científicos o sociales.

La socialización para asumir conductas aceptables o eludir las reprobables, mediante la moraleja o ejemplificación de lo mal o bien hecho, del personaje ejemplar y del que representa algún vicio o defecto



moral ha sido frecuente en el uso del cuento; a menudo la justificación de los males que le ocurren al protagonista está en causas extrínsecas: se perdió en el bosque por desobedecer e ir sola, cuando en realidad las causas podrían ser de índole intrínseca: no conocer bien el itinerario, ir distraído sin fijarse por dónde discurrir, atender a fenómenos o animales que le apartan de la ruta, etc.

### Las fábulas

Las fábulas de Esopo, Samaniego, Iriarte, son un recurso de fácil uso en preescolar y ciclo inicial, por su sencillez, dado que la historia se reduce a una o dos acciones, con un diálogo mínimo, lo que permite una asimilación rápida por los alumnos.

La pueden narrar con sus propias palabras, memorizarla al pie de la letra (si está en verso), dramatizarla e introducir alguna variante.

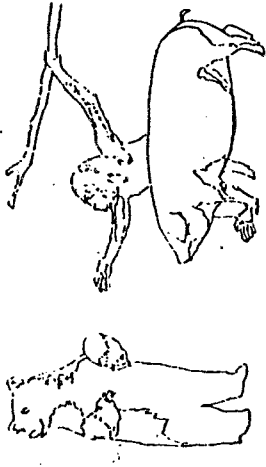
Algunos ejemplos válidos: *La cigarra y la hormiga*, *La zorra y las uvas*, etc.

Es interesante comprobar que, de ordinario, en cada fábula o cuento suele haber un conflicto o problema que los protagonistas no han resuelto bien, acarreándoles sinsabores y dificultades; el hacer que los niños propongan soluciones ante las dificultades o fallos es un buen mecanismo de sensibilización a la solución creativa de problemas y a afrontar su propia vida con sentido realista.

### Los cuentos tradicionales

El recurso a los cuentos clásicos tiene un valor parecido a las fábulas.

*La Cenicienta*, *Blancanieves*, *Caperucita Roja*, son cuentos conocidos por todos y que a los niños les agrada escuchar una y otra vez. Andersen y los hermanos Grimm son una fuente inagotable de cuentos bellamente narrados.



## EL OSO, LA MONA Y EL CERDO

(Nunca una obra se acredita tanto de mala como cuando la aplauden los necios.)



Un oso con que la vida ganaba un piamontés, la no muy bien aprendida danza ensayaba en dos pies.

Queriendo hacer de persona, dijo a una mona: «¿Qué tal?» Era perita la Mona, y respondióle: «Muy mal!»

«Yo creo, replicó el Oso, que me haces poco favor. ¡Pues qué! ¿Mi aire no es garboso? ¿No hago el paso con primor?»

Estaba el Cerdo presente, y dijo: «¡Bravo, bien va! Bailarín más excelente no se ha visto ni verá.»

Echó el Oso, al oír esto, sus cuentas allí entre sí, y con ademán modesto, hubo de exclamar así:

«Cuando me desaprobaba la Mona, llegué a dudar; mas ya que el Cerdo me alaba, muy mal debo de bailar.»

Guarde para su regalo esta senténcia un autor: Si el sabio no aprueba, ¡malo! Si el necio aplaude, ¡peor!

TOMAS DE IRIARTE  
(Fábulas literarias)

EL RACISMO SIN PUDOR  
PUEDE SER MUCHO PEOR  
(AUNQUE SEA DE IRIARTE)

SI ALGO NO HACES BIEN  
TE ALABARA UNO ENTRE CIEN

Los cuentos populares de distintas razas y países, recogidos en antologías son también un recurso nada despreciable.

También entre nuestros literatos desde el romanticismo a los autores contemporáneos podemos encontrar cuentos de gran valor expresivo: las *Leyendas* de Bécquer y Zorrilla, las narraciones cortas de Valera, Alarcón, etc., etc., pueden ser seleccionadas y abreviadas con buen criterio.

Algunos de los romances también pueden servir para ser leídos con expresividad y viveza en estos niveles.

## El cuento inventado

Si la invención del cuento la realizan los propios niños, estos manifiestan sus ideas, sensaciones y frustraciones en la narración, dándole al cuento un auténtico valor *diagnóstico proyectivo*.

Puede haber varias fórmulas: una consiste en dar títulos sugestivos como:

*El gato que hablaba*  
*El árbol cantor*  
*El boli juguetón*  
*El mono llorón*  
*El perro cojo*  
*El avión loco*  
*La tiza saltarina*  
*etc...*

Otra fórmula puede ser exhibir una foto o dibujo y pedir que imaginen qué puede estar pasando, qué pasó y qué ocurrirá; otras veces puede iniciarse un cuento *fantástico* con una frase que debe ser continuada con otra y otra por los niños, en cadena, como si fuera una historia abierta.

Algunos profesores escriben en el encerado tres palabras con el sonido o fonema en que están trabajando, y los niños inventan el cuento entre todos. Después dibuja cada niño en un folio el cuento inventado entre todos escribiendo las palabras clave. Observan que entre ellos aprenden, se consultan, les leen espontáneamente a los compañeros lo que escribieron.

Los niños más pequeños no suelen emplear los tres elementos / palabras presentadas.

Otros profesores escriben seis o siete frases en el encerado elaboradas por los niños sobre el tema o título del cuento. Después cada niño dibuja lo que quiere, y el profesor reestructura un cuento con los dibujos de varios niños que se grapan.

Otras veces los profesores cuentan y dramatizan un cuento, ocultando el final de la secuencia de sucesos, para que ellos la adivinen. Después les entrega una tira de papel o un folio dividido en cuatro o seis partes en las que van dibujando cada suceso. Con ellas forman un librito, copian el título original o le ponen otro y lo llevan a su casa y se lo leen a sus hermanitos o a sus papás.

En ocasiones el profesor proyecta los dibujos de un cuento en diapositivas y los niños lo van narrando según lo que el dibujo les sugiere.

A menudo de todos los dibujos infantiles, sobre un tema o personaje, el profesor va presentando una secuencia sobre la que los niños re inventan el cuento o historieta.

En ciertos momentos basta con invitar a los niños a que salgan a inventar un cuento a sus amigos.

### El cuento recreado

Un cuento cualquiera puede ser re-construido y cambiado por los propios niños: suprimiendo un personaje, quitándole poderes o dándole otros nuevos, introduciendo un artefacto sorprendente, un helicóptero, una máquina voladora, etc.

Tomados de la *Gramática de la fantasía* de Rodari, señalamos, entre otros, estos procedimientos de recreación, que deben ser conocidos por los profesores.

1. Tratar de transformar algunas situaciones de los cuentos: cambiar alguna característica de los personajes. Al comienzo los niños se pueden irritar porque se les pone en peligro, se les rompen los esquemas, pero poco a poco les ayudará a desbloquearse de ciertas situaciones.
2. Plantear los elementos fundamentales de un cuento añadiendo uno nuevo con características normales o mágicas. Por ejemplo, en *Caperucita Roja*: niña, abuela, bosque, flores, lobo y *helicóptero* o *boligrato mágico*, etc.

3. Introducir algún elemento nuevo que permita la continuación del cuento o dejar que la imaginación siga la inercia de la narración: Pinocho comerciante / piloto, etc.
4. Realizar una ensalada de varios cuentos.
5. Realizar cuentos a través del calcó con el que se obtiene uno nuevo con varias graduaciones de reconocibilidad o con total transferencia sobre un terreno totalmente extraño:
  - a) Reducir el cuento a la trama pura y a sus relaciones internas;
  - b) Reducir la trama a pura expresión abstracta;
  - c) Partiendo de este esquema pasar a una nueva interpretación que puede ser muy cercana o muy lejana de la trama original
6. Introducir una nueva clave espacio-temporal a un cuento conocido, buscando nuevas analogías. Ejemplo, *El flautista Hamelin* en Madrid en el año 2000; los ratones serán los coches.
7. Partir de las funciones de los personajes indicadas por Propp para realizar cuentos poniendo cada función en una ficha; se pueden mezclar las fichas, sacar varias al azar y componer un cuento o sacar una sola y a partir de ella construir un cuento completo, a través de estos mecanismos:
  - Reducir elementos.
  - Amplificarlos.
  - Sustituirlos.
  - Intensificarlos.
8. Descomponer un personaje de fábula en «factores primarios» para construir binomios fantásticos e inventar otras historias o cuentos sobre aquel personaje. Ejemplo, *La bruja de la escoba*: escoba, zapatos rotos, dónde vive, qué hace.
9. Dar un personaje real o imaginativo y a partir de sus características realizar el cuento: *El hombre de vidrio*: transparente, frágil, se puede lavar, colorear...
10. Elegir personajes de los tebeos y dibujos animados del cine o TV, con la característica que los distingue y tratar de presentar nuevas situaciones y aventuras con variaciones y modificaciones hasta el infinito: *Bill piano* o *Piano Bill* que en lugar de usar la pistola usa el piano.
11. Inventar cuentos en grupo siguiendo cualquiera de las indicaciones dadas anteriormente; uno empieza y los demás van completando la narración por orden o con libre intervención.

## 17. La canción como desencadenante de expresión total

«La melodía se origina en sonidos producidos por el aparato vocal: sonidos expresivos del afecto y reactivos a estímulos externos. Este repertorio de sonidos probablemente antecede a la verbalización. La melodía, uno de los dos componentes esenciales de la música, nunca ha perdido su función original como "expresión de la emoción". El ritmo es la vida misma de la música, el que le da su vitalidad»

ARIETI

Más allá de las *cassettes* o productos para la escuela, en el fondo del ser y del estar de los «lírico-músicos» se puede encontrar una sincera y nítida sensibilidad poética y musical, en busca de formas viejas para nuevos juegos musicales; el deseo constante de llevar a los primeros ciclos de enseñanza las canciones, los ritmos, las estrofas de entraña popular debe ofrecer junto a cada canción con la letra y con la música, un *diseño* plástico alusivo a la misma y unas orientaciones prácticas y actividades concretas de explotación didáctica con el fin de aprovechar al máximo cada canción.

Con las *cassettes* de la música las canciones se pueden considerar un procedimiento para desarrollar la expresión total -plástica, dinámica, literaria, musical- del niño.

Voy a intentar explicitar los elementos, principios y formas básicas de integración creativa total en base a una música o canción dadas, siguiendo los conceptos operativos fundamentales de dinámica de acción creativa.

## Conceptos operativos de creatividad como desestructuración y recreación

La creatividad se puede concebir de múltiples formas; es un concepto plurisignificativo, no se puede resumir en una definición única ya que la creatividad es apertura a todo lo nuevo, extraño, original; con ella se diversifica, se enmascara o se aclara un significado dado con otros muchos.

La creatividad es, por su propia naturaleza, la diversidad enriquecedora, la pluralidad y repetición con variaciones, la transformación multiforme de lo dado, de lo pre-establecido, de lo ordenado; lo que significa, en la práctica musical, plástica, o corporal, la urgencia natural de asumir un ritmo, canción o forma plástica, repetida hasta su dominio espontáneo y libre... para llegar a una desestructuración o ruptura del ritmo o canción aprendida para «inventar» nuevas formas de expresión en base a los dados.

Los mismos niños realizan la descomposición y recomposición de la canción, y de esta manera, pueden originar formas musicales nuevas o distintas, más ajustadas a su estado emocional, corporal o simbólico, impulsando la inclinación a la recreación original, personal y grupal para que su creatividad no desmorone la necesaria actividad de socialización imitadora de los modelos adultos de la cultura.

El esquema gráfico adjunto ilustra en resumen estas ideas.

ESQUEMA DE CREATIVIDAD COMO DESESTRUCTURACION Y RECREACION

Proceso recreador	Tareas
1 Aprendizaje de la canción modelo.	Repetición verso a verso, estrofa a estrofa, hasta su total dominio. Explotación didáctica con las actividades sugeridas en las orientaciones pedagógicas: dibujo, cómic, vocablos nuevos, etc.
2 Desestructuración del ritmo, de la música, de la letra.	Cantar la canción de otras maneras: con energía o con suavidad, llorando o riendo, cansados y lentamente o a prisa. Cambiar las palabras principales (verbos, nombres, etc.) y poner otras con cierta coherencia significativa.
3 Recreación o recomposición de la canción.	Inventar una nueva canción: los niños le pondrían su música. Ajustarla artística y musicalmente.
4 Repetición o consolidación de los nuevos modelos o canciones.	Repetir varias veces cada nuevo modelo hasta manejarlo con cierta facilidad, grabarlo. Acompañarlo con nuevas formas de expresión plástica y corporal.

La dimensión de espontaneidad liberadora de la expresión creativa

El punto de partida del fomento de la creatividad de los niños y de los propios adultos es, sin duda, la potenciación de libre expresión, la manifestación espontánea de lo que se piensa, de lo que se observa y siente, sin ningún tipo de represión, ni represión, sin ningún tipo de crítica o rechazo.

De esta manera, promocionando la expresividad viva y natural del niño se le ayuda a vencer la timidez y a proyectar fuera los fantasmas, miedos y agresividades que le pueden oprimir.

Una comprobación usual de las actividades creativas es su fuerza desinhibidora y liberadora.

De alguna forma y en el fondo, los procesos creativos e imaginativos

espontáneos se caracterizan por su facilidad para cambiar las formas, las imágenes, de un modo incontrolable: en los momentos de relajación o de entresueño, cuando la persona abandona los controles lógico-racionales, la imaginación proyecta fenómenos, sucesos, figuras, imágenes, vivencias sin ningún nexo aparente entre ellas, como si las imágenes surgieran de una luminaria multiforme y fantasmal.

### La dimensión globalizante de la creatividad

La potenciación de la creatividad requiere la exigencia del recurso didáctico a las múltiples formas de lenguaje o expresión; al mismo tiempo, en la medida de lo posible, el niño ha de realizar estas funciones:

1. Imaginar o ver en imágenes el verso que se canta, y aun el mismo ritmo de las notas..., iniciar un cuento sobre el tema.
2. Representar plásticamente la música, los ritmos, los conceptos o imágenes que se recitan.
3. Decir lo mismo con movimientos corporales o dramatización.
4. Exteriorizar «notoria o exageradamente» los diferentes sentimientos de alegría, tristeza, miedo, etc., que insinúa la dinámica musical o la letra.
5. Expresión verbal de aquellas cosas o ideas que se le ocurren al niño

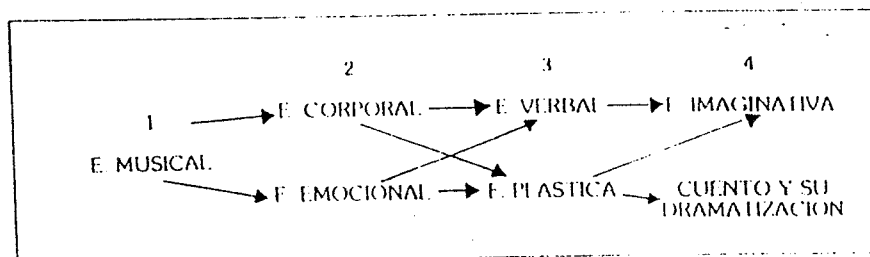


Fig. 1. El proceso integrador de multiexpresión creadora a partir de la canción

El proceso de multiexpresión creativa podría seguir el orden indicado en el esquema adjunto. Una canción, o un verso de la misma, un ritmo, o cualquier elemento, opera como desencadenante de un proceso rico de variadas expresiones o del uso de diferentes lenguajes.



## Canción y dramatización creativa

Se aprende una canción breve mediante procedimientos repetitivos; y la dramatización, cuando ya los niños la cantan con perfección, se introduce con variaciones o novedades dramáticas, dándole una entonación:

triste / alegre / llorona;  
 cansina / de agotamiento / saltarina;  
 enérgica y militar / suave y tierna, de ruseñor / de perro, de robot / de brisa;  
 de niño / de viejo gangoso, etc.

Moviéndose todos por el espacio del aula: a una indicación del profesor se introducen las variaciones, que han de durar lo suficiente como para que los niños encajen y asimilen la nueva situación dramática.

Al final cada cual puede repetir aquel estilo que mejor le vaya o más le guste.

Intentar poner nueva música. Por ejemplo:

Estoy cojo de un pie  
 no puedo caminar  
 no puedo, no puedo  
 no puedo caminar  
 voy siguiendo una liebre  
 y no la puedo alcanzar ar ar  
 no la puedo alcanzar.  
 Maldita sea la piedra  
 que me hizo tropezar, ar ar  
 que me hizo tropezar.

## Conclusión

Podríamos decir, en síntesis, que el niño en los primeros años es un ser que está en una necesidad de exploración y dominio de distintos lenguajes, de las distintas posibles formas de expresión, por lo que las actividades creativas desencadenadas por la música, deben apreciarse

más como una manifestación viva y espontánea del mundo infantil y de su tendencia al juego y disfrute con la expresión que como una disculpa para que los niños conozcan y aprendan determinados conceptos y esquemas. Que el pequeño viva y vibre con canciones, que se vea envuelto en un mundo emocional, sonoro, plástico, fantástico, dinámico, popular y lúdico, que es su mundo. Esa es la finalidad primordial de creatividad musical desencadenante.

Un libro de *cantares* es un eficaz instrumento didáctico en las manos de un maestro sensible, innovador y creativo.

La música, y más la creatividad total, le ayudarán a revivir y reencontrar su infancia de juego, fantasía e ilusión... pues «la infancia es la etapa creativa e imaginativa por excelencia» (Piaget).

## BIBLIOGRAFIA BASICA

- ARIZPE SOLANA, Evelyn. Cuentos mexicanos de grandes para chicos. Análisis de su lenguaje y contenido. México, INBA, 1994.
- Aula Práctica. Cómo aplicar estrategias de enseñanza 1. Dir. Jaime Sarramona. Colecc. Educación y Enseñanza. CEAC, Barcelona, 1989.
- BEUCHAT, Cecilia y Teresita Lira. Creatividad y lenguaje : Talleres literarios para niños. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1994.
- Consejo Nacional para la cultura y las artes. Oralidad y Cultura. Jermán Argueta y Ernesto Licon ( Coordinadores) México, Colectivo Memoria y Vida Cotidiana, 1995.
- DE PRADO, David. Técnicas Creativas y Lenguaje Total en la Educación Infantil. Madrid, Narcea, 1988.
- FERREIRO, Emilia, Margarita Gómez Palacios y Col. Análisis de las perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. SEP-OEA, México, 1982. p.p. 21-23
- NOBILE, Angelo. Literatura Infantil y Juvenil. Madrid, Morata, 1992.
- SEP. Módulo de Literatura. Guía Didáctica. Plan de actividades culturales de apoyo a la Educación Primaria , México, 1985.
- UPN. Literatura Infantil y Juvenil. Colección de Cuadernos de Cultura Pedagógica. México, SEP, 1985.

**Participaron en la elaboración de la Antología Básica**

**Responsable:**

**María Guadalupe Sáenz Cisneros**

**Colaborador**

**Homero Fernando Villareal Alanís**

**Asesora**

**Silvia Rojas Dumon**

**Coordinadora del Proyecto**

**Xóchitl Leticia Moreno Fernández**