



Juan Cervera

Presencia de la literatura en Preescolar y en E.G.B.

Literatura y escuela

Siempre la literatura ha ocupado un lugar en la escuela. No nos referimos aquí al estudio de la literatura que en la actual E. G. B. hace su aparición en el Ciclo Superior, sino simplemente a la literatura, ya sea oral, bajo la forma de cuentos y juegos, ya sea escrita vinculada especialmente a la lectura.

Hay diferencias notables entre la literatura como objeto de estudio y la literatura como objeto de audición o de lectura. La literatura que se estudia en la E. G. B. corresponde a algunas nociones de preceptiva literaria y de historia de la literatura, o sea a la literatura en general o de adultos. La que se propone como audición o lectura desde los primeros niveles de Preescolar y E. G. B. hay que catalogarla como literatura infantil. Y sin entrar en la polémica, siempre estéril, en torno a la existencia o no de una literatura específicamente infantil, nosotros admitimos su existencia y a ella nos referimos en este trabajo. Consideradas la literatura infantil y la escuela como entes reales y, por tanto, relacionables, hay que admitir que la literatura infantil, con

frecuencia, y a veces de forma intensa, ha buscado el apoyo de la escuela, sobre todo para su difusión. Así se ha podido observar, y se observa todavía, que editores, libreros y autores han pedido constantemente ayuda al profesorado para que la presencia de los libros infantiles entre los niños, en la escuela y fuera de ella, sea una realidad cuanto más extensa e intensa, mejor. En el momento actual en España, por mor de la abundancia de producción y por la vinculación educativa de algunas editoriales, puede asegurarse que la presión de la literatura infantil por instalarse en la escuela es más fuerte que nunca. Hasta el punto de que la escolarización de la literatura infantil llega a constituir, según opiniones avisadas, una situación que no favorece a la escuela ni a la propia literatura infantil.

En cuanto a la literatura en general, la que es objeto de estudio concreto en el Ciclo Superior de la E. G. B., forma un conjunto elemental de conocimientos considerados indispensables contra los que no hay nada que objetar. No obstante hay que notar su carácter de provisionalidad, o, si se prefiere, de preparación para el B. U. P. Y aquí sí que habrá voces descontentas, sobre todo si se intuye que esta literatura no tiene el fin en sí misma, sino que es de paso, para convertirse nuevamente en otro paso camino hacia la literatura del nivel universitario.

Cierto que cualquier intento de marcar límites, establecer grados o subir peldaños hacia la literatura está condenado al fracaso, si se toma a la propia literatura como materia clasificable a ultranza. Pero en una concepción paidocéntrica, con etapas bastante bien definidas, en cuanto al desarrollo, no resultaría imposible, o por lo menos vano, el intento de establecer unos círculos concéntricos, cada vez de mayor amplitud, en los que la respuesta a las necesidades del lector fuera guía fundamental. Con todo, hay que admitir que lo fortuito, lo inesperado y hasta lo improcedente, siempre pueda hacer su aparición de mano de la literatura, como arte dotado de suficientes elementos anárquicos. Y de ello tampoco habrá que asombrarse.

Instrumentalización y escolarización

La presencia de la literatura infantil en los Programas renovados es débil. Salvo en el Ciclo Superior, donde la literatura es objeto de estudio, como iniciación, en los ciclos anteriores, la literatura aparece utilizada de forma instrumental al servicio de la atención, al servicio de la expresión oral o escrita, o al servicio de la lectura. Se habla genéricamente de los cuentos y se propone la dramatización de forma harto vaga e inconsecuente, puesto que en el currículo de Magisterio el futuro profesor de E. G. B. no ha tenido obligación de aprender Dramatización. Ésta sólo existe como asignatura optativa, y no en todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Frente a esta actitud distante y fría de las orientaciones ministeriales, grupos interesados en la renovación pedagógica buscan introducir la literatura infantil como tal en la escuela. Como presión particularmente intensa, empieza a ejercerse alrededor de los años 70. Estos grupos tienen

el pensamiento puesto en valores sustantivos de la literatura infantil, como es la respuesta a las necesidades del niño, unas veces, y, otras, como estímulo para su formación a través de la literatura. Las intenciones son laudables, aunque los medios escogidos, a veces, propenden a la instrumentalización y a la escolarización.

Para todo ello se proponen formas de comentarios de textos, en su versión escolar, o libro-foros, en una versión que pretende ser menos escolar y más cultural, pero que, en definitiva, se parece mucho al comentario de textos de la escuela.

Hay también casos extremos de instrumentalización mediante los cuales, en Preescolar concretamente, se intenta explicar todas las materias a partir de los cuentos, lo cual obliga, a veces, a exprimirlos en exceso con el fin de sacar de ellos materias con presencia más bien leve en los mismos, cuando no se cae en aplicaciones realmente cogidas por los pelos.

Nuestra postura ante estas prácticas quedó patente al publicar en 1984 La literatura infantil en la educación básica. Allí quedó escrito:

«Si a partir de un determinado cuento pretendemos enseñar unas cuantas nociones de lengua, seguidas de otras tantas de cálculo, más otras del área social, para completar el muestrario con otras de moral o religión, lo que estamos haciendo es desprestigiar al propio cuento que, indudablemente, no contiene nada de eso más que de forma secundaria».

(CERVERA, 1984, p. 38.)

Y también:

«Hay un principio que tiene valor axiomático: los cuentos no se explican, se cuentan. Explicar el significado de los cuentos a niños muy pequeños equivale a menudo a invalidarlos o destruirlos. La experiencia enseña que con frecuencia los niños entienden el cuento de forma distinta que los adultos, y ahí está precisamente su encanto y el principio de un camino que han de recorrer solos».

(CERVERA, pp. 84-84.)

Y a partir de este momento empezamos a hablar de aproximación lúdica y aproximación intelectual a la literatura infantil, como de dos modos distintos y sucesivos. Con la convicción, más intuitiva que comprobada, de que en Preescolar y en los Ciclos Inicial y Medio la única oportuna es la lúdica, y se reservaría para el Ciclo Superior la intelectual, que nunca deberá pretender el grado de penetración y de desmenuzamiento del comentario de textos propio de niveles universitarios. O sea que la aproximación intelectual, aun en este caso, deberá tener, para su mejor comprensión y viabilidad, notas propias de la aproximación lúdica, de acuerdo con la edad y posibilidades del adolescente.

La «italianización»

Iniciativas posteriores, respetables, sin duda, pero equivocadas a juicio de muchos, han llevado la literatura infantil a los extremos que se han calificado en la jerga de los profesionales como «italianización». Con este término, despectivo, se quiere expresar el estado cumbre de la instrumentalización y escolarización de la literatura infantil, consistente en acompañar los textos literarios de una serie amplia e intensa de preguntas, resúmenes, cuestiones y ejercicios como si de una asignatura se tratase. Con lo cual los aspectos lúdicos y placenteros de la lectura, los que tienen verdadera fuerza educativa, a menudo inefable e incontrolable, como sucede con toda la literatura, quedan sumidos en la monotonía de la tarea escolar y del didactismo a ultranza.

No hace falta decir que esta situación está provocando polémica. (Ver ORQUÍN, F.: «La madrastra pedagógica» en CLIJ, n.º 1, págs. 20-23. Barcelona, diciembre de 1988.)

¿Conclusiones? ¿Hay que pensar que la escuela le ha pasado factura a la literatura infantil? Tal vez sea bastante más compleja la respuesta, si se considera que, aunque fueron educadores los iniciadores de la instrumentalización -todo explicado por los cuentos- y de la escolarización -comentario de textos precoz y libro-foro- son editores, y editores en colaboración con educadores, quienes están llegando a los mayores extremos de escolarización de la literatura infantil.

¿Solución? Sin duda alguna aquí se debate una cuestión mucho más comprometida que la suscitada por el confuso choque entre intereses comerciales y ortodoxia pedagógica. Aquí está en juego la definición de la propia literatura infantil y, en consecuencia, su oportunidad educativa. Si aceptamos como literatura infantil toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo, con el niño como destinatario, tendremos que convenir que, como toda obra de arte, tiene capacidad educativa propia. Y aquí es donde tienen que profundizar en sus estudios los especialistas y los educadores. El arte no se define por su utilidad ni por condiciones educativas auxiliares, sino por su fuerza ennoblecedora propia.

En 1981 escribimos que la dramatización, como parte de la literatura infantil, «tiene virtualidades educativas peculiares suficientes para educar por sí misma, sin necesidad de convertirse en sierva de otras disciplinas» (Cómo practicar la dramatización, pág. 18.) No se puede rendir peor servicio a la dramatización -y se sigue haciendo en algunos ambientes- que pretender que sirva para enseñar geometría o historia. La dramatización es una actividad educativa con objetivos propios; no es un recurso didáctico, y, por consiguiente, no tiene por qué cumplir funciones anclares de ningún tipo.

Es lógico que su práctica consiga en el niño mayor flexibilidad en la expresión, mayor espíritu de observación y mayor creatividad. Sus objetivos fundamentales para nosotros siempre han sido potenciar la

expresión en sus distintos tipos coordinada y potenciar la creatividad.

Literatura y lengua

Hay un principio, casi axiomático, según el cual no puede enseñarse la lengua sin el concurso de la literatura. No es cierto, no obstante, que la literatura represente la lengua viva. La lengua viva está mucho más presente en la conversación y en la actividad humana que en la literatura. La literatura, como lengua escrita, siempre es convencional. Y, aun en los casos en que pretenda reproducir la conversación habitual -como sucede en el teatro- no deja de estar sometida a un grado de convencionalidad y de manipulación mayor que el de la lengua oral y coloquial.

Cualquier tipo de aproximación a la literatura con objetivos lingüísticos tiene que aceptar estos supuestos. Lo que nos lleva a concluir que hay una lengua viva oral y una lengua viva escrita. De la misma forma que hay una lengua muerta, que puede ser oral o escrita, aunque es más difícil que lo sea la oral.

La lengua escrita tiene notables ventajas sobre la lengua oral desde el punto de vista del aprendizaje:

- La delimitación del entorno de las palabras y la separación de las mismas plantea bastantes dificultades en el lenguaje oral. Piénsese, por ejemplo, en el efecto fonético de las sinalefas. Esto tiene difícil solución en Preescolar, salvo con el recurso al lenguaje bebé. Sólo cuando el niño llegue a la lectura empezará a vislumbrarse la solución.
- La lengua escrita a menudo sirve de corrección o de fijación de la lengua oral; situaciones vacilantes, sobre todo en el aspecto fonético, quedan disipadas en la lengua escrita.
- Desde el punto de vista morfosintáctico las exigencias de la concordancia no solamente afianzan los morfemas de los nombres y adjetivos y las flexiones verbales, sino que destacan más claramente la relación entre las palabras y sus funciones en la frase, cosa de la que se empieza a tomar conciencia en el Ciclo Inicial y se afianza en los sucesivos.
- La colocación de las palabras en contextos nuevos, ajenos a la experiencia directa del niño, aporta nuevos rasgos a las palabras, con lo que se amplía y perfecciona el vocabulario del niño.

La lectura

La forma más habitual de aproximación del niño a la literatura es la lectura. La lectura se entiende cada vez más como algo que sucede entre el

lector y el texto. Pero esto supone un largo recorrido que va desde el aprendizaje de los mecanismos para transformar los signos gráficos en sonoros, hasta conseguir la real autonomía del lector con la comprensión total de los mensajes del texto.

Esto comporta el uso adecuado de las dos formas tradicionales de lectura: lectura en voz alta y lectura silenciosa.

En el período de aprendizaje de los mecanismos lectores es imprescindible la lectura en voz alta: se corrigen faltas de pronunciación y de entonación y se enseña a relacionar bien las palabras, se educa en la correcta colocación de las pausas.

Superada esta etapa, y a veces alternando con ella, será conveniente planificar las sesiones de lectura de acuerdo con cuatro objetivos básicos:

- pronunciación y entonación correctas;
- captación del mensaje;
- ampliación de conceptos,
- expansión gramatical.

Una sesión de lectura puede muy bien empezarse primero por la lectura silenciosa del texto propuesto. Individualmente cada alumno lee en particular el texto. A continuación ha de seguir una base que podemos calificar como de lectura comentada o, si se quiere, glosada -llamarla comentario de texto es a todas luces excesivo- durante la cual el profesor, por medio de preguntas intenta descubrir si los alumnos han comprendido el texto. Él mismo lee en voz alta frases del texto, recalca algunas palabras, da todas las explicaciones necesarias para fijar el significado y a la vez que comprueba cómo lo han captado los alumnos, lo aclara y fija.

Naturalmente aquí van también explicaciones sobre vocabulario, a la vez que se ofrecerá concreción de conceptos que el alumno incorpora a su bagaje de conocimientos. De acuerdo con lo que se esté estudiando de gramática y lo que se haya explicado ya, es conveniente provocar algunos recuerdos y entresacar ejemplos del texto. Según las nociones de análisis que tengan los alumnos, es provechoso recordar el oficio que ejercen algunas palabras en la frase, sobre todo cuando haya puntos oscuros para su comprensión o cuando se prevean dificultades de concordancia que delatan escasa comprensión del texto. A la vez que se afianza lo aprendido, se acostumbra al niño a una lectura que despierte los mecanismos lógicos de comprensión.

Es conveniente, no obstante, que todas estas aclaraciones e ilustraciones sean breves y oportunas, de forma que no se pierda de vista que se está preparando una lectura realmente comprensiva. No es el momento propicio para expansiones eruditas, ni para lecciones ocasionales que desvíen la atención del objetivo principal.

Una vez realizadas todas estas operaciones, se procede a la lectura en voz alta del texto escogido, por fragmentos que van leyendo los alumnos sucesivamente. Si la fase de lectura comentada ha sido trabajada con detenimiento, quedará reflejado en la calidad de la lectura de los alumnos. En esta lectura habrá que introducir las correcciones necesarias, pero la previsión del maestro tendrá que reducir al mínimo e incluso

hacerlas innecesarias con el trabajo anterior, para que así los niños puedan estar pendientes básicamente de la captación completa del mensaje del texto.

Los textos elegidos pueden entresacarse de los libros de lectura. Incluso, pueden utilizarse los textos de lecciones de cualquier asignatura. Así, en una hábil combinación de explicaciones, aclaraciones y correcciones, el educador puede alcanzar la seguridad casi absoluta de que los alumnos han entendido lo que van a aprender de memoria. Nunca debe confiarse a la memoria textos o lecciones que no entiendan.

Si el educador quiere proponer modelos de entonación y de expresión, es preferible que lea él mismo trozos durante la lectura comentada e, incluso, que llame la atención de los alumnos sobre puntos concretos. Pero la lectura final, en voz alta, corresponderá a los alumnos.

En cuanto a los textos adecuados para este tipo de lecturas, puede servir el libro de lectura y otros posibles textos de estudio, como geografía, historia... Los libros de cuentos y de literatura infantil en general son los más apropiados para la lectura silenciosa, libre de explicaciones y de comentarios. Así se les evita la escolarización excesiva que les puede hacer perder el halo de magia, misterio e intriga que poseen.

La hora diaria de lectura en la línea explicada no debería faltar nunca a lo largo de toda la E. G. B.

Junto a ella deben existir las lecturas recreativas que buscan simplemente el placer de leer.

Una programación difícil

Una postura consecuente con las ideas antes expuestas sobre la presencia de la literatura en la escuela dificulta cualquier tipo de programación al uso.

El aspecto de atención individual al alumno, sin duda, hay que dejarlo a su arbitrio, confirmando así un criterio bastante extendido y aceptado que consagra su gusto como índice de la literatura que le conviene. El alumno escoge los libros o lecturas que le gustan y en ello radica gran parte de la eficacia educativa de la literatura.

Pero en el aspecto colectivo las cosas se complican. Por una parte hay que evitar la escolarización -italianización- de la literatura; pero por otra, hay que valerse de ella en la enseñanza de la lengua. Al hablar de la lectura comentada se ha apuntado a una solución de compromiso, por lo menos implícito. Ciertamente habrá unos textos intocables que dejamos a la libre elección e interpretación del alumno y a su exclusiva voluntad de placer en la lectura. Pero no es menos cierto que una posición tan aséptica y distante por parte del educador nunca se mantiene con tal grado de frialdad. Las preferencias se manifiestan, y el subrayado espontáneo, pero decisivo, se escapa, pese a que no se quiera ni se deba pretender el monopolio de la interpretación. Por otra parte, la selección y organización de textos puestos a disposición del alumno siempre están

influidas por el profesor, y, a veces, por otras circunstancias.

Puede haber, eso sí, una búsqueda de diálogo no magistral que tal vez sea la solución más adecuada.

Hemos aceptado, también, la existencia de unos textos en los que se pueda entrar a saco para desmenuzarlos en beneficio de los objetivos también señalados antes. Y digamos que de las cenizas de estos textos saldrán las llamas que prenderán en otros textos, mirados con mayor mimo y reverencia, cuya acción sobre el subconsciente del niño y del joven será altamente eficaz, sin miedos a la atonía o al despiste. La verdad es que la historia de la formación literaria personal, en su conjunto, siempre sigue esta trayectoria. De la dependencia inicial, concreta, limitada, y, por supuesto, respetuosa, se pasa a la autonomía personal y responsable. No sólo es ley de educación, sino de vida.

Esto no significa que, partiendo del gusto del niño como criterio de selección, no se pueda trazar una distribución razonable de materia y géneros literarios a lo largo de la evolución psicológica del niño. Y ello, no conforme a nuestras lógicas deducciones, sino de acuerdo con la observación de sus preferencias.

Para no repetirnos, aconsejamos la lectura y consulta de «Las etapas de evolución y sus exigencias literarias», que constituye un intento de acoplamiento al desarrollo psicológico del niño, según PIAGET. (La literatura infantil en la educación básica, pp. 56 a 62.)

Recordar la definición que defendemos de la literatura infantil -«toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y al niño como destinatario»- nos permite revisar algunas manifestaciones a la luz del currículo escolar.

Pluralidad de actividades

Aceptar que la lectura es forma habitual de entrar en contacto con la literatura infantil no es suponer que sea la única. Además, la definición de literatura infantil como un conjunto de «producciones» supone admitir que hay diversidad de actividades en torno a ella. Aquí es donde la voluntad programadora del educador tiene posibilidades de introducir esas supuestas actividades. Sin propósitos exhaustivos, podemos señalar unas cuantas de estas actividades que fácilmente podemos relacionar con la diversidad de producciones:

- audición,
- interpretación de imágenes,
- juegos de raíz literaria,
- canción,
- lectura,
- danza,
- dramatización,
- recitación y declamación,
- creación oral,

- redacción de textos,
- memorización.

Esta diversidad de actividades está justificada por la diversidad de producciones y además porque, como actividades escolares, para César COLL, (1988) «son actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado, es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo».

Quede bien entendido que este «proyecto educativo» va más allá del simple aprendizaje de la lengua, lo cual sería innegable instrumentalización de la literatura infantil. Apunta, como es lógico, a la formación integral del individuo.

Entre las «producciones» integradas en la literatura infantil hay que contar con:

- los cuentos,
- la poesía,
- el teatro,
- el tebeo,
- el cine y la televisión,
- las letrillas,
- los juegos de palabras,
- la canción,
- la dramatización,
- los juegos con apoyo literario.

Los cuentos

Son la manifestación más abundante y utilizada. Pueden emplearse desde Preescolar hasta el final de la E. G. B. Pueden ejercitar la audición, la lectura, la recitación, la dramatización, la creación oral y la redacción.

Cada una de estas actividades tiene exigencias especiales que pueden variar en cada uno de los niveles. De ello hay bibliografía abundante. Naturalmente, actividades que son posibles en distintos niveles, como, por ejemplo, la dramatización, en cada uno se presentarán con características distintas. No es lo mismo dramatizar un cuento conocido, tradicional o no, cosa muy factible en el Ciclo Inicial, e incluso en el segundo nivel de Preescolar, que crear un cuento y dramatizarle luego, actividades que exigen mayor madurez.

La programación de actividades ha de contar siempre con las capacidades de los alumnos, pero no para acomodarse a ellas, sino para desarrollarlas y hacerlas progresar (César COLL). Es evidente que la capacidad de los alumnos para algunas de estas actividades será bastante desigual en el grupo. Dependerá muchas veces de la ejercitación anterior.

La poesía

Como género, tiene una amplitud que, al tratarse de alumnos de Preescolar y de E. G. B., nos vemos forzados a reducir a las manifestaciones versificadas. La variedad de poemas que se nos presenta ofrece también campo para actividades diversas.

La memorización es una de las actividades atractivas que, por sencilla, no es menos grata y está al alcance de todos los niveles, según las condiciones de extensión y contenido. Su contribución al desarrollo y afianzamiento del ritmo es importante.

Lo mismo cabe decir de la recitación que adquiere, a su vez, diversidad de matices.

Y hay que añadir que los poemas se prestan incluso a diversidad de juegos motores, y no digamos ya a la dramatización.

Si la poesía se nos ofrece bajo la forma de canción, la presencia de la música estimula para su dramatización y para la danza, actividades que pueden coincidir en el mismo juego y que son de muy útil programación en todos los niveles. Existen técnicas muy sencillas y de fácil aplicación.

También son fáciles de realizar juegos de rimas.

El teatro

En el teatro, al igual que en la dramatización, coinciden cuatro tipos de expresión que se dan de forma coordinada: la expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical. Conviene tenerlo presente a la hora de programar.

El teatro, como contemplación de espectáculo presentado por otros, es válido para cualquier nivel; especialmente interesantes son los títeres y marionetas para Preescolar.

Como representación de los propios niños es importante para toda la E. G. B., aunque su práctica debería ir precedida del ejercicio frecuente de la dramatización.

Como lectura, semiescenificado o con imitación de voces, es especialmente indicado, como actividad colectiva fácil de preparar, para el Ciclo Superior.

En cada uno de estos casos hay particularidades fáciles de descubrir y de potenciar.

Los títeres y marionetas, en su aspecto activo de representación, implican gran atractivo para Preescolar, hasta el punto de provocar la improvisación y la desinhibición. Lo mismo cabe decir del auxilio eficaz de las máscaras para determinados juegos orales.

El tebeo

Las tiras de viñetas, sin texto, sirven para la interpretación de imágenes y constituyen material excelente para ejercicios de prelectura. Con textos -bocadillos, nubecillas, cartuchos- obligan a la interpretación de imágenes de acuerdo con estos textos elementales. En su conjunto sirven de motivación para la lectura.

Las actividades relacionadas con el tebeo, como imagen fija, tal vez no están suficientemente presentes en la educación.

El cine y la televisión

El cine y la televisión representan el caso de la imagen en movimiento y en combinación con el lenguaje oral. La presencia de lenguaje escrito en este medio es escasa.

Conste que cuando aquí nos referimos a la televisión, no pretendemos englobar toda la materia audiovisual que se ofrece por la pequeña pantalla, sino sólo aquellas producciones que por su carácter literario merecen ser incluidas en el marco de la literatura infantil.

Evidentemente, los dibujos animados son, por naturaleza, la continuación del tebeo, aunque es muy posible que en la vida del niño el tebeo aparezca posteriormente. Las otras películas -teatro, cuentos filmados, cine- representan la combinación de la palabra con la imagen de la fotografía. Como instrumentos que aproximan el niño a la literatura, hay que pensar que el cine, y sobre todo la televisión, supone la actividad con la que el niño tiene mayor contacto, especialmente en sus primeros años. La competencia que presentan al libro es indudable y fuerte. Tal vez la postura más inteligente consista en considerarlos más como complementarios que como contrarios y sustitutos. Sus funciones son distintas. Y nunca deberían reemplazar plenamente en los primeros años del niño al cuento de transmisión oral, tanto en la escuela como en el hogar.

Las letrillas

Las letrillas constituyen, por su extensión y variedad, una parcela importantísima de la literatura infantil. En gran medida son de origen folclórico, lo que les presta interés especial por cuanto hay de penetración en el alma de un pueblo.

Comprenden una muestra muy variada que se asocia a actividades también diferentes.

Las adivinanzas poseen un poder de sugestión que cautiva a los niños, incluso desde antes de Preescolar. Como actividad relacionada con la función simbólica, sin duda, tiene gran trascendencia. Y como elemento motivador de la comunicación suponen un estímulo singular ya que el niño que aprende una adivinanza inmediatamente siente la necesidad de hacer una demostración de ella a otras personas.

Las adivinanzas pueden clasificarse de diversas formas. Pero tal vez no se han utilizado bastante en relación con los distintos tipos de organización del lenguaje.

Su condición de juegos de palabras -calambures, acrósticos- las hace marcadamente útiles para la organización fonológica del lenguaje. Su particular manera de entender las definiciones de los objetos los aproxima a una visión de los rasgos que va desde la estructuración lógica del lenguaje hasta su visión metafórica e imaginativa.

Los otros juegos de palabras tales como trabalenguas, con su indudable valor fonético, a veces incluso correctivo, por la presencia de aliteraciones, contribuyen a la flexibilidad lingüística y a penetrar en el significado de las palabras.

Tal vez no se valoran suficientemente algunas fórmulas de juegos del tipo Pinto, pinto, gorgorito, cuya expresión semitonada favorece la exacta pronunciación de letras y sílabas, y cuya relación con juegos de manos, motores, encierra redoblado atractivo.

Las bromas, patrañas, canciones de corro, rimas disparatadas, cuentos breves, retahílas, recuentillos, trabalenguas, refranes... sirven además para desarrollar aspectos psicoafectivos del lenguaje. Su presencia en la escuela tiene la singular virtud de que su acción se prolonga fuera de ella -en esto coincide con las canciones- pues son material muy apto para juegos en el hogar con los padres y con otras personas.

Actualmente, y a partir de los niveles de Preescolar, las actividades relacionadas con lo que genéricamente hemos denominado letrillas están teniendo gran aceptación entre los educadores.

La canción

La canción tiene la ventaja de asociar la música con el texto. Desde el punto de vista fonético es esclarecedora y contribuye a fijar la pronunciación, sobre todo en Preescolar. Además de su aportación a la formación rítmica, la canción a menudo aparece ligada a juegos de movimiento -saltar a la comba- y a otros en los que el movimiento implica elementos de dramatización -romances- y, naturalmente, siempre de danza. El uso de canciones populares, algunas claramente infantiles, cada día es mayor. Junto a ellas aparecen colecciones de canciones infantiles nuevas con valores tanto literarios como musicales en las que, acertadamente, el atractivo lúdico supera a la carga didáctica.

Tanto la canción como la dramatización, como actividades, tienen la ventaja de la interdisciplinariedad. Y en todo aquello que implica movimiento desarrollan algunos aspectos de la psicomotricidad.

La dramatización

La dramatización tiene sus técnicas que conviene estudiar con detenimiento. Lo que muchas veces se hace en su nombre no es más que una simple escenificación.

Como actividad potenciadora de los distintos tipos de expresión coordinados, y de la creatividad, merece que se cultive en la escuela en todos los niveles, tanto más que constituye una de las actividades predilectas de los alumnos.

Si se tiene en cuenta que convoca actividades, a veces muy sencillas, hay que aceptar que su presencia puede arrancar desde el primer nivel de Preescolar.

Además de la dramatización de cuentos, canciones y poemas, se llega a la creación de argumentos específicos para la dramatización. Aquí tiene gran importancia la creación oral, como suele ser, lo que nos lleva a pensar que, por la práctica que se adquiere en la ordenación del discurso dramático, también es excelente preparación para la redacción de textos, dramáticos o no.

Tanto la dramatización como el teatro, son actividades colectivas. En consecuencia, se favorece el trabajo en equipo y la colaboración y relación interpersonales.

Por otra parte, la dramatización, frente al teatro, tiene el atractivo del poco tiempo que requiere para conseguir un juego dramático, con lo cual crece su fuerza motivadora por la prontitud con que llega la gratificación de la representación. Aunque su desarrollo sea rápido y cómodo, hay que procurar que los niños se acerquen a él con seriedad y con originalidad.

Los juegos con apoyo literario

Si anteriormente se ha señalado la existencia de textos que provocan juegos o los reclaman, ahora se llama la atención sobre juegos que a menudo van acompañados de apoyos literarios. Se trata de juegos que pueden existir sin la presencia de lo literario, como los juegos de comba, el saltar a pídola o el escondite. En éstos, el elemento literario, aunque no sea imprescindible, tiene la virtud de marcar el ritmo y dar medida al juego.

Conclusión

El planteamiento de programación sin duda les parecerá a algunos incompleto y hasta vago. Si así fuere, bastará recordar:

1.º Se trata, a nuestro juicio, de trazar unas líneas generales. Que se diga que la práctica de la dramatización es recomendable desde Preescolar y en toda la E. G. B. no es una vaguedad, sino la constatación de una realidad. Si se hubiera fragmentado la afirmación señalando ejercicios concretos para cada nivel, se hubiera dado una serie de recetas y se hubiera expuesto a los educadores a trabajar al dictado. ¡Cuánto mejor que se adquieran las ideas generales y que, a partir de ellas, cada cual emprenda su trabajo personal!

2.º La presencia de numerosos ejemplos concretos habría transformado el artículo en una antología. Aparte de darle una extensión desmesurada, habría inutilizado la bibliografía subsiguiente que no sólo aclarará, sino que enriquecerá cuanto aquí se dice.

Bibliografía

- ALVARADO, M. y otros: Grafein. Teoría y práctica de un taller de escritura, Altalena, Madrid, 1981.
- BAGALIO, A.: El teatro de títeres en la escuela, Kapelusz, Buenos Aires, 1959.
- BARRIENTOS RUIZ-RUANO, C.: Librofórum, una técnica de animación a la lectura, Narcea, Madrid, 1982.
- BAUR, E.: La historieta como experiencia didáctica, Nueva Imagen, México, 1978.
- BETTELHEIM, B.: Psicoanálisis de los cuentos de hadas, Grijalbo, Barcelona, 1978.
- BRYANT, S. C.: El arte de contar cuentos, Nova Terra, Barcelona, 1972.
- CARRILLO, E. y otros: Dinamitar textos, Alhambra, Madrid, 1987.
- CERVERA, J.: La literatura infantil en la educación básica, Cincel, Madrid, 1984.
- CERVERA, J.: Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años, Cincel, Madrid, 1983.
- CERVERA, J.: Otra escuela, S. M., Madrid, 1977.
- CERVERA, J., FUENTES, P. y CERVERA, F.: Canciones para la escuela I y II, Piles, Valencia, 1984 y 1987.
- DÍEZ, E. y CUBELLS, F.: Lectura del niño y literatura infantil, I. C. C.

E., Madrid, 1973.
FREINET, C.: El texto libre, Laia, Barcelona, 1978.
GARCÍA FERNÁNDEZ, C.: La expresión en la escuela, Narcea, Madrid, 1985.
GARFER, J. L. y FERNÁNDEZ, C.: Adivinancero popular español. I y II, Taurus, Madrid, 1983.
GONZÁLEZ DARDER, J. y otros: Expresión escrita, Alhambra, Madrid, 1987.
HELD, J.: Los niños y la literatura fantástica, Paidós, Barcelona, 1981.
LACAU, M. H.: Didáctica de la lectura creadora, Kapelusz, Buenos Aires, 1966.
MEDINA, A.: Pinto maraña. I y II, Miñón, Valladolid, 1987.
MEVES, C.: Los cuentos en la educación de los niños, Sal Terrae, Santander, 1978.
PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D.: El arte de narrar, Paidós, Buenos Aires, 1964.
PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D.: El cuento en la literatura infantil, Paidós, Buenos Aires, 1962.
PETRINI, E.: Estudio crítico de la literatura infantil, Rialp, Madrid, 1963.
RODARI, G.: Gramática de la fantasía, Reforma de la Escuela, Barcelona, 1982.
SAMOILOVICH, D.: Cómo jugar a divertirse con escritores famosos, Altalena, Madrid, 1979.
SLADE, P.: Expresión dramática infantil, Santillana, Madrid, 1978.

[Facilitado por la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes](#)

2006 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

Súmese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#) www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). www.biblioteca.org.ar/comentario



editorial del cardo