

Poesía en los primeros años de la infancia: la relevancia de su inclusión en la escuela

Carolina Merino Risopatrón
Universidad Católica del Maule

Resumen

El lenguaje poético resulta natural para el preescolar, dueño de un pensamiento de tipo animista. Este potencial imaginativo ha sido caracterizado como la dimensión poética del psiquismo humano, el sentimiento poético de la vida o incluso la poesía involuntaria de los niños. Sin embargo, cuando éstos inician su escolarización, ven frenada dicha capacidad, debido a que la escuela refuerza la construcción literal en el uso del lenguaje. Así, se desconoce que la poesía acerca al niño a experiencias vitales y estéticas que de otra manera no podría vivenciar. El presente artículo analiza el proceso de construcción del discurso poético del preescolar mediante su descripción y análisis, a partir de un estudio comparativo realizado entre los años 2009 y 2011, que contrasta un colegio particular con otro situado en contexto vulnerable, ambos de la comuna de Talca (Chile). Junto con ello, explora las estrategias didácticas que emplean las educadoras de párvulos en su mediación de la lectura literaria. Los principales hallazgos apuntan a que el acercamiento a los textos literarios se realiza principalmente para desarrollar la comprensión lectora, en detrimento de la creatividad y la función poética del lenguaje inherente a la literatura. Una evidencia de estos resultados puede apreciarse en el escaso uso del lenguaje infantil con función imaginativa.

Palabras clave

Estrategias didácticas, preescolar, poesía lectura literaria.

Poetry in the first years of childhood: Its relevance in school

Abstract

Poetic language is natural for the preschooler, to whom animistic thinking is inherent. This imaginative potential has been characterized as the poetic dimension of the human psyche, the poetic sentiment of life or even the unintentional poetry of children. However, when they begin scholastic programs, this capacity is halted, because school reinforces literal construction in the use of language. Therefore, it is not recognized that poetry brings children closer to vital and aesthetic experiences that they would not otherwise have. This paper analyzes the pre-schooler's process of constructing poetic discourse through its description and analysis. It is based on

Keywords

Didactic strategies, pre-school, poetry, literary reading.

Recibido: 27/01/2015
Aceptado: 20/03/2015

a comparative study carried out between 2009 and 2011 that juxtaposes a private school with a school in a vulnerable context, both in the community of Talca (Chile). Additionally, it explores didactic strategies used by preschool educators in their mediation of literary reading. The main results indicate that literary texts are introduced mainly to develop reading comprehension, to the detriment of creativity and the poetic function of language inherent to literature. A proof of these results can be appreciated in the scarce use of child-like language with an imaginative function.

Antecedentes del tema de estudio

En un interesante artículo acerca de la potencia creadora de los niños por medio del lenguaje, Mata (2007) define la imaginación poética como aquella facultad del psiquismo humano capaz de crear y recibir imágenes reveladoras y vivificantes. De esta manera, las ensoñaciones poéticas incumben a la emancipación de los seres humanos y despojan al lenguaje de su estricta función utilitaria.

El niño es un incesante creador de imágenes mentales de lo que quizá no haya experimentado nunca. La forma más espontánea de pensamiento es el juego o las fantasías de la imaginación –dominantes hasta los siete u ocho años– que hacen parecer alcanzable todo lo que se desea.

En consonancia con lo anterior, el discurso de estos primeros años tiene puntos de contacto con el lenguaje poético: “El carácter simbólico de su pensamiento lo lleva a emplear con frecuencia la metáfora. . . . Otras veces las expresiones “poéticas” responden a una visión animista de la realidad, propia del período egocéntrico” (Stapich, citada en Paz, 2008, p. 12).

Juan Cervera (1985) se pregunta si la primera función del lenguaje es realmente la comunicación o el apoyo de la función poética, creadora. Las manifestaciones expresivas de los niños en solitario o sin relación directa con otros interlocutores podrían inclinar la respuesta hacia la segunda tesis.

A partir de sus observaciones experimentales, Piaget (1926) concluye que las conversaciones infantiles pueden clasificarse en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. La mayor parte del habla infantil durante el periodo preescolar es egocéntrica, además de una gran cantidad de pensamientos inexpressados por incommunicables. “El pensamiento egocéntrico del niño está a medio camino entre el autismo en el sentido estricto de la palabra y el pensamiento socializado” (citado en Vygotsky, 1995, p. 60).

Así, el monólogo colectivo de la primera infancia corresponde al discurso egocéntrico del niño que habla a menudo de sí mismo, como un comentario a la propia acción, o bien conversa con otros niños sin escucharse unos a otros. Esta situación se va

reduciendo a partir de los seis años hasta desaparecer prácticamente a los ocho.

Amanda Céspedes (2007) plantea que en el estadio preoperacional descrito por Piaget, que va de los dos a los siete años, aparece la función semiótica que se manifiesta en la elaboración de significantes personales que irán aportando a la construcción progresiva de significados. Sus manifestaciones son la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje.

Alrededor de los cuatro años se inicia la maduración de las funciones del pensamiento lógico verbal, sustentadas en la incipiente capacidad para establecer relaciones causales mediante el lenguaje y para elaborar hipótesis. El pensamiento lógico, esencialmente deductivo concreto, comienza a subordinar al potente pensamiento mágico propio del preescolar, y se establece una neta capacidad de diferenciar fantasía y realidad a partir de los siete años.

El egocentrismo de los primeros años da lugar a los rasgos con que el niño se representa el mundo: el realismo (a partir del conocimiento de los objetos); el animismo, que atribuye intención y conciencia a los objetos inanimados; y el artificialismo, según el cual la naturaleza gira alrededor del hombre y está fabricada por él.

Para Juan Mata (2007), el animismo y el artificialismo de esta etapa de desarrollo infantil propician el potencial imaginativo que algunos autores han llamado poesía involuntaria de los niños.

En la misma línea, Andricaín y Rodríguez (2003) postulan que con la poesía nos relacionamos, incluso, antes de nacer. Visión que comparte M. Fernanda Paz (2008):

Todo comienza con un murmullo: la voz de las personas más cercanas se hace escuchar a través de nanas, versos, rimas, arrullos de la tradición oral . . . que, a su vez, traducen la voz de la colectividad. . . Pero así como el lenguaje nos llega desde afuera, también lo descubrimos dentro de nosotros, justo en el momento en el que nacemos: el llanto que nos sitúa en el mundo, que le hace saber a todos que acá estamos, que somos, que sentimos. Y ese llanto, pronto, muy pronto, se convierte poco a poco en lenguaje de silencios y de balbuceos. (pp. 11-12)

Esta aproximación lúdica es más una experimentación cercana a la esencia de la poesía que un medio que le permite comunicarse efectivamente con los otros. Poco a poco, este primer hablante comprenderá el lenguaje en toda su plenitud: al placer del juego que le procura le sumará la utilidad de una lengua compartida con quienes lo rodean (Paz, 2008).

Los especialistas han destacado la importancia de un temprano y desinteresado encuentro con el lenguaje para el desarrollo

psíquico del niño. Estos primeros contactos deberían ocurrir en un entorno gratuito y amoroso:

Se trataría de que los niños vayan paulatinamente comprendiendo que frente a la lengua práctica, funcional, utilizada para regular y satisfacer las necesidades cotidianas, existe otra que no sirve para nada útil e inmediato, que es superflua y sólo tiene sentido en el acto del juego y el afecto. (Mata, 2007, p. 56)

Es en el marco del intercambio de cariño con la madre donde adquieren sentido los juegos de palabras, las canciones, las retahílas, los trabalenguas, los cuentos... Juegos verbales que han sido aprobados y decantados por la sabiduría de generaciones. De esta manera, el folclore literario, que hoy se reconoce como el patrimonio oral de la humanidad, se convierte en puerta de entrada al goce poético.

Para Mata (2007), su universalidad demuestra que estas expresiones desempeñan una función lúdica y afectiva y que incumbe a la dimensión poética del psiquismo humano. Así, desde muy temprano, y gracias a esta primigenia literatura, el carácter lírico y misterioso de la lengua se contrapone a la sequedad de su uso cotidiano.

En palabras de los autores y poetas Sergio Andricaín y Antonio Orlando Rodríguez (2003), se trata de la primera palabra vincular, afectiva, poética, la que cobija los sueños y ahuyenta el temor a la oscuridad y a la soledad.

Después será la letra de las rondas y juegos infantiles que se transmiten de generación en generación, sin variar su estructura, y que enriquecen su experiencia musical. Con las rondas, la poesía se transformará en expresión de los primeros sentimientos de solidaridad, de interrelación armónica con los demás compañeros.

El niño también vive la poesía por medio de las adivinanzas, que se relacionan con un aspecto esencial de la naturaleza humana: la curiosidad. Son un reto al desciframiento, un desafío a la inteligencia; con frecuencia, metáforas puras y perfectas por su sencillez e ingenio. También, se empapa de poesía cuando intenta repetir un sonoro trabalenguas o una retahíla que le revelan las posibilidades lúdicas que tienen las palabras.

Kieran Egan (1999) plantea que la imaginación de los niños es la herramienta de aprendizaje más poderosa. A pesar de ello, las teorías más influyentes al respecto se han basado en el desarrollo del pensamiento lógico. Aunque se reconoce su importancia en la educación, algunos de los principios imperantes en la enseñanza y los currículos tienden a suprimir la imaginación de los niños y a eliminar sus posibles usos educativos. Estos principios nos dicen que el desarrollo educativo procede de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la manipulación activa a la conceptualización

simbólica. Sin embargo, la idea del niño como incesante creador de imágenes mentales de lo que quizá no haya experimentado nunca parece oponerse al niño que está tras estas creencias.

Para Andricáin y Rodríguez (2003), el profesor es un agente fundamental en el proceso de iniciación del niño en el conocimiento y la vivencia del lenguaje poético. Pero muchos de los docentes no otorgan a la poesía el espacio que le corresponde en la formación integral de la persona.

Ello puede deberse a que “fundamentalmente, nos sentimos ‘despoetizados’ nosotros mismos, porque vivimos inmersos en la información y en la cultura del ‘feísmo’” (Pellizzari, 1999, p. 5).

En ocasiones, los profesores comparten sus poemas favoritos con los niños, pero después se equivocan al pedirles que “produzcan” algo a partir del texto (dibujar, escenificar, crear su propio poema) o cuando se los presentan asociados a un conjunto de actividades. Ése es un estereotipo: pensar que la reacción ante la lectura de un poema debe materializarse haciendo algo que resulte visible o palpable.

Al contrario, los autores antes mencionados sugieren que “esa fertilización interior, ese estado de recogimiento en que nos sume, a veces por unos instantes muy breves, el contacto con la belleza, tiene que aprender a ser estimado como una respuesta pedagógica de gran valor” (p. 70).

Carmen Gil (2004) recomienda que las actividades deben ser lúdicas para que el acercamiento sea gozoso, “para no olvidar que la poesía es un fin en sí misma y no un instrumento” (p. 21).

Por su parte, Beuchat (1997) se pregunta la razón de que no exista “el momento de la poesía” así como está instituida en muchas escuelas “la hora del cuento”. Escuchar poemas debería constituir una actividad diaria y estar presente en cualquiera de las asignaturas del currículum. Los niños gozan al hacerlo, en especial, si estos abarcan temáticas y estilos diversos. Además, el placer de la audición los va motivando a leer.

La inclusión de la poesía en la sala de clases como una actividad habitual crea también en los estudiantes el deseo de escribir sus propios poemas. La poesía incita a los niños a jugar con las palabras y a ver el mundo de una manera diferente. Cuando la descubren, desean escribir, pues toman conciencia de que se puede crear con el lenguaje.

Colomer (2005) retoma esta idea cuando plantea que

la escritura poética aparece como menos sumisa a funciones comunicativas externas a la misma lengua que otros tipos de discurso, y hace más fácil llevar la lengua a sus límites, jugar con las reglas y las posibilidades de desviación significativa a través de la manipulación y la permuta de los elementos del texto. (p. 241)

Andricaín y Rodríguez (2003) afirman que la poesía, en los primeros años de vida, es aún un ejercicio de libertad, y por ello son enfáticos en su llamado a defender, como un elemento fundamental, la presencia de estos juegos poéticos en el hogar y en el jardín infantil:

Que en las edades más tempranas la poesía se respire como parte de la atmósfera, como algo natural, consustancial a la naturaleza del niño. Y también como una alternativa cultural a los *jingles* publicitarios, de textos ramplones, que recibe el niño a través de la radio, de la televisión y que, si no se le brindan otras opciones, pueden convertirse en la única “poesía” con la que se relaciona. (p. 32)

La cantautora y poeta argentina María Elena Walsh (1995) complementa la reflexión anterior cuando decía, ya en 1964, que nuestros niños, desprovistos de abuelas tradicionales o nodrizas memoriosas, lo primero que oyen y aprenden son los *jingles* publicitarios. De lo que se deduce que una de las actuales “nanas” del niño es la televisión y que de ella absorbe las más precarias formas de versificación, música y atropello de la sintaxis: “Una pseudopoesía destinada no a despertar sus sentimientos y su imaginación, sino a moldearlo como consumidor ciego de un orden social que hace y hará todo lo posible por estupidizarlo” (p. 149).

El principal fin de la lectura de un poema es el goce estético. Y no hay que buscar más justificaciones, aunque nuestro mundo utilitarista e inmediateista no lo comprenda. Si fuera necesario encontrar razones de su utilidad, Carmen Gil (2004) propone unas cuantas:

Para una educación estética, para el desarrollo de la sensibilidad, para aportarnos una nueva forma de entender e interpretar el mundo, para hacernos seres humanos más completos. (p. 21)

Michele Petit (1999) reafirma esta idea cuando formula su propio temor, y el de ciertos escritores, ante el peligro de que nos desviemos hacia una concepción instrumentalista y mecanicista del lenguaje, y que “ya nadie se acuerde de ese territorio de la intimidad que es la lectura, de esa libertad y de esa soledad que, por lo demás, siempre han asustado al ser humano” (p. 16).

Método

Valga esta contextualización para situar los hallazgos de una investigación que pesquisó el proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción en niños de cinco y seis años de edad. Para ello se realizó, entre los años 2009 y 2011, un estu-

dio comparativo que contrastó un establecimiento particular de la comuna de Talca (Chile) y un establecimiento municipal de la misma comuna. En cada colegio se realizó una observación de campo en dos prekínderes y dos kínderes, y se entrevistó a ocho niñas y ocho niños de cinco y seis años de edad (alumnos de kínder o segundo nivel de transición), a los que se invitó a explorar libremente libros de cuentos y poemas; posteriormente se les solicitó relatar cuentos y recitar poemas conocidos por ellos y crear otros a partir de un recurso lúdico. Además, se entrevistó a cuatro educadoras de párvulos, con más de cinco años de trayectoria, para conocer las estrategias didácticas que empleaban en su mediación de la lectura literaria.

Contexto y participantes

El establecimiento municipal tenía una antigüedad de cuatro años, jornada escolar completa y una matrícula de 1 284 estudiantes, distribuidos en prebásica, básica y educación media técnico-profesional con las siguientes especialidades: climatización y refrigeración, mecánica automotriz y ventas.

El 82.5% de los alumnos presentaba vulnerabilidad social y la escolaridad de los padres promediaba entre nueve y 10 años. En el nivel prebásico, se encontraban matriculados 96 varones y 94 niñas, quienes se ubicaban en tres prekínderes y tres kínderes, cada uno de ellos con una educadora de párvulos y una asistente. Además, la institución contaba con una coordinadora de nivel prebásico. La totalidad de los varones y el 75% de las niñas tenía cinco años al momento de las entrevistas (junio de 2009).

La antigüedad de las educadoras de párvulos en el colegio fluctuaba entre uno y cinco años, a pesar de que su desempeño laboral iba de los 10 a los 22 años.

Respecto del perfeccionamiento, al momento de la investigación, dos educadoras se capacitaban en el programa LEM (lenguaje) y dos en apropiación e implementación de los programas pedagógicos de primer y segundo nivel de transición, con apoyo de universidades.

Cada sala de clases del nivel prebásico contaba con una biblioteca de aula, del tipo CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje), con 22 títulos, otorgados por el Ministerio de Educación.

Por su parte, el colegio particular tenía una antigüedad de 34 años, jornada escolar completa diurna y una matrícula de 1 069 estudiantes que cursaban un tipo de currículo científico-humanista.

No presentaba índice de vulnerabilidad, pues sus alumnos pertenecían al nivel socioeconómico alto debido a los ingresos y a la formación universitaria de sus padres. En el nivel prebásico se encontraban matriculados 74 varones y 69 niñas, quienes se ubicaban en tres prekínderes y tres kínderes, cada uno de ellos

con una educadora de párvulos y una asistente. También, el establecimiento contaba con una coordinadora de nivel prebásico. El 87.5% de los varones y 75% de las niñas tenían seis años al momento de las entrevistas (septiembre de 2011).

Es importante mencionar que el colegio particular se encontraba desarrollando en el nivel preescolar un proyecto bilingüe, cuyo propósito era la formación de buenos lectores en idioma inglés. Se partía del supuesto de que la competencia lectora en lengua materna también se mejora como consecuencia del programa. Por ello, la mayor parte de las horas de clases se impartía en inglés, limitándose la enseñanza de la lengua materna a sólo cuatro horas pedagógicas para los prekínderes y 5 horas para los kínderes.

De este modelo se derivan dos situaciones que afectaron el logro completo de la información requerida por medio de las entrevistas:

1. Las educadoras a cargo de cada nivel no impartían lengua castellana en el aula y no hablaban a los alumnos en su lengua materna.
2. La vinculación con la literatura infantil era realizada exclusivamente por la educadora de párvulos responsable de lenguaje.

La antigüedad de las educadoras de párvulos en el colegio fluctuaba entre tres y 10 años, a pesar de que su desempeño laboral iba de los 15 a los 30 años. Tres de las educadoras eran bilingües, porque el proyecto así lo exigía. Una de ellas se encontraba realizando un perfeccionamiento en fomento de la lectura.

Cada sala de clases del nivel prebásico contaba con una biblioteca de aula, con libros en inglés y en español, donados por los propios alumnos.

Diseño de la investigación

La investigación se abordó bajo un paradigma de tipo hermenéutico y una metodología cualitativa con el objeto de profundizar en los tópicos seleccionados en lugar de establecer generalizaciones de los resultados. Se trata de una investigación descriptiva, de tipo no experimental, pues en el análisis de los resultados las variables no fueron manipuladas y la investigadora se centró en observar los hechos en su medio natural.

La conceptualización de *hermenéutica* representa y sugiere que se trata de un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, donde es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, a partir de la distinción de categorías y subcategorías para agrupar la información, las que

pueden ser apriorísticas –construidas antes del proceso recopilatorio de ésta– o emergentes, es decir, aquellas que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos descubiertos durante la propia indagación.

La metodología de investigación seleccionada fue la investigación acción, que parte de los problemas surgidos de la práctica educativa para reflexionar sobre ellos, rompiendo de este modo con la dicotomía separatista de teoría y práctica. En ella los sujetos que participan en la investigación asumen un papel activo (Rodríguez, 1996).

Se escogió una modalidad técnica de investigación acción, cuyo propósito es hacer más eficaces las prácticas sociales mediante la participación del profesor en programas de trabajo diseñados por personas o equipos expertos (Latorre, 2004).

Se eligió un diseño muestral de tipo intencional no probabilístico. Los participantes fueron escogidos siguiendo un criterio estratégico, es decir, seleccionando a quienes fueran representativos según el problema de investigación o muestreo opinático (Ispizua y Ruiz, 1989).

Posteriormente, los datos recopilados fueron analizados mediante la codificación de las narraciones y la triangulación hermenéutica. Para ello, se recurrió al soporte informático WEFT QDA. Se entiende por proceso de triangulación hermenéutica el acto de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente y relevante al objeto de estudio surgida en una investigación; esto se realiza mediante la recopilación de datos en el trabajo de campo o por medio de la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus textual representativo de los resultados de la investigación, a fin de contrastarlos y visualizar sus recurrencias, divergencias y contradicciones.

Los vértices para la triangulación fueron dados por las declaraciones de los alumnos, de las profesoras, la observación de campo y el sustento teórico sobre el cual descansa su foco investigador (constructivismo).

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2007), el método piagetiano de exploración de las nociones infantiles a través de un diálogo, durante el cual el experimentador formula hipótesis sobre las razones del pensamiento del niño, plantea preguntas y crea situaciones para testear en el momento mismo sus hipótesis, resultó ser el más fructífero para conocer las opiniones de los estudiantes entrevistados.

Esta investigación partió del siguiente supuesto: los niños en edad preescolar de cinco y seis años emplean el lenguaje con múltiples funciones, entre ellas, la imaginativa, y distinguen un discurso literario de uno que no lo es (Condemarín, 2004; Halliday, 1982; Hermosilla, 2004).

Se esperaba comprobar también que un archivo cultural más enriquecido contribuye a la construcción del discurso poético y

revela mayor capacidad de simbolización. Respecto de las educadoras, se buscaba encontrar una mayor incorporación de estrategias de animación lectora y una mejor planificación en aquellas que se desempeñaban en contextos sociales más favorecidos.

Análisis de las categorías y discusión de los resultados

Una vez recogida la información, por medio de la observación de campo (las entrevistas a 16 niños y a cuatro educadoras de párvulos, en cada centro educativo), fue posible establecer y analizar las siguientes categorías conceptuales que emergieron de los datos.

Lenguaje literario

Los resultados arrojan un escaso uso del lenguaje con función imaginativa en ambos grupos de niños. Se constata el empleo del lenguaje principalmente en su carácter funcional e instrumental.

La capacidad de simbolizar por medio del lenguaje se ve afectada en los niños de contextos socioculturales y económicos de alta vulnerabilidad, porque sus padres no construyen simbólicamente, tienen un difícil acceso a los libros, les leen y les narran escasamente. En otros términos: el medio en que están insertos los niños en situación de vulnerabilidad no permite la construcción simbólica, sino solamente la construcción literal, por razones socioeconómicas y emocionales.

Los preescolares del colegio situado en contexto vulnerable construyen su discurso literario tomando como modelo los poemas declamados por las profesoras y raramente por los padres. Otros actores involucrados en este proceso son los programas de televisión y las películas. Estos niños tienen dificultad para reconocer los elementos característicos de los cuentos y los poemas debido a la escasez de lecturas y de relación con los libros en el contexto familiar y escolar. Ante la consulta por la presencia de libros en su casa, responden que tienen cuentos, cuadernos, libros para pintar y de matemáticas.

Por su parte, los preescolares del colegio particular también exhiben dificultades para establecer la diferencia entre la poesía y los cuentos, a pesar de contar con acceso a estos bienes culturales. En las entrevistas, señalan que tienen gran cantidad de libros y todos manifiestan interés por los cuentos, los que distinguen claramente de las leyendas (según lo observado en el campo).

No obstante una mayor participación como narradores y creadores –que podría explicarse por un capital cultural más enriquecido–, se verifica, contra lo esperado, un empleo poco significativo del lenguaje con función imaginativa. Se advierte una

escasa fluidez, lo cual es confirmado por las educadoras cuando señalan que los niños tienden a repetir el ejemplo del profesor. Esta situación podría explicarse por su inmersión en la segunda lengua: su perfil es prioritariamente de oyentes, pues se espera que después de dos años puedan hablar en inglés, y este periodo se reserva para la escucha (“Tiempo del silencio”). Las profesoras responsabilizan a los padres por no otorgar espacio a sus hijos para formarse como hablantes.

La mayor parte de estos sujetos se encuentra en la etapa de aprendizaje de la lectura, y algunos se inician en la escritura. En las entrevistas manifiestan saber leer, lo demuestran, pero no relevan la importancia de este hecho, a diferencia de la investigación realizada en el contexto vulnerable, donde se otorga gran valor afectivo y social a la lectura, lo cual contribuye al reforzamiento de la autoestima.

En ambas investigaciones se reconoce la tradición de la oralidad como paso para la construcción del discurso narrativo y poético de la ficción de los infantes. Refuerza este hallazgo el origen de los cuentos que relataron (populares y maravillosos) y las poesías tradicionales que revelan su filiación con el folclore poético de la infancia.

Es relevante hacer notar que las educadoras de ambos colegios se lamentan por la falta de estimulación en el hogar, y destacan que los niños que ya leen y a los que les leen sus mamás se comunican mucho mejor.

Construcción del discurso poético

En cuanto al discurso poético de la ficción del preescolar, a la mayor parte de los niños del primer grupo les gusta la poesía, aunque sólo recita el 43%. Un 85% de los poemas corresponde a los que fueron aprendidos durante el último mes, asociados a las unidades didácticas.

Las educadoras afirman que la poesía les gusta por el ritmo, aunque les cueste “comprenderla”. La asocian a las canciones, incluso a las de moda, lo cual, en opinión de una docente, los acercaría a la literatura por los aspectos rítmicos y les facilitaría la expresión de los sentimientos.

Esta asociación con la música y la tendencia a denominar la poesía como canción también se encuentra en el colegio particular, donde todos los niños entrevistados manifiestan agrado por la poesía, a pesar de que recita el 50% de la muestra. El resto no recordaba poemas o sólo los conocía en inglés. Un 37.5% de los textos compartidos corresponde a dos poemas aprendidos por los niños en las clases de Lengua Materna; el mismo porcentaje, a versos del folclore poético (adivanzas y trabalenguas) y el 25% restante, a poesías infantiles tradicionales. Los niños perciben y

afirman que cuentos y poemas son distintos. Señalan que los poemas *suenan*, o describen de este modo dicha sonoridad: “Porque algunas suenan como música y otros no”. También identifican la rima como elemento ineludible del género: “Sí. Porque hay una cosa . . . adonde termina le tienen que poner igual como empieza, porque tienen que rimar las poesías, si no, no son poesía”.

Estrategias didácticas

Las educadoras de párvulos que participaron en el estudio emplean estrategias didácticas para abordar el lenguaje funcional y el lenguaje literario, dando mayor relevancia al primero de ellos. Se enfatiza el comprender lo que se dice y se lee, por sobre la apreciación estética de la literatura.

A pesar de lo anterior, es posible destacar la aplicación de algunas estrategias particulares para fomentar la lectura con fines de goce estético. En la primera escuela le otorgan mucho valor a la inclusión de la literatura en el currículo. Tratan de incluir diariamente alguna actividad relacionada con los cuentos y poemas, aunque se detecta que estas actividades no se planifican. Mencionan las siguientes estrategias relacionadas con el cuento: lectura silenciosa (se denomina de ese modo a la interacción del lector con el texto, aun cuando aquél no decodifique, pues “ver las imágenes equivale a leer”); narración y lectura en voz alta, y detallan las siguientes actividades: inventar el final, hacer dibujos, describir las ilustraciones, realizar dramatizaciones con las madres, a quienes invitan al aula para involucrarlas en la educación que reciben sus hijos y para incentivarlos a crear sus propias historias.

Estas educadoras reconocen la importancia del folclore poético en la educación preescolar y señalan que emplean las adivinanzas, juegan a las retahílas y a los trabalenguas. Reportan que a los niños les cuesta mucho descubrir y encubrir los significados de las adivinanzas.

En el segundo colegio, a diferencia del anterior, la incorporación de la literatura se planifica, pues la actividad semanal se organiza en torno a la lectura en voz alta de un cuento (en inglés) y en las clases de lengua materna, de un texto literario: cuento, leyenda, poema. Un elemento relevante del programa es que se preocupa por desarrollar distintas habilidades lectoras: recuperar información literal, hacer inferencias, establecer hipótesis y predicciones. También se fomenta la apreciación del texto como objeto (portada, ilustraciones, formato) y el conocimiento de los autores.

Junto con ello, merece ser destacado el esfuerzo realizado para incorporar la lectura diaria de cuentos en el hogar: se compromete a los padres por medio de una ficha que debe ser completada después de cada lectura. En este caso, para complementar la investigación, se aplicó un cuestionario a los progenitores de los niños,

cuyo propósito era conocer su valoración de la lectura literaria. Este instrumento no pudo ser aplicado en la escuela municipal dada la baja escolaridad de los padres. Algunos datos que enriquecen la discusión de los resultados son los siguientes:

- a. Más del 90% compra libros a sus hijos (como se observó en las entrevistas a los niños) y se califican como lectores (preferentemente frecuentes).
- b. Al ser consultados acerca del tipo de textos que leen en su tiempo libre, las preferencias se reparten, casi en igual proporción, entre diarios, novelas y revistas. Después vendrían los libros de autoayuda y de espiritualidad. El único género que no recibe preferencias es la poesía.
- c. El 78% menciona leer frecuentemente a sus hijos, y el resto, de vez en cuando, lo que es refrendado por los niños y profesoras en las entrevistas y la observación de campo.

En cuanto a las estrategias didácticas empleadas por las educadoras del colegio bilingüe, se pudieron observar principalmente experiencias relacionadas con las artes plásticas: dibujar lo que más les gustó o los personajes principales, vestir siluetas y armar maquetas; también se mencionó representar de manera lúdica o teatral las historias, especialmente de animales.

Las educadoras entrevistadas en el colegio particular dicen valorar la imaginación y creatividad con la palabra. Sin embargo, sólo se observó una actividad de este tipo. La mayor parte de las tareas vinculadas al uso del lenguaje iban enfocadas a la estimulación de la conciencia fonológica y la preescritura. No se realizaron actividades como producción de adivinanzas, metáforas y diccionarios poéticos, que sí se observaron en la primera escuela. La presencia del cuento o poema como centro de la unidad obedece a razones más funcionalistas que estéticas, lo que es reconocido por las profesoras: “para lo que estamos trabajando: para comprender el cuento (antes, durante, después), para la conciencia fonológica, rimas”.

Merece la pena destacar las estrategias empleadas por la educadora responsable de lengua materna, como la incorporación de matutines, la creación de relatos, cambiar los finales, poner títulos o descubrir el tema a partir de éstos. También hacer rimas, completar las últimas sílabas de palabras que suenan igual (curiosamente, la menciona como una nueva estrategia), inventar chistes, absurdos y juegos. Destaca que una buena estrategia es contar cuentos sin láminas, para que el niño imagine. La misma profesora reconoce no *trabajar* demasiado con la poesía, sólo las rimas, porque ella conoce pocas. Se verifica que la poesía es la gran ausente en el hogar y en la sala de clases, en parte, porque los educadores –quienes son los responsables de incorporarla

en las actividades curriculares– no se sienten cómodos ni saben cómo aproximarse a este género.

Finalmente, las educadoras de ambos centros fueron consultadas acerca del concepto *animación lectora*. Las primeras, en su mayoría, no conocen el término. Lo asocian con lectura expresiva o con recursos didácticos innovadores, como el empleo de títeres. Por su parte, las profesoras del segundo colegio presentan distintas aproximaciones al tópico. Desde definirlo como interpretar, representar un cuento, hasta configurar una certera definición que vincula gusto por la lectura y goce: “Motivar a la lectura es encantar con leer”. En relación con lo anterior, en ambos centros educativos se detecta un desaprovechamiento de las bibliotecas de aula.

Conclusiones

La construcción literal, esto es, el uso del lenguaje con función prioritariamente instrumental, es reforzada por la escuela. Allí se persigue como meta la adquisición de competencias comunicativas por dos razones fundamentales: acabar con el analfabetismo funcional instalado desde hace décadas en los países de Hispanoamérica y porque los propios educadores no cuentan con estrategias para formar hábitos lectores, menos todavía para realizar una lectura con fines de goce estético.

Esta mirada funcionalista prima en el currículo de lenguaje y comunicación en Chile, en todos los niveles educacionales. Corresponde a un reduccionismo que presenta riesgos, porque el goce estético y la educación de la sensibilidad que brinda la literatura es fundamental para el posterior desarrollo de los estudiantes como personas y como futuros lectores.

Las escuelas que participaron en la investigación se suman, con diversos énfasis, a este panorama. Vinculada con esta conclusión se comprende la ausencia de la poesía en el colegio (lo que explicaría que sólo la mitad del universo entrevistado compartió una), y su inclusión en el aula casi exclusivamente para estimular la conciencia fonológica. Otra consecuencia sería la dificultad de los niños para distinguirla como un uso particular del lenguaje, pues únicamente se alude a sus elementos externos, como la rima y la estrofa. Esta situación se repite en la familia, con padres que valoran la imaginación, pero que no leen obras de este género ni para sí mismos ni a los niños.

Volvemos a recordar a María Elena Walsh (1995), quien afirmaba que la escuela primaria “dedica notables esfuerzos a destruir el instinto poético del niño” (p. 148). Entre las causas menciona, por una parte, los muchos prejuicios que la rodean (ininteligible, arcaica, afeminada, para iniciados) y, por otra, la carencia de estímulos poéticos en el hogar. También se refiere a

lo que se podría denominar *escolarización de la poesía*, es decir, emplearla al servicio de los contenidos.

Cincuenta años después, parece que continuamos viviendo en un entorno despoetizado; aún más los niños en situación de pobreza, a quienes se les ha arrancado, en términos de Michele Petit (2001), su “derecho a la metáfora”. Sin embargo, en los tiempos actuales, empapados de pragmatismo, la necesidad de poesía se hace urgente:

En esta época en que el utilitarismo y la tendencia hacia la especialización limitan y hasta mutilan al individuo, creemos que esta educación es más necesaria que nunca, sobre todo en la primera edad, que es cuando queda sembrada la semilla para todo lo bello y para la formación completa del ser humano. (Carmen Bravo Villasante, citada en Gil, 2004, p. 21).

Sería, por tanto, de gran relevancia estimular el discurso poético en la educación preescolar por las siguientes razones: primero, la poesía acerca al niño a experiencias que de otra manera no podría vivenciar. Leer desde una postura estética significa centrar la atención en los estados internos: imágenes, asociaciones, sentimientos, ideas que surgen en el lector y que le permiten elaborar un mundo propio: “le permite al lector, en ocasiones, descifrar su propia experiencia. Es el texto el que “lee” al lector, en cierto modo el que lo revela; es el texto el que sabe mucho de él, de las regiones de él que no sabía nombrar. Las palabras del texto constituyen al lector, lo suscitan” (Petit, 1999, p. 37).

Jakobson (1984) ha mostrado con claridad que la función poética del lenguaje se funda en la materia prima del mensaje:

La poesía es siempre un discurso que muestra de alguna manera el trabajo del lenguaje sobre sí mismo. De hecho, lo que distingue la versificación “ornamental” de la poesía es que, en el primer caso, la reducción prosaica es siempre posible, en tanto que leer poesía significa recorrer un universo conocido y nuevo a la vez, captar las palabras no solamente por lo que dicen sino también por lo que son. (Citado en Gloton y Jolibert, 2003, p. 184).

Segundo, la estimulación del pensamiento divergente y creativo, que se logra por medio del discurso literario, constituye también una forma de educación. Ya ha transcurrido suficiente tiempo desde que se postuló la necesidad de desarrollar las distintas potencialidades del aprendiz. La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) reconoce las particularidades de la inteligencia lingüística y releva la figura del poeta como guía confiable para introducirlo adecuadamente en el dominio de este tipo de inteligencia, pues “posee una relación con las palabras más allá de

nuestros poderes ordinarios, diríamos que es un depositario de todos los usos que se le han dado a palabras específicas en poemas anteriores (Gardner, 2001, p. 71).

En efecto, los múltiples propósitos con los que el ser humano emplea el lenguaje –ya sea para transmitir información, convencer, estimular, emocionar al otro– se subsumen en la función poética del lenguaje literario.

Compartimos, con Michele Petit (1999), que sin ensoñación no hay pensamiento posible. La lectura, por caminos a menudo inesperados, impulsa la actividad de simbolización y construcción de sentidos. Bueno sería que la escuela ofreciera a todos los niños –desde los primeros años de la infancia– una educación literaria que les brindara esta posibilidad.

Referencias

- Andricaín, S., y Rodríguez, A. (2003). *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?* Buenos Aires, AR: Lugar Editorial.
- Beuchat, C. (1997). *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Santiago, CL: Editorial Andrés Bello.
- Cervera, J. (1985). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid, ES: Editorial Cincel.
- Céspedes, A. (2007). *Cerebro, inteligencia y emoción*. Santiago, CL: Fundación Mírame.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, M. (2004). *Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres*. Recuperado el 24 de abril de 2009, de: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, ES: Editorial Morata.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (23ª ed.). México: Siglo XXI editores.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente*. Bogotá, CO: Editorial Fondo de Cultura Económica
- Gil, C. (2004). Acercar la poesía a los niños. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 168, 19-27.
- Gloton, R., y Jolibert, J. (2003). *El poder de leer*. Barcelona, ES: Editorial Gedisa.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Hermosilla, B. (2004). Promoviendo la comunicación: alternativas estratégicas para fortalecer las habilidades lingüísticas en la temprana infancia. *Foro Educativo*, 5, 120-139.
- Ispizua, M., y Ruiz, J. (1989). *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, ES: Universidad de Deusto.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, ES: Editorial Graó.
- Mata, J. (2007). Ojos de poeta, oídos de niño. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 304, 54-61.

- Paz, M. F. (2008). El arte de jugar con la palabra. *Babaraxia*, 2, 11-14.
- Pellizzari, G. (1999). Poesía en una escuela despoetizada. *0 a 5 La educación en los primeros años*, 11, 54-74.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, ES: Editorial Aljibe.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, ES: Editorial Paidós.
- Walsh, M. E. (1995). *Desventuras en el país-jardín de-infantes*. Buenos Aires, AR: Editorial Seix Barral.