

EL JUEGO LINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

CARMEN RUIZ-TILVE ARIAS*

La consideración del juego como medio de aprendizaje no ha sido siempre la misma. Progresivamente, en un proceso lento, la ruptura tradicional entre la primera infancia, confiada a la familia, y la escolarización, ha llegado a un pacto de convivencia y colaboración en el que, en un positivo proceso de simbiosis, se unen las actividades lúdicas con las propias del aprendizaje escolar. Actualmente, el juego tiene reconocida su carta de naturaleza en la Educación Infantil, tal como se recoge en el Currículum de esa etapa en la que el juego lingüístico es el vertebrador de toda actividad. De él y de sus fuentes literarias intentamos reflexionar en estas páginas.

The consideration of play as a way to learn has not always been the same. The break between first childhood, entrust to the family, and schooling, has come, in a slow, progressive process, to a coexistence and collaboration agreement that reunites, in a positive symbiosis, ludical activities with those peculiar to school apprenticeship. Now, play is thoroughly accepted by the "Educación Infantil", as this stage's Curriculum picks up. Linguistic game becomes the coordinator of every activity. On this pages we try to reflect on linguistic game and its literary sources.

"Jugando el niño incluso puede aprender. ¿Por qué no convertir esta actividad en algo más provechoso y mejor?".

A. DE NEBRIJA

1. Introducción

El primer juguete del niño es su cuerpo, y, dentro de su cuerpo, la voz.. Desde bien pronto, el niño tantea el entorno, intentando establecer las primeras relaciones de tiempo y espacio, y explora lo que le rodea, pleno de estímulos sensoriales. El niño estrena su cerebro, sus pulmones y sus cuerdas vocales con el primer grito que le anuncia a la vida. Desde ese momento, en un proceso lento pero a la vez prodigioso, sus gritos, progresivamente diferenciadores, se combinarán a través de la experiencia con los mensajes que percibe, distinguiendo bien pronto voces y sonidos familiares de la misma forma que los olores, las luces y las sensaciones de

* CARMEN RUIZ-TILVE ARIAS es Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

tacto van construyendo sus referentes de relación con el mundo inmediato y afectivo, introduciendo en toda esta exploración, desde muy pronto, el juego. El niño pequeño, marcado por el ritmo dual del corazón de la madre, antes de nacer, busca y agradece los movimientos de balanceo que le recuerdan la cadencia de la forma de caminar que percibía desde el claustro materno. Gusta igualmente de las salmodias repetitivas que le arrullan, las primeras simulaciones que le hacen esconderse detrás del embozo para reaparecer jubiloso una y otra vez. Así, antes de que sea capaz de entrar activamente en la comunicación del idioma o idiomas que han de serle propios, el niño disfruta, juega, en fin, con su voz y con la voz cercana.

Entre las actividades que han de servir de nexo entre la vida cotidiana del niño y la que va a serle propia en el ámbito escolar, es el juego la más natural y, por ello, la más eficaz.

El juego enlaza con la curiosidad del niño por la literatura oral, como anticipo de la manipulación de los cuentos escritos. Igualmente, el juego encierra entre sus múltiples variantes el juego dramático, y por ello no es fácil aislar, fuera de la práctica, lo que en las primeras etapas de la infancia y del aprendizaje supone cada una de las actividades.

Los valores didácticos del juego, fuera de la escuela y en ella, son tan amplios, en todas las edades y bajo cualquier intención educativa, que casi podríamos decir que el juego, de suyo, es didáctico, siendo así redundante el concepto de juego didáctico, en la medida en la que, cuando el juego se carga de intención didáctica como fin primario, pierde su condición de tal.

Es el juego tarea humana y humanística por excelencia y por ello hemos de olvidarnos del binomio juego-infancia, ya que el juego abarca a todas las edades del hombre y es más una actitud que una actividad.

Ni siquiera es el juego, en rigor, tarea reservada únicamente a los humanos. De hecho, todos los mamíferos superiores juegan y muy posiblemente lo hagan otros animales, estableciendo a su través relaciones y experimentando capacidades. El hombre, de hecho, puede jugar en todo tiempo y lugar y son las limitaciones de la sociedad en la que se inserta las que recortan, en lo material y en lo conceptual, la actividad lúdica, tenida frecuentemente por algo “poco serio” y, por ello, infantil.

Teniendo en cuenta una de las características más preciosas del juego, su aspecto social, deberíamos intentar una delimitación del concepto de juego, muy modificado de acuerdo con las distintas circunstancias históricas y sociales -precisamente- en las que se produce. Sin embargo, no vamos a intentar siquiera definir lo que es el juego. De una parte, nos

disuade el convencimiento de las dificultades de acotar en pocas palabras cualquier actividad humana, y especialmente esta, y por otro nos dejamos llevar de la inutilidad de un intento de definición, del riesgo de no cumplir las normas elementales de rigor y exactitud, pues en algo tan amplio como el juego cabe siempre el temor a dejar escapar algunos aspectos, ya que su propia esencia parece reñida con las barreras.

Una somera reflexión sobre el término nos hace notar su gran polisemia. En español, como en otras lenguas, denominamos con el sustantivo juego y con el verbo jugar una gran cantidad de actividades, reales unas, figuradas otras, en las que incluso es difícil deslindar lo que se refiere exclusivamente a la actividad lúdica propiamente dicha. La Real Academia Española da al término trece acepciones y describe una serie de actividades que le complementan en su acepción primaria: acción y efecto de jugar. Ejercicio recreativo sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde, etc.. Las acepciones 6 y 10 hacen alusión a algunos de los elementos que pueden interesarnos, pero terminan resultando insuficientes para esbozar la enorme riqueza del término, referido a lo que le relaciona con nuestro último interés, el aprendizaje. El Diccionario de Uso del Español de María Moliner recoge diecisiete acepciones de la palabra juego; Bataglia, veinticinco, y Webster, por no seguir, cuarenta, distinguiendo entre game y play, en terreno interesante en el que no podemos detenernos ahora.

2. El juego en la escuela

Juego y escuela sonaron durante tiempo a elementos antagónicos, y todavía hoy hay quienes desconfían de las posibilidades educativas que en las tareas de juego se encierran, perfectamente compatibles en el aula. Sin embargo, y a pesar de este recelo, la utilización del juego en el aula tiene larga tradición, consagrada por sus más decididos defensores, los filántropos alemanes del siglo XVII. Ellos fueron sensibles a los interrogantes que surgen de la observación del juego de los niños, donde se plantea la doble dialéctica entre juego-espontaneidad y escuela-sujeción, juego-placer, aprendizaje-trabajo. Estos enfrentamientos y contradicciones que todavía hoy tratan de resolver los educadores no parecían insuperables a quienes consideraban que la oposición juego-trabajo no era más que aparente, puesto que el primero no existe sin lo que caracteriza al segundo: el esfuerzo, el respeto a ciertas normas y el orden.

A pesar de las intuiciones de los precursores, con Comenio y los filántropos a la cabeza, no fueron estos capaces de atisbar en toda su

capacidad la complejidad del proceso lúdico y de su potencia para lo formativo. Actualmente, gracias en parte a la psicología y a la sociología, estamos en el camino de establecer los verdaderos valores y potencias del juego, unión entre juego y cultura, reivindicando así para esta actividad su verdadero valor social y antropológico. Entra así el juego a ser considerado entre las actividades “serias” del hombre, entroncado con el mundo de la economía, la religión, etc. Huizinga señala un origen común para el juego y la cultura y, por el contrario, Callois da prioridad a la cultura sobre el juego y para él juegos y juguetes serían como residuos, coincidiendo en esto con la sociología histórica.

3. El juego en el Currículum de Educación Infantil

La Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, en su Art. 4º, establece los elementos que componen el Currículum. Allí la Educación Infantil se estructura en tres áreas, también llamadas ámbitos de experiencia: a) Área de Identidad y Autonomía Personal; b) Medio Físico y Social; c) Comunicación y Representación.

Estas tres áreas deben ser contempladas con criterios de globalidad, ya que el niño de las edades que nos ocupan aprende y experimenta de forma natural. La Identidad y Autonomía Personal se facilitan indudablemente a través de actividades de juego, que lograrán para el niño la seguridad en sí mismo, base del progreso escolar. A la vez, con juegos adecuados, el niño conocerá su verdadera capacidad de emancipación corporal, es decir, su Autonomía Personal. Del mismo modo, el Conocimiento del Medio Físico y Social se facilitará desde el juego, centro y base de la actividad comunicativa y representativa. Así, jugando, los niños, en la escuela y fuera de ella, se harán más seguros y capaces, se integrarán mejor en su entorno, encontrarán más sentido a su capacidad comunicativa en progresión.

Los Objetivos Generales de la Educación Infantil son marco idóneo para organizar la actividad docente y cada uno de sus puntos puede ser desarrollado desde el juego, aunque, evidentemente, no será esta la única forma de desarrollo como recurso didáctico, pero sí una de las más capaces y plurales.

Los distintos puntos en los que se desarrollan las propuestas de los Objetivos, que exponemos a continuación, pueden ser tratados desde el juego:

- 1.- Conocer y controlar el cuerpo.

- 2.- Valerse por sí mismo en las actividades habituales escolares y extraescolares.
- 3.- Observar y explorar su entorno físico-natural más inmediato.
- 4.- Evocar aspectos diversos de la realidad.
- 5.- Utilizar el lenguaje oral con corrección suficiente.
- 6.- Prestar atención y apreciar las formas de representación musical, plástica y corporal.
- 7.- Sentirse miembro de los diversos grupos a los que pertenece.
- 8.- Apreciar y establecer vínculos fluidos de relación con sus iguales y los adultos que le rodean.
- 9.- Actuar en grupos de iguales.
- 10.- Conocer algunas de las características culturales propias de la comunidad a la que pertenece.

Si crecer es, en gran medida, madurar para integrarse física e intelectualmente en el grupo, mediante referentes de cuerpo, tiempo, espacio y sentidos, en la primera y fundamental etapa de la vida, desde el nacimiento hasta los tres años, el niño crece jugando, tanteando y comprobando su capacidad de relación. De ahí la gran importancia de la atención afectiva del niño en ese período. En este aspecto, el folklore, transmisor, de generación en generación, generalmente por vía femenina, de múltiples recursos de placer y aprendizaje, muestra expresivamente como en todo tiempo y lugar los niños fueron “arropados” con la voz de sus mayores, fuente de placer y seguridad.

Todos recordamos, dormido en el fondo de nuestra memoria, algún cantarcillo de la perdida infancia, alguna rima que nos hizo bailar antes de andar, y con ello la voz de quien nos lo cantaba. De hecho, las primeras relaciones del niño con el lenguaje creativo, con aquellas formas de la comunicación distintas de lo apelativo o imperativo, vienen marcadas por las construcciones, generalmente rimadas, que se transmiten oralmente, frecuentemente deformadas por su propia condición de oralidad. Con ellas vendrán, en proporciones variables en cada caso, las fórmulas creativas que inventen para un niño concreto sus seres cercanos, generalmente la madre. El complemento vendrá de lo literario, es decir, de las composiciones que se memorizan y transmiten, por su adecuada condición, para contar y cantar al pequeño.

Así nos encontramos con tres fuentes fundamentales para la formación de un repertorio de elementos orales adecuados a las primeras edades del niño, estimuladores tanto de la creación de su universo personal

como de la socialización: Creaciones populares; Creaciones personales; Creaciones literarias.

En todo lo anterior se intuye la realidad de una interacción natural que entreteje los distintos campos que han de serle propios en el desarrollo del lenguaje, ya cuando el niño entra en la escuela. Allí va a encontrarse de nuevo con cuentos, por ejemplo, para oír y para leer, populares y tradicionales, inventados por los maestros o por él y sus compañeros o escritos por autores concretos, que le pondrán en contacto con la literatura culta. Cada vez más, en este campo, lo lingüístico servirá para acercar a lo literario, cediendo a lo reflexivo lo que en un principio había sido estímulo para la acción lúdica. De hecho, en el desarrollo del niño, los primeros años, precisamente los que se corresponden con la Educación Infantil, son los que basan la actividad en lo lingüístico, estímulo a su vez del juego. Más tarde, precisamente hacia los siete años, esa edad que marca un cambio de comportamiento, señalado en parte por una actitud más sedentaria, lo que llamaba la Iglesia “el uso de razón”, el niño juega menos y se dedica a otras cosas, en gran parte porque ya ha logrado leer con soltura y encuentra en la lectura un mundo nuevo que él domina. De hecho, uno de los aspectos importantes de este cambio de actitud tiene como secreto el “cambio de dominio”. Mientras que el niño pequeño ha de perseguir al contador para que le cante, le cuente y le suba a caballito sobre su pie para cantarle “arre caballito”, en cuanto él logra memorizar su propio repertorio, leer los cuentos que elige cuando y dónde quiere y se permite la fantasía de hacer un caballo con la escoba, perfectamente válido para el juego que acaba de inventarse, el adulto deja de serle necesario.

Todos los puntos anteriores, unos de forma directa y otros indirecta, suponen relación con el lenguaje y su desarrollo en la Educación Infantil.

Como hemos señalado en otro lugar, los objetivos generales de la Educación Infantil, en lo lingüístico, tienen como meta el enriquecimiento de la actividad oral y la maduración de todos los elementos que han de intervenir en la lecto-escritura. Así, hablando, jugando con las palabras, percibiendo y alterando ritmos, creando lenguaje, se aprende lenguaje y comunicación, en sentido amplio.

4. El juego lingüístico en el aula de Educación Infantil

La palabra preside, de forma directa, la actividad del aula. El niño habla cuando manipula objetos, ya que es raro que un niño juegue en silencio, aunque se crea solo. El niño habla, con sus compañeros, aunque no

pase de lo que Piaget llamó los monólogos colectivos, y habla con su maestro. Con ello, la palabra se convierte en juego cuando como tal se le presenta. Las palabras, solas o seriadas, formando cadenas sonoras y rítmicas, producen placer al oír las, al recordarlas, al repetir las. Así, desde muy antiguo, generaciones y generaciones de niños y adultos se han cuidado de guardar en la memoria, individual y colectiva, una gran riqueza lingüística y cultural que llega hasta nosotros en aleyunas, trabalenguas, adivinanzas, preludios de convocar y rifar, jitanjáforas y todo lo que Ana Pelegrín (1996) acoge bajo el nombre expresivo de *La flor de la maravilla*. En palabras de Bunke, “la pequeña tradición tiene su historia no menos importante que la gran tradición”, y este mundo lingüístico de arte menor teje para nosotros un universo en trance de pérdida, en el que muchos de los valores se ven amenazados por nuevas costumbres en las que lo lúdico y lo lingüístico ceden su puesto secular a otros medios de comunicación y disfrute.

Sentado ya el interés del juego lingüístico en el aula, señalaremos cuales son sus aplicaciones didácticas generales:

- 1.- Lograr la socialización de los niños mediante actividades de grupo en las que se juegue con el lenguaje.
- 2.- Lograr “la seguridad en sí mismo” de cada niño, afianzándole progresivamente a través de tareas lingüísticas a su alcance.
- 3.- Establecer relaciones fluidas entre alumnos y profesores, mediante el intercambio de lenguaje creativo.
- 4.- Ofrecer al alumno modelos atractivos que le permitan progresar en el ámbito escolar y personal.
- 5.- Proporcionar al profesor una inestimable pauta de observación, tanto de la capacidad lingüística del alumno como de su capacidad de socialización.

Todo o anterior, referido a la actividad escolar, puede encauzarse desde el interés lingüístico en un doble campo, incluso aplicable de forma simultánea: A) Área del lenguaje oral; B) Área de la lecto-escritura.

A) Área del lenguaje oral

Los juegos de lenguaje, variados y cuidadosamente clasificados por el profesor, serán tarea placentera y eficaz, motivadora del enriquecimiento verbal del niño, que así logrará encontrar mayor sentido a sus nuevas adquisiciones léxicas, que le permitirán encontrar la palabra adecuada

cuando le pregunten “de qué ha venido cargado el barco de la Habana” o dialogar eficazmente con el lobo de Caperucita, si éste se atraviesa en su camino.

La coordinación respiratoria, la memoria y oportunidad de aplicación de los términos nuevos, la identificación de significados, la búsqueda de la homofonía o la rima que permitirán al niño componer sus propios pareados o aleluyas, son, a la vez, juegos lingüísticos y ejercicios de adquisición.

B) Área de maduración de la lecto-escritura

Recordemos que entre las tareas de maduración que conducen al éxito en la lecto-escritura está el conocimiento del cuerpo, del tiempo, del espacio, de las percepciones sensoriales y de las palabras que denominan cada una de estas nuevas experiencias.

Como hemos señalado anteriormente, todos los pasos que han de dirigir la actividad del aula entre los 3 y los 5 años encaminados a cumplir las metas de la lectura rápida y comprensiva, pasan por el juego. A su través el niño conocerá mejor su cuerpo y las capacidades de cada una de sus partes, los nombres que las denominan, la dominancia lateral y el esquema corporal. Si juega con su cuerpo, si entabla relación con los cuerpos de los compañeros y se observa en el espejo, pronto dominará nuevas experiencias, desde el juego y para el juego. Saltar a la comba y jugar al corro son juegos tradicionales que facilitan este aprendizaje. Hay para animarlos múltiples canciones y letrillas que animan al movimiento y marcan el ritmo.

El espacio, otra de las coordenadas de orientación que el niño adquiere con la experiencia en sus primeros años, elemento de conocimiento esencial para la maduración lectora, se adquirirá eficazmente con juegos como el “cascayo” o el “escondite”, que se valen de fórmulas lingüísticas, tanto para convocar como para señalar las partes en las que se establece la actividad.

El tiempo y su conocimiento plantea dificultades, tanto para su percepción como para la comprensión y fijación de las palabras que se refieren a su distribución. Los juegos pueden colaborar eficazmente también en este campo.

Los sentidos, cuyo dominio abre al niño al conocimiento del entorno a la vez que le informan, en sus primeros tiempos, de mucho de lo que más adelante vendrá a través de mensajes escritos, pueden enriquecerse

a través de experiencias de juego. No por casualidad, muchos de los cuentos tradicionales juegan continuamente con mensajes sensoriales y así, el espacio, el tiempo y los olores, temperaturas y colores se convierten en elementos esenciales de la trama argumental de cerditos, osos y caperucitas. De hecho, muchos de los elementos de maduración sensorial propician las labores del aula, fácilmente transformables en juegos, en tarea que surgió en el aprendizaje a través del método de María Montessori.

Todo lo anterior, tan someramente expuesto, puede aparecer trivial y confuso a los ojos del profano. No se trata, evidentemente, de poner a los niños a jugar sin ton ni son. Quien controla el aula, el maestro experimentado, sabrá en cada momento lo que ha de hacer con los niños, con qué hacerlo y para qué. Lo que para el observador puede parecer una pérdida de tiempo, siempre con la idea de la pasividad del alumno en el aula, quizá sea una labor plenamente enriquecedora, cuidadosamente engarzada con la anterior y la siguiente.

En los primeros tiempos, la vida del niño, marcada por el ritmo dual del corazón de su madre, como ya hemos mencionado, se basa en los contrastes, contraste será el movimiento con respecto al reposo, el sonido con relación al silencio, el juego en contraposición a la inactividad completa. Por ello, en el juego de aula, ha de haber también, desde el principio, un planteamiento de contraste, potenciador del efecto didáctico: jugar, no jugar. Jugar cuando las circunstancias lo aconsejen y el profesor lo autorice, incluso en juegos de los llamados libres. Dejar de jugar cuando así se señale. Recoger, si los hubiere, los elementos de juego, juguetes. Recoger las palabras, con el silencio, si ellas habían servido para jugar.

5. Las fuentes literarias del juego lingüístico

Las fuentes literarias que animan la actividad del aula, en lo que a juego se refiere, pueden agruparse en tres apartados: A) La literatura popular, B) La literatura culta y C) la improvisación.

A) La literatura popular

La literatura popular, generalmente emparentada con la oral, aunque resulten antagónicos los términos, ya que literatura suena a letra, y letra suena a escrito, ocupó siempre papel secundario en lo que suele entenderse por cultura y, consecuentemente, en lo que suele aplicarse en la educación.

Las compilaciones de cuentos, en España, son tímidas y tardías, y, dentro de ellas, los que se ocupan de las compilaciones de composiciones breves, refranes y dichos, son todavía hoy, escasos. Es bien cierto que en este último tiempo, recuperando la tradición que, con raíces en el romanticismo, inició en el cambio de siglo Manuel Machado Álvarez, se publican estudios importantes que sirven de gran ayuda y a la vez permiten frenar la pérdida de un patrimonio que merece atención. Machado Alvarez, padre de los poetas, Manuel y Antonio, fundó la Biblioteca de Tradiciones Populares, en 1883, y sirvió de modelo para publicaciones posteriores y de acicate para encauzar los estudios que, de forma dispersa, se habían iniciado en España, documento inestimable para mantener la riqueza lingüística y lúdica de un pasado reciente, en trance de extinción.

Tradicionalmente, las múltiples fórmulas lingüísticas que arroparon la infancia de muchas generaciones, pasaban de forma natural de unas a otras, de memoria en memoria. Así, cada generación pasaba a sus descendientes, sin solemnidad, como parte de lo cotidiano, formas de juego, salmodias, adivinanzas y refranes que contenían la esencia de la cultura popular en la que habían nacido y habían desarrollado su razón de ser. Esta transmisión oral, generalmente, saltaba una generación, ya que solían ser los abuelos los que se encargaban de transmitir las formas de cultura a los pequeños. En la actualidad, con el cambio galopante de costumbres, la alteración de la estructura familiar y el descrédito de la memoria y la tradición oral, hemos de recurrir necesariamente a las compilaciones y agradecer a sus autores e informantes el favor que nos hacen fijando este tipo de conocimiento.

Es evidente que la tradición de los juegos con el lenguaje es tan vieja como el hombre socializado. Sin entrar ahora a rastrear sus vestigios, hemos de recordar cómo el siglo XVII puso de moda las colecciones de chistes, chascarrillos y otras composiciones vulgares breves, en sentido amplio, para todas las capas de la sociedad española. Estas composiciones van pasando de una generación a otra, en un mudo frecuentemente iletrado que aprendía por gusto lo que quería transmitir, siempre con el ánimo primario de divertir o sentenciar. Así llegan estas composiciones hasta fines del siglo XIX, cuando Machado se ocupa, de forma seria y sistemática, de fijar estas muestras del arte popular.

El movimiento romántico, tan importante para desempolvar y dignificar la literatura tradicional, que cumplía todos los principios de lo que sería un manifiesto estético del Romanticismo, se cuidó más de los cuentos que de las composiciones breves, que siguieron durante tiempo

nutriendo las tertulias y las plazas públicas. Con el ánimo de Machado aparecen, en su tiempo, publicaciones como el *Boletín Folklórico Español*, que, aunque de vida efímera, sirvió para poner en contacto a compiladores privados que, cada cual en su rincón, trataban de salvar una rica tradición que, ya por entonces, amenazaba con empobrecerse.

En el primer tercio de este siglo surgirán trabajos de este tipo que siguen siendo esenciales para los estudiosos de hoy, testigos de un mundo en crisis, en gran parte irrecuperable. Entre los autores que, todavía con el aire viajero de los románticos rezagados, recorrieron la península en busca de informantes y documentos, como nuevos hermanos Grimm, señala Guelbenzu (1996) en el hermoso prólogo a su antología del cuento popular español, a Aurelio del Llano y Constantino Cabal, asturianos ambos, pioneros de una labor que, desgraciadamente, no tuvo continuidad. El momento actual, creemos, es especialmente propicio, al menos en algunas zonas de España, y así folkloristas, filólogos y etnólogos rescatan los restos del naufragio de la memoria colectiva, elementos de un acervo cultural esencial para la comprensión del conjunto. El puzzle que forman ahora todos esos trabajos, de diversa entidad e intención, formará en un tiempo no lejano un atlas esencial para nuestra historia cultural. El problema fundamental reside en el hecho de que es precisamente el tiempo el que actúa como verdugo de la memoria, en momentos en los que con los ancianos se muere parte de ese fondo que necesita y merece ser rescatado con urgencia.

De la misma forma que la composición tradicional y popular, identificados los términos en el sentido en que lo hace la profesora Morote Magán (1998), tardó en ser materia de estudio, también retrasó su entrada en la escuela. Bien al contrario, había de quedarse a las puertas de la escuela todo lo que sonase a popular, estableciendo una ruptura entre la calle y el aula.

Quizá hemos de llegar a la escuela republicana y a las Misiones Pedagógicas para señalar el momento de la dignificación en la escuela del saber popular salmodiado. Elena Fortún (1941), precisamente en esos años, habla de la narración oral como de “una asignatura olvidada en la escuela”. Dice: “aunque la difusión del libro ha sustituido al relato de la madre, que oían vecinos y criados junto al hogar no puede sustituirse para el niño que aún no sabe leer, o que, aún sabiendo, no puede extraer de la palabra escrita todo el interés y la gracia que subyugan el gesto y la voz”.

Elena Fortún, que pone en la voz de la madre la responsabilidad de iniciar al niño en el placer de la palabra, dice que “ella es la que asiste al

despertar de la conciencia de su hijo y le acompaña a descubrir cada día un inefable prodigio. Hoy descubre admirado y feliz sus dos manitas, y la madre le canta, moviendo los dedos ante sus ojos: “cinco lobitos tiene la loba, cinco lobitos detrás de la escoba...”. Mañana descubrirá el volumen de su cabeza y la madre le hará darse suavemente con el puño, “date, date, date en la calamochita, en la calabacita...”.

El movimiento, antes señalado, de recuperación de nuestra memoria popular, nos permite manejar una serie de recopilaciones cuidadosas, unas pensadas para niños, otras no, sobre las que cada cual puede nutrir su personal caudal de conocimiento en estas materias. Trabajos como los de Carmen Bravo-Villasante, Ana Pelegrín o la personal visión de Gabriel Celaya se hacen imprescindibles para iniciarse en este campo.

B) *La literatura culta*

Suele considerarse que la literatura, lo que podríamos llamar literatura convencional, entra en contacto con el niño cuando afianza su aprendizaje lector. Sin embargo, no tiene porqué ser así y el niño, oyendo, puede conocer composiciones literarias adecuadas antes de saber siquiera que la literatura existe, a no ser por el conocimiento directo de sus productos.

Suele plantearse igualmente un antagonismo entre literatura popular y culta, atribuyendo a la primera los rasgos menores de su inferior cuna, entendida como manifestación casi marginal, propia de un público inculto e iletrado. Por el contrario, la literatura de autor nace “con los papeles en regla”, es decir, con la garantía de su paternidad conocida y el marchamo de calidad que se presume a aquello que ha sido editado. Ninguna de las extremas posturas mencionadas es plenamente válida, ya que, sin entrar ahora a matizar el término cultura, lo popular es tal y sirve para enriquecer y completar la experiencia personal y colectiva. Con ello, la literatura culta, o así llamada, no siempre tiene calidad, y las variadísimas formas en las que se multiplica hacen difícil su graduación para la infancia, fin último de nuestro interés. Bien entendido que estamos hablando de literatura, y no de literatura infantil.

La literatura, casi inconmensurable, tiene creaciones propias y adecuadas para cualquier edad y condición. Esta ventaja, que lo es, encierra un solapado inconveniente, ya que obliga a conocer mucha para elegir entre ella la adecuada a cada caso.

En lo que se refiere al antagonismo entre popular y culto, mas bien, y ejemplos no faltan, son actividades complementarias, que se asocian naturalmente con frecuencia y eficacia. Cabe que la literatura popular sirva de soporte e inspiración a la obra creativa y, a la inversa, la literatura de autor frecuentemente se convierte en popular, a través de versiones simplificadas que, olvidadas del autor, pasan a ser patrimonio de todos. De hecho, no pocos ha sido los autores comprometidos con lo popular. Ejemplo por excelencia sería *El Quijote*, donde se mezclan con sutil sabiduría los elementos populares, que aquí se dignifican, en un momento, el siglo XVII, en el que se pone de moda todo el mundo literario de la composición breve y popular, tal como señala Chevalier (1978) Y ese espíritu permanece, siquiera en letargo, a través de toda nuestra historia literaria. Así, el espíritu refranero de Sancho, transmisor de saber y sentido común, reaparece en *Telva*, la criada sentenciosa de *La Dama del Alba*, de Casona. Composiciones como el *Portacuentos*, de Juan de Timoneda, recogen chistes y juegos que ahora se cuentan como novedosos. Chevalier (1978) recoge y analiza mucha de esa riqueza de nuestro siglo de oro, y allí se evidencian de nuevo las constantes, todavía vivas hoy, como corresponde a tradiciones orales fuertemente arraigadas. Si todo esto se ha mantenido, confuso, enmarañado y mutilado, en gran parte, si se ha introducido en la literatura culta posterior es por el reconocimiento implícito de los escritores hacia estas fórmulas lingüísticas.

La novela picaresca, acierto indudable de la literatura española, que crea el recurso de retratar una dura realidad a través de los ojos de un niño, usa de lo popular, no solo en tema y escenarios, sino también en múltiples aspectos formales, tal como señala Lázaro Carreter (1971) para el *Lazarillo*, que, en no pocos pasajes, manifiesta, por otra parte, su condición infantil a través de situaciones de juego. Lope y Calderón, a su vez, buscan en lo folklórico efectos dramáticos eficaces.

En este mismo “coqueteo” de los escritores con las fuentes populares, saltando necesariamente en el tiempo, señalado ya el gusto del romanticismo por la memoria popular, para una España llena de ruinas de una Edad Media llena de exotismo, en un paisaje en el que en cada piedra y en cada torreón se esconden leyendas, escenario, por tanto, ideal y destino obligado de viajeros, llegamos al siglo XX, con lagunas que sólo se nos perdonarán conscientes del tiempo y el espacio que nos limitan y de la intención únicamente evocadora de estas páginas. No por casualidad, nos encontramos bien pronto con el rescate de la belleza aldeana que tanto atrae a la generación del 27, capitaneada en este empeño por García Lorca.

Federico García Lorca, marcado por una infancia feliz, hijo de maestra, arrastra garbosamente toda su vida una prolongada infancia lírica, como dice Guillén (1966) “no como tema sino como actitud” y sigue: “Federico guardaba una agilísima facultad de juego, procedente de aquel “abril propicio al canto”. Esa mina del ayer infantil es un tesoro. Entre los dos o tres años y los seis o siete todos somos poetas... pues Federico ha conservado ese don -que por completo no falta a nadie- más que nadie. Federico mostraba sin lugar a dudas cómo la libertad, el desinterés, la pureza, la alegría de los juegos, allá en su Edad de oro, favorecía la virtud creadora de su vida sin oro”. Los juegos infantiles de Federico, que él trasladó sabiamente a su poesía, son descritos así por su hermano Francisco García Lorca (1980): “Federico García Lorca ha jugado de niño en el corro de la plazuela de su rincón granadino. Ha saturado su espíritu con la música ingenua y sensitiva de los viejos romances llenos de candor. Los niños de 1905 de la plazuela granadina jugaban a “cantar romances”, a “vestir cruces de mayo” y a representar viejos pasos de comedia que tenían una tradición antiquísima...Federico ha dejado escrito el recuerdo de sus juegos infantiles...no se trata de imitar al niño, sino de sustituirle poéticamente en el alma del niño”.

Una de las formas de nexo entre lo popular y lo culto son los romances, que acaban de recordarnos, metro y estructura por excelencia de nuestra literatura popular. El romance, tan fácil de memorizar, con sus octosílabos que se encadenan como sin fin, canta y cuenta a un tiempo, facilitando el nacimiento de ramas nuevas en el tronco principal. Lorca sabe del valor del romance y lo incorpora, desde la memoria infantil, junto con otras formas métricas.

Lorca, enamorado él mismo de lo popular e infantil, transmitió este gusto por las letras de los juegos de calle, las canciones de corro y los sinsentidos de la palabra como juguete, a sus compañeros de generación literaria y a sus amigos de la Residencia de Estudiantes. De ese amor comunicado surgieron muchas cosas buenas para la infancia y para la cultura popular, que podríamos ejemplificar con El retablo de Maese Pedro, en el que Falla se infantiliza también para poner música a una trama de juego dramático popular a la que dan vida muñecos de madera, parientes cercanos de los de “cachiporra” que recorrían los pueblos de Andalucía.

La literatura, aquella que busca la relación con lo popular, y la que no lo pretende, sirven para divertir al niño, siempre que reúna en su fondo y en su forma los requisitos de la simplicidad, pureza y belleza. En principio, la poesía, cierta poesía, resulta especialmente adecuada para esta

iniciación, que no pretende, a nuestro juicio, cosa distinta que transmitir a los niños la escueta belleza de las palabras, ya que tanto en lo popular como en lo culto lo primero que atrae es la forma, el juego con el sonido, la repetición y la cadencia, el encadenamiento de efectos sonoros. Todo esto atraerá al niño que lo oye antes de llegar al contenido, al argumento, que no será para él otra cosa que un cuento, bien arropado en palabras.

C) *La improvisación*

De la misma forma que pretendemos que los alumnos que se preparan para ser en el futuro maestros de Educación Infantil logren, cuando ejerzan en el aula, preparar y seleccionar su propio material, a la medida de sus propios alumnos, procuraremos estimular su capacidad creadora. Así, de la misma forma que al principio desconfiaban del juego como cauce educativo y se retraían ante la lectura en voz alta o el recitado, y sin embargo, ellos mismos, más tarde, buscaban la ocasión de intervenir, la creatividad se fomenta espontáneamente desde el conocimiento y disfrute de creaciones ajenas. Con rimas fáciles y marcadas, con palabras cargadas de recursos expresivos, pronto lograremos que nuestros alumnos se integren eficazmente en un mundo de juego y lenguaje, que determinará su capacidad de aplicación en el futuro.

Una de las metas que nos proponemos, como ya hemos adelantado, es lograr que los alumnos sean capaces de confeccionar sus propios recursos lingüísticos, bien basados en lo popular, bien en lo literario, bien en su propia capacidad de improvisación y creación.

Con este fin les proponemos que abran un fichero en el que se clasifiquen los distintos tipos de composición, según su estructura o contenido: aleluyas, canciones de rifa o preludios de juego, adivinanzas y otras rimas que pasarán así, a lo largo del curso, como antecedente de su vida profesional, a formar parte de un repertorio personal y valioso, basado en principios teóricos y crecido de acuerdo con planteamientos estéticos y funcionales concretos. A medida que ese fichero, siempre abierto, crece, el alumno se sumerge en un mundo de posibilidades en el que se ha implicado, como jugando.

Junto con lo anterior, los alumnos construyen juguetes sencillos, que faciliten la manipulación, basados en las pautas de la maduración lingüística del niño pequeño, fundamentalmente orientados a la facilitación del incremento léxico, nuevas experiencias, nuevas palabras, y en los juegos de atención y coordinación previos a la lectura, frecuentemente basados en

los “encastri” de Montessori y en el material de juego educativo especialmente orientado hacia la lectura de Decroly.

El material propuesto se clasifica de acuerdo con el triángulo de Dale, simplificado: Material real, material recogido, material simbólico, material lingüístico.

En el apartado de material lingüístico cobran su verdadero interés como materiales didácticos las recopilaciones de las que venimos hablando, que, agrupadas por centros de interés, lograrán eficaces resultados para nuestros propósitos. En cualquier caso, sea la que sea la actividad que se plantee como juego, debe tener al final una aplicación lingüística, como refuerzo de la propuesta didáctica.

Por otra parte, teniendo en cuenta que el aula de Educación Infantil debe ser un lugar dinámico, en el que se combinen las posibilidades de encuentro y en el que, a la vez, cada niño pueda ser fiel a su propia personalidad, procuraremos hacernos con material y situaciones que animen al niño a: Jugar solo. Jugar en grupo reducido. Jugar con todos los compañeros.

A veces, un mismo material, convenientemente tratado, se adecúa para cada uno de estos tres fines. En casos propondremos materiales que se prestan al juego individual, en el que el niño se manifiesta condiciones de su carácter y capacidad, cuya observación por parte del maestro le proporcionará válida información sobre cada niño, que se manifiesta en el juego con naturalidad. A la vez, incluso ese mismo juego, marcará el primer paso hacia la socialización. Por fin, la puesta en común de las actividades, que conduce naturalmente al juego dramático o a la fiesta de patio, servirá para establecer relaciones eficaces de selección entre iguales.

Referencias Bibliográficas

- Bravo-Villasante, C. (1984). *Adivina, adivinanza. Folklore infantil*. Madrid: Didascalía
- Bravo-Villasante, C. (1984). *Al corro de la patata*. Madrid: Didascalía.
- Bravo-Villasante, C. (1984). *Arre moto, piti, poto, arre mato, piti, pa*. Madrid: Susaeta.
- Bravo-Villasante, C. (1982). *China, china, capuchina, en esta mano está la china*. Valladolid: Miñón.
- Bravo-Villasante, C. (1989). *Fernán Caballero. Adivinanzas, acertijos y refranes populares*. Madrid: Mondadori.
- Bravo-Villasante, C. (1989). *El libro de las adivinanzas*. Madrid: Susaeta.
- Bravo-Villasante, C. (1981). *El libro de los 500 refranes*. Valladolid: Miñón.

- Bravo-Villasante, C. (1997). *El libro de los trabalenguas*. Madrid: Mondadori.
- Bravo-Villasante, C. (1976). *Una, dola, tele, catola. El libro del folklore infantil*. Valladolid: Miñón.
- Bravo-Villasante, C. (1998). *Pito, pito, colorito. Folklore infantil*. Barcelona.
- Callois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. París: Gallimard
- Celaya, G. (1972). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.
- Chevalier, M. (1978). *Folklore y literatura. El cuento oral en el siglo de oro*. Barcelona: Crítica.
- Chevalier, M. (1983). *Cuentos folklóricos españoles el siglo de oro*. Barcelona: Crítica.
- Decroly, O. (1986). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. 2ª ed. Por O. Decroly y E. Monchamp. Madrid: Morata.
- Elkonin, D.B. (1985). *Psicología del juego...* Madrid: Visor.
- Elschenbroich, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Madrid: Zero-ZYX.
- Eiken, W. Van der (1974). *Los años preescolares*. Caracas: Monte Ávila.
- Farreny Terrado, M.T. (1997). *El descubrimiento de sí mismo. Actividades y juegos de motricidad en la Escuela Infantil*. Por M.T. Farreny Terrado y G. Román Sánchez. Barcelona: Graó.
- Fortún, E. (1991). *Pues señor...* Prólogo y edición de C. Bravo-Villasante. Palma de Mallorca: Olañeta.
- Froebel, G. (1989). *L'educació de l'home: el jardí d'enfants*. Barcelona: Eumo.
- Fuentes, T. (1991). *El folklore infantil en la obra de Federico García Lorca*. Granada: Universidad de Granada.
- García Lorca, Federico (1966). *Obras completas*. Prólogo de Jorge Guillén. Madrid: Aguilar.
- García Lorca, Francisco (1966). *Federico y su mundo*. Madrid, Alianza,
- Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Bibliograf.
- Guelbenzu, J.M. (1996). *Cuentos populares españoles*. Madrid: Siruela.
- Huizinga, J. (1998). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Kiernan, C. (1990). *Cómo conseguir que el niño juegue y se comunique*. 2ª ed. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Laguía, M.J. (1997). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Por M.J. Laguía y C. Vidal. 4ª ed. Barcelona: Graó.
- Montessori, M. (1910). *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia en las "casse dei banbini"*. Barcelona: Ramón de S. N. Araluce.
- Montessori, M. (1982). *El niño. El secreto de la infancia*. México: Diana.
- Montessori, M. (1958). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Montessori, M. (1971). *La mente absorbente del niño*. Barcelona: Araluce.
- Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método Montessori*. Barcelona: Ramón de S. N. Araluce.

- Morote Magán, P. (1998). *La literatura de tradición oral. Investigación y didáctica*. Oviedo, V Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Oviedo.
- Moyles, J.R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Morata.
- Nikitin, B. (1988). *Juegos inteligentes. La construcción temprana de la mente a través del juego*. Madrid: Visor.
- Pelegrín, A. (1988). *La aventura de oír: cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
- Pelegrín, A. (1986). *Cada cual que atienda su juego: de tradición oral y literatura*. Madrid: Cincel.
- Pelegrín, A. (1993). *La flor de la maravilla. Juegos, recreos, retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Pulet Carrasco, R. (1995). *Juegos de animación en Educación Infantil y Primaria*. Archidona (Málaga): Algibe.
- Rüssel, A. (1970). *El juego de los niños...* Barcelona: Herder.