

Lenguaje infantil y poesía: «cantan las niñas en alta voz»

Pilar GARCÍA CARCEDO

Universidad Complutense, Madrid
Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
pcarcedo@edu.ucm.es

RESUMEN

El objetivo de este artículo es el estudio de la creatividad en el lenguaje infantil y sus relaciones con la poesía y con los recursos poéticos. Para una revisión práctica de esa imbricación entre lenguaje poético y lenguaje infantil, presentamos muestras del habla de niños entre los dos y los cinco años de edad y analizamos en ellas figuras como la metáfora, el paralelismo, la personificación, la sinestesia o las creaciones lingüísticas. En consecuencia, la poesía debería ser una de las esencias de la enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil y Primaria y permitiría el desarrollo de las capacidades expresivas y creativas.

Palabras clave: Creatividad. Lenguaje infantil. Poesía. Creación lingüística. Enseñanza-aprendizaje.

Children Language and Poetry: «cantan las niñas en alta voz»

ABSTRACT

The aim of this article is to study the creative components of children language and their relationship with Poetry and poetical resources. As a practical view of this link between poetic language and children language, we show speech samples of two years up to five years old children, and we analyse phenomena as metaphor, parallelism, personification and linguistic creation. Then, Poetry must be one of the essences of teaching and learning in the school and it will allow the growth of the expressive and creative abilities.

Key words: Creative components. Children Language. Poetry. Linguistic Creation. Teaching and Learning.

RÉSUMÉ

Cet article prend en considération la créativité du langage enfantin et sa relation avec la poésie et les ressources poétiques. Comme exemple de l'union entre langage poétique et langage enfantin ce travail présente des échantillons de certains phénomènes qui apparaissent dans l'évolution langagière des enfants, depuis l'âge de deux ans jusqu'à cinq ans, et il analyse des métaphores, des parallélismes, des personnifications et des créations linguistiques. En conséquence, la poésie devrait constituer un des centres du travail d'enseignement-apprentissage aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire, et elle devrait permettre le développement des capacités d'expression et de création.

Mots-clés: Créativité. Langage enfantin. Poésie. Création linguistique. Enseignement-apprentissage.

«Están multiplicando las niñas en alta voz
yo por ti, tú por mí, los dos...
cantan las niñas en alta voz»
(Blas de Otero: *Redoble de conciencia*)

«La tarde canta
una «berceuse» a las naranjas.
Mi hermanita canta:
La tierra es una naranja.»
(F. García Lorca: *Canciones*)

El lenguaje de los niños, como el de los poetas, es mágico, creador, puede crear o hacer surgir de la nada las más inesperadas maravillas. Esa creatividad del lenguaje infantil comparte la esencia fundamental del mundo poético, por eso Lorca se siente atraído por la afirmación de su hermanita cuando dice que «la tierra es una naranja» y, por eso también, estamos de acuerdo con Miguel José Pérez cuando defiende que «para el niño el lenguaje es esencialmente poesía» y «que los poetas lo son por las palabras que crean» (Pérez, 1992: 19).

El mismo Lorca consideraba que el niño «está dentro de un mundo poético inaccesible» y que «comprende, mejor que nosotros, la clave inefable de la sustancia poética» (García Lorca, 1986: vol. III, 292). Los niños pueden efectivamente ser uno de los públicos más receptivos y abiertos para el disfrute, goce y comprensión de la palabra poética, ya que, entre otros motivos, la metáfora constituye una de las bases de sus juegos simbólicos.

Para los niños la sustitución de un objeto por otro no es en ningún caso incomprendible, sino el pan cotidiano de muchos de sus juegos, en los que un palo puede transformarse sucesivamente en espada, avión, barco, varita mágica o escopeta. Así que podríamos sorprendernos descubriendo la capacidad de los niños para la intuición interpretativa; desde las metáforas más sencillas hasta las imágenes más herméticas del universo poético no están alejadas del pensamiento simbólico infantil y aparecen con frecuencia en la poesía dedicada a la infancia.

Veamos algunos ejemplos de metáforas poéticas, seleccionaremos para comenzar un autor nicaragüense, menos conocido en nuestro entorno, con un poema destinado a los más pequeños:

PLENILUNIO

Una gallina en un arado
puso un huevo colorado
puso 1
puso 2
puso 3
puso 4
puso 5
puso 6
puso 7



Dibujo 1

puso 8
 puso 9
 puso 10
 puso ¡Puaff!
 la Luna.

(José Coronel Urtecho)

El poeta nos sorprende con una imagen muy expresiva en el último verso, en el que, después de poner diez huevos, la gallina puso, con mucho esfuerzo («¡Puaff!»), la Luna; es una metáfora muy gráfica en la que realmente podemos visualizar a la gallina esforzándose por poner una enorme luna. En la ilustración al poema, realizada por un niño de cuatro años, no ha dibujado, sin embargo la luna, sino los huevos a punto de abrirse y una «gallina», que más bien parece una cigüeña (véase dibujo 1).

Vamos a intentar jugar con las metáforas en el lenguaje infantil, partiremos de un elemento tan sencillo como el «huevo» de nuestro poema. Pero antes de leer la poesía a los niños, a modo de experimento, les preguntamos «*A qué se parece un huevo? ¿Qué es un huevo?*», y aquí tenemos las respuestas de dos niños de cuatro años y uno de dos:

Simón (4'3): «Un huevo es una luna cuando está llena y un sol cuando no tiene rayos»

Tomás (2'8): «Canicas»

Mar (4'3): «Un huevo es como una tapa de coca-cola»

A mí, desde luego, no me resultaba tan obvia la identificación entre «un huevo» y «la luna», pero, como hemos podido comprobar, el primer niño coincide con la metáfora de Urtecho antes de haber escuchado la poesía. Más adelante seguiremos jugando con las imágenes metafóricas en el lenguaje infantil, pero primero vamos a esbozar el origen y los objetivos de este trabajo.

En el número 14 de la revista *Didáctica* aparecía un artículo de Teodoro Álvarez Angulo titulado «La magia del lenguaje de los niños»¹, con un estudio longitudinal del habla de un niño, en el que se recopilan, comentan y catalogan una serie de producciones lingüísticas desde los dos hasta los siete años. La clasificación utilizada por Álvarez Angulo de los componentes del lenguaje en cinco bloques (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico, creativo y expresivo, y cultural) resulta, a mi juicio, muy útil para el análisis de la adquisición del lenguaje infantil. Sobre todo para el estudio del desarrollo fonético-fonológico, que es el más ampliamente ejemplificado en dicho artículo, y desglosa los fenómenos fonéticos más frecuentes en las producciones de los niños (supresión, ampliación, sustitución,

¹ Recomendamos a los interesados en el estudio de la adquisición del lenguaje infantil consultar este artículo, ya que ofrece una significativa selección de ejemplos y clasifica cada uno de los fenómenos desde una perspectiva clara y didáctica (Álvarez Angulo, 2002: 23-36).

ción, asimilación, reduplicación y metátesis); mientras que el apartado destinado al componente creativo y expresivo estaba menos desarrollado y era muy sugerente.

Por eso, caminando también en torno a «la magia del lenguaje de los niños», uno de los objetivos de nuestro trabajo consiste simplemente en aportar una serie de ejemplos que nos ayuden a explorar aunque no sea más que una parte infinitesimal de ese ilimitado universo de la creatividad en el lenguaje infantil.

Creemos que dicha creatividad es uno de los aspectos por los que debe apostar la didáctica de la lengua y la literatura, buscando estrategias, procedimientos y actividades que desarrollen los potenciales creativos de los niños (o, por lo menos, que no es poco pedir, que no los atrofien y conduzcan a la extinción). La aproximación lúdica a las artes y, más concretamente, a la poesía, la música y la pintura, se encuentra, desde luego, en la diana de ese objetivo de potenciación de la creatividad. Metodológicamente no se pueden trabajar estos campos en las aulas de Infantil y Primaria de una manera aislada, sino siempre desde un enfoque global: poesía-música-pintura². La aproximación al mundo de la poesía no puede excluir el contacto con la música, tanto por las características psicológicas y evolutivas del niño-a, como por la propia condición intrínseca de dichas artes.

La imbricación entre poesía y música como artes afines se remonta al mismo nacimiento de dichas disciplinas y se desarrolla espectacularmente en la poesía simbolista y en el Modernismo. Basta con recordar uno de los conocidos principios del *Art poétique* de Verlaine: «De la musique avant toute chose», o el prólogo a *El canto errante* de Rubén Darío: «Mi verso ha nacido siempre con su cuerpo y su alma...siempre bajo el divino imperio de la música —música de las ideas, música del verbo» (Darío, 1952: 299). Pero me gustaría añadir las sugerencias de Juan Ramón Jiménez en la misma línea:

La poesía como el paisaje, como el agua lírica, no es nada preciso, ni definido, ni inmutable. Lo mismo que su hermana la música, tiene a la emoción por rosa y a la divagación por estrella. (Jiménez, J.R, 1975: 150)

La música y la poesía seducen al niño con sus ritmos; una de las características que aproxima el lenguaje infantil al de la poesía es la búsqueda de la belleza y la sonoridad *per se*, es decir, sin la necesidad de otro fin extralingüístico. De esa atracción infantil por el ritmo y la entonación nos habla Ana Pelegrín en *La aventura de oír*:

Para el niño pequeño la palabra oída ejerce una gran fascinación. La palabra y su tonalidad, su ritmo, los trazos afectivos que teje la voz, cuando es temperatura emocional, calma, consuelo, ternura, sensorialidad latente. El magnetismo por el ritmo y la entonación puede desplegarse con intensidad, al escuchar la voz de otras memorias, de rimas, retahílas, cancioncillas, cuentos. (Pelegrín, 1985: 15)

² Sobre el interés de la relación entre literatura infantil y artes pictóricas, remitimos al recién publicado volumen de García Padrino, *Formas y colores: la ilustración infantil en España*, que comienza con una cita de Alicia en el país de las maravillas: «and what is the use of a book», thought Alice, «without pictures...?», cita que da título al primer capítulo de la obra: «¿Para qué sirve un libro sin ilustraciones...?».

Resulta, por tanto, irrelegable desde un punto de vista didáctico la presencia constante de la poesía en las aulas de Infantil y Primaria. Dicha aproximación a la poesía debe partir, desde luego, del propio placer de la lectura, de la sonoridad y la música, y contribuirá a desarrollar, entre otras cosas, la creatividad del lenguaje infantil. La selección de los poemas es muy importante y debe ser adecuada, con calidad literaria, teniendo en cuenta la edad y fase evolutiva de los niños; las composiciones elegidas en Infantil deberían ser claras, alegres, impregnadas de una gran musicalidad y próximas al mundo de los niños, aunque no basta con eso, no podemos ofrecerles poemas simplones, infantiloides o faltos de belleza literaria.

Ante todo es necesario que los poemas seleccionados sean, no solo a gusto de los niños, sino a gusto del que ha de recitarlos; un buen maestro debería leer siempre poemas que le emocionen, que le lleguen al corazón o que le embarguen con su belleza y su musicalidad. Si elegimos poemas que a nosotros no nos parecen hermosos, con cuya lectura no disfrutamos, no podemos pretender que los niños compartan nuestra pasión por la poesía. Porque, como sucede con cualquier tipo de literatura, la «animación» a la lectura solo funciona como una suerte de contagio, en el que, como ya decíamos en un artículo anterior, la *empatía* juega un papel primordial:

Tengamos en cuenta la definición académica de «empatía»: «participación afectiva, y por lo común emotiva, de un sujeto en una realidad ajena». Si aplicamos este concepto al tema que nos ocupa nos encontraremos ante algunas realidades evidentes. En primer lugar, para que el alumno logre una participación activa en el placer de la lectura que trata transmitirle el profesor, es imprescindible que se dé cuenta de que el propio profesor disfruta con esa lectura. Por otra parte, el profesor tendrá que ser consciente de la «realidad ajena», es decir, tendrá que esforzarse en ir conociendo los gustos y las capacidades de cada uno de sus alumnos para seleccionar adecuadamente los textos y las estrategias.³

Cada maestro debería ir conformando su propia selección antológica de poesía infantil, recurriendo tanto a las antologías ya publicadas (entre las cuales sugerimos algunas)⁴ como a las obras completas de sus poetas favoritos (Lorca, Alberti, Juan Ramón, Nicolás Güillén, Gloria Fuertes, etc.); pero no es conveniente que se conforme con ninguna antología pre-establecida, sino que debe enriquecerlas con una selección más personal que tenga en cuenta sus propios gustos y afinidades.

Entre las antologías que he mencionado en la nota, quiero hacer hincapié en la de Ana Garralón, *Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poe-*

³ En aquel artículo presentábamos los resultados de un taller literario desarrollado en las aulas de Primaria y Secundaria, en el que se realizaban actividades lúdicas en torno a la prosa poética y los caligramas (García Carcedo, 2001: 88).

⁴ Bravo Villasante, C.: *Antología de la literatura infantil española*, Madrid, Doncel, 1983.

— *Mi primer libro de poesía*, Madrid, Libsa, 2004

— Alberti, R: *Rafael Alberti para niños*, Madrid, Susaeta.

— Darío, R: *Rubén Darío para niños*, Madrid, Susaeta.

— García Lorca, F: *Canciones y poemas para niños*, Barcelona, Labor, 1975

— *García Lorca para niños*, Madrid, Susaeta, 1999.

— Garralón, Ana (recopiladora): *Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana*, Madrid, Anaya.

sía infantil hispanoamericana, porque nos ofrece poemas exquisitos que, quizá por pertenecer a autores del otro lado del Atlántico, aparecen con muy poca frecuencia en los textos y manuales españoles. Desde los más conocidos, como Nicolás Guillén o José Martí, hasta el nicaragüense, José Coronel Urtecho, con cuyo poema comenzábamos nuestro trabajo y al que volvemos ahora.

La fuerza poética de la metáfora final, en la que una gallina, después de poner diez huevos, terminaba poniendo, «¡Puaff!, la Luna», la hemos relacionado con las curiosas imágenes que nos han ofrecido los tres niños sobre «el huevo». Les hemos pedido a continuación que se inventen una poesía o un cuento sobre «el huevo» y, también que hagan un dibujo. Para el dibujo, primero les hemos ofrecido huevos cocidos (huevos de verdad), para que los pinten como ellos quieran y, a continuación hojas en blanco, rotuladores y acuarelas. Veamos los resultados de esta actividad:

En el caso de Simón, de cuatro años y tres meses, para el que recordemos que el huevo se parecía «a la luna cuando está llena y al sol cuando no tiene rayos», es de destacar el *paralelismo*, figura tan constante en la poesía de todos los tiempos. Paralelismos siempre presentes, por ejemplo, en las *Primeras canciones* y *Canciones* lorquianas, como este poemilla breve con otra inesperada metáfora del sol y de la luna:

Arlequín

Teta roja del sol.
Teta azul de la luna.

Torso mitad coral,
mitad plata y penumbra.

(F. García Lorca, *Canciones*, 1957: 35)

Volviendo a la actividad con las metáforas de «huevo», Simón, ante la petición de una poesía o un cuento, comienza proponiendo «rimas» (juego que, por cierto, es uno de sus favoritos; además de jugar al «veo, veo», suele pedir que se juegue a «buscar palabras que rimen con...»). Pero, veamos el cuento que inventa a continuación:

Simón (4'3): «Una poesía...palabras que rimen con huevo...¡nuevo!...y con luna...¡cuna!...¡funda!. Y os voy a contar un cuento, ¡escuchad!: Un huevo que no quería ser huevo... se disfrazó untándose con miel y pinchos en el cuerpo y plumas en la cabeza...y vino un ogro y no le reconoció» (Para ilustrar la creación de seres fantásticos, véase el dibujo 2).

Aunque en el cuento no ha proseguido con la metáfora del huevo-luna, es curioso observar la aparición del huevo disfrazado, con ese extraño y creativo disfraz, ya que los disfraces no están tan alejados del mundo metafórico, al fin y al cabo son capaces de convertirnos en otra cosa por medio de una relación de semejanza.



Dibujo 2

De hecho, y a pesar de que la actividad de dibujo no se hizo en el mismo día, cuando Simón se pone a pintar un huevo tal y como él quiera (sin más indicaciones), titula su pintura, que adjuntamos, «Un huevo disfrazado de Romano»; en la que, efectivamente, el huevo ha pasado a un segundo plano y parece servir solo para la cabeza de dicho soldado romano, con espada y todo (Véase la ilustración 3). A continuación pintará un huevo convertido en lobo y Mar dibujará un huevo disfrazado de mamá; Tomás, de dos años, utilizará la idea de los huevos para dibujar, en sus propias palabras «un portal de Belén, con María y Jesús» (véanse dibujos 4, 5 y 6).

Tomás, de dos años y ocho meses, que había opinado que los huevos son «canicas», no se conforma con un solo cuento y nos propone los dos siguientes:

Tomás (2'8): «Una canica que daba golpes, uno le dio una patada a la canica. El huevo era la canica y se daba golpes. Mira lo que cogió el huevo, ¡Mira! (¿qué es?) Excalibur».

Tomás (2'8): «Oto cuento: Un huevo que está pegando a otro huevo, porque querían los dos la oca».

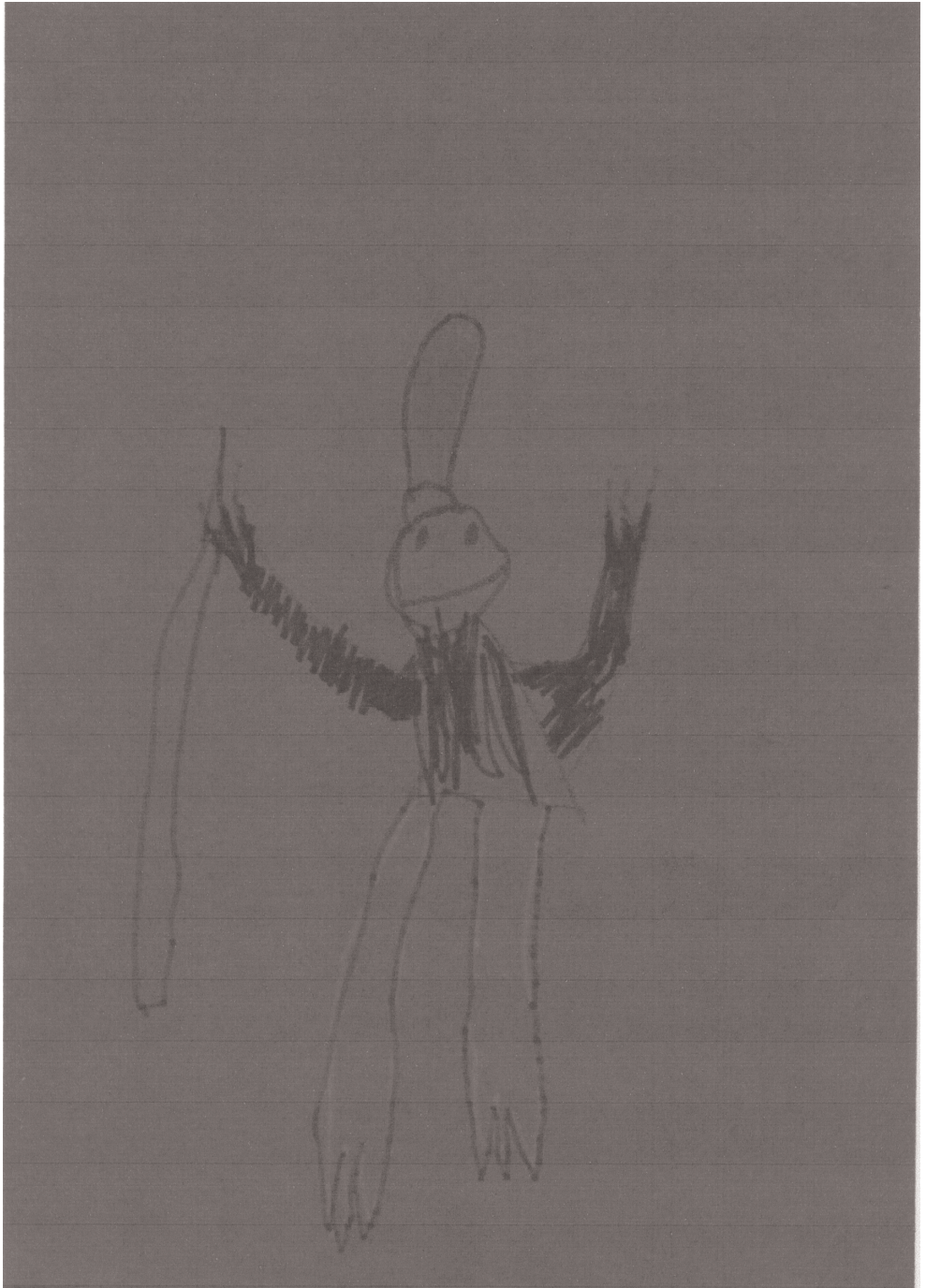
En ambos ejemplos juega un papel importante la *personificación*, tan propia del *animismo* infantil (y tan crucial asimismo en el mundo de la poesía), pero nos parece especialmente significativo el segundo cuento. Es este un caso en el que el niño no solo personifica los dos huevos, sino que, al tratar de explicar por qué se están pegando, creo que se observa una identificación de los sentimientos del propio niño con los de los protagonistas; los huevos se están pegando «porque querían los dos la oca», es decir, por celos de su mamá.

Por último, Mar, de cuatro años y tres meses, que para nuestra sorpresa había identificado el huevo con «una tapa de coca-cola», nos ofrece una poesía en la que, para buscar la rima, introduce una *creación* lingüística:

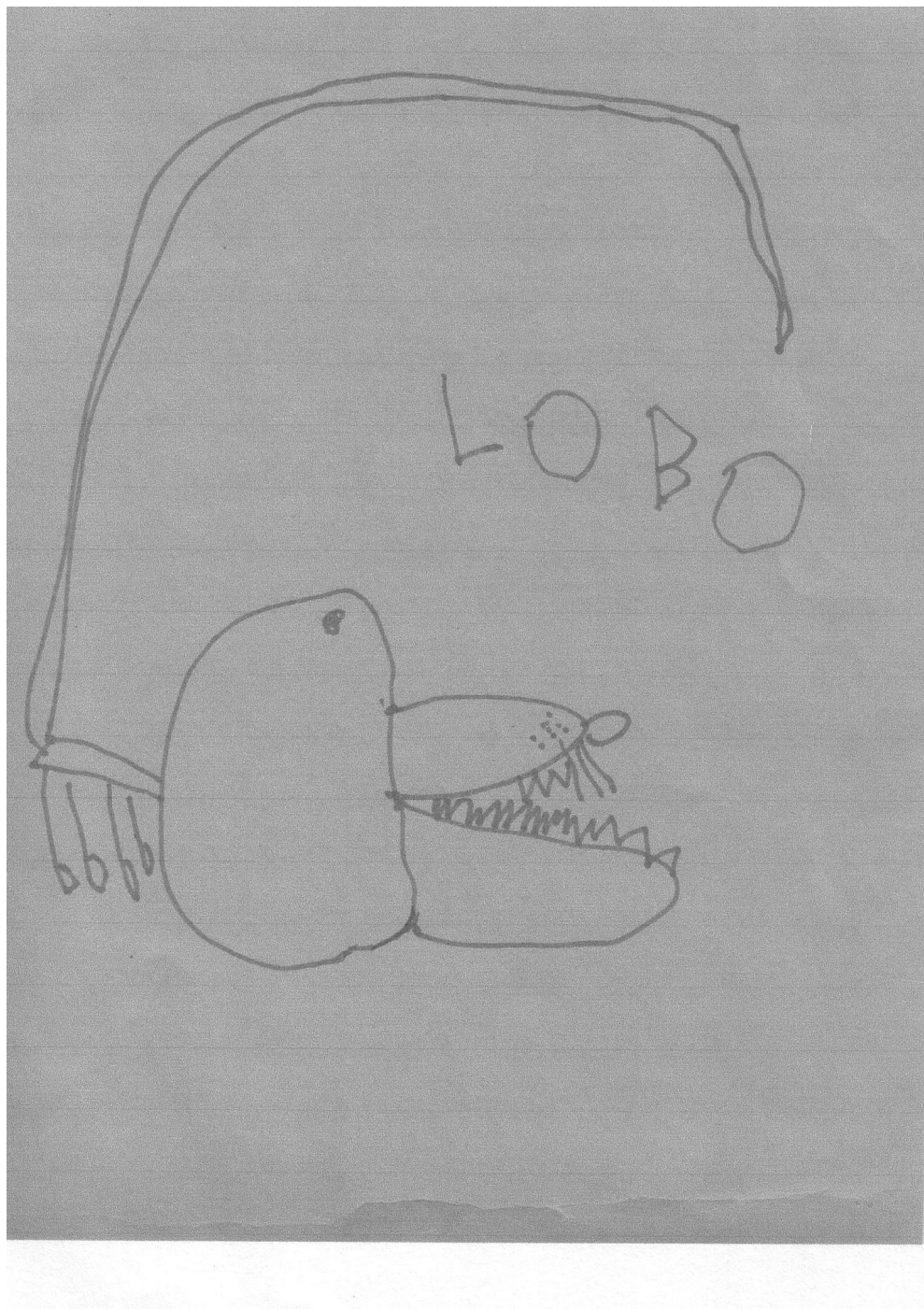
Mar (4'3):
 «Un huevo no quería ser huevo
 y una tapa de coca-cola
 le convirtió en *bacarola*»
 (¿y qué es una *bacarola*?) «Es una linterna»

Sobre el concepto de *creación* y *creatividad* se ha elucubrado mucho, sobre todo en los últimos decenios del siglo XX, nos parece pertinente comenzar por matizar las diferencias entre *descubrimiento*, *invención* y *creación*, como hacen R.Gloton y C.Clero:

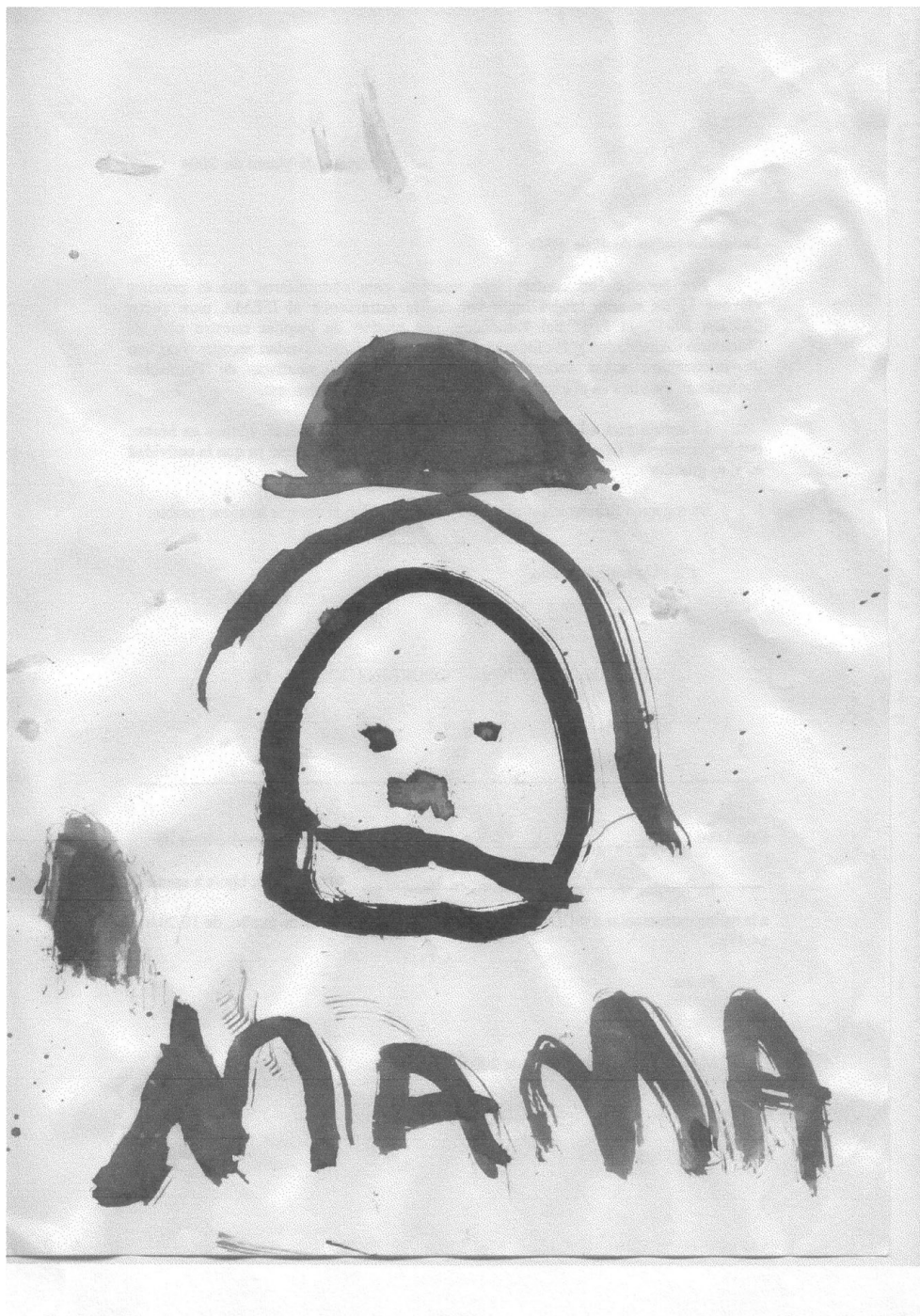
Se *descubre* cuando se saca a la luz un hecho que existía, pero era desconocido, estaba oculto; se *inventa* cuando se encuentra una cosa nueva, original, antes que los demás; mientras que se *crea* haciendo que exista lo que no existía (Apud Pérez, 1992: 23)



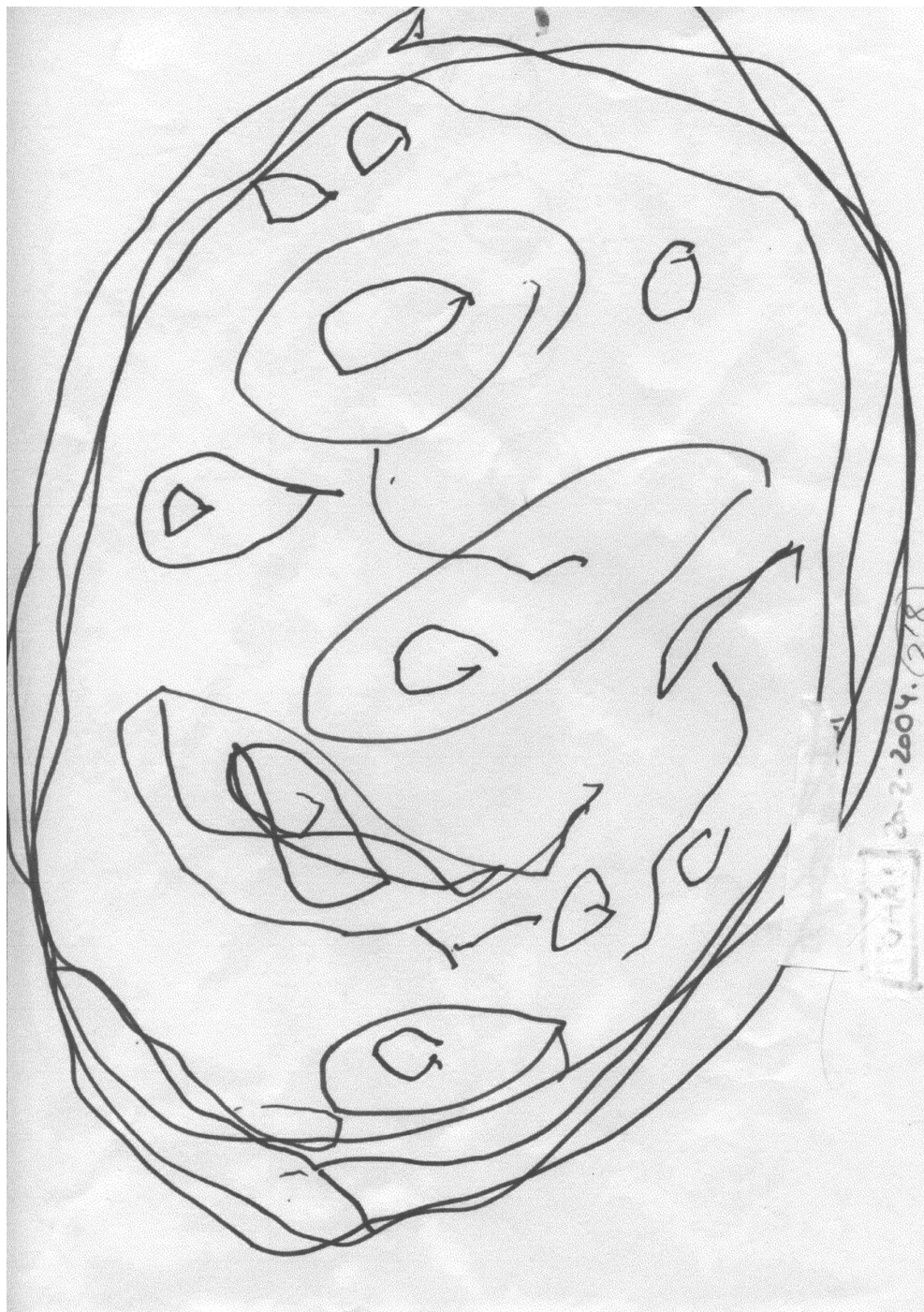
Dibujo 3



Dibujo 4



Dibujo 5



Dibujo 6

Si nos remitimos a la definición académica, la primera acepción de *crear* es precisamente «Producir algo de la nada», y, como afirma Miguel José Pérez (Pérez, 1992: 23), si el hombre puede crear algo original en muchas de sus actividades, el instrumento más poderoso que el hombre posee para conseguirlo es la palabra. Así, según dice, parafraseando a Becquer, el poeta Blas de Otero: «Mientras haya en el mundo una palabra cualquiera,/ habrá poesía» (de «Poesía y palabra», en *Historias fingidas y verdaderas*). La creatividad de los niños no tiene límites y, desde el momento en que empiezan a contar con ese *poderoso instrumento* que es el lenguaje, uno de sus juegos favoritos puede llegar a ser la creación de historias. Así Simón, con tres años recién cumplidos, ya se inventaba continuamente cuentos originales, pero lo que más le gusta es crear los títulos:

Simón (3): «Yo sé un cuento que se titula...

La gacela y el obispo; oto que se titula...El diablo y el dragón; oto que se titula... Una silla que se llamaba qué»

En el lenguaje infantil, las creaciones son frecuentes, y en muchas ocasiones las palabras surgen para ocupar posiciones de rima, como palabras «amigas», «gemelas», «que pegan»; de esa forma las define la maestra Mari Carmen Díez Navarro en un libro muy sugerente titulado *Poesías por alegrías. Apuntes poéticos para maestros en prosa*, donde nos propone talleres de creación poética y aporta ejemplos de sus niños:

«Sofá,
almendrá
chapachá» (Guillermo)

«Muchacho, pelacho
tócate el pistacho» (Marta)

«Mi mamá
está muy enfadá
mi papó
está muy enfadó» (Andreu)

Nadie más autorizado que un poeta de la talla de Gabriel Celaya para intuir la conexión entre esta creatividad del lenguaje infantil y la poesía misma:

...si abrimos nuestros oídos y nuestra alma, todavía primitiva, advertiremos que estas libres e incoherentes fantasías tienen su peculiar encanto, y pueden devolvernos este sentido de lenguaje en trance de perecer bajo la petrificación lógica y la significación convencional. Triunfar sobre esa petrificación, extrañando el lenguaje, es el secreto de la poesía; y los niños saben algo de ese secreto (Apud Díez Navarro, 2003: 45)

Efectivamente, los niños con su imaginación ilimitada provocan extrañamientos del lenguaje, crean palabras nuevas por diferentes causas y con diferentes procedimientos, pero casi siempre el detonador se encuentra en la necesidad de una

mayor expresividad. Analicemos a continuación los procedimientos más frecuentes en ese proceso de creación del lenguaje infantil.

Los neologismos pueden producirse por la reunión en un solo vocablo de dos o más lexías, de forma que la creación comporta mayor carga expresiva por sumar varias acepciones. Así, nos parece representativo uno de los ejemplos que aportaba Miguel José Pérez (Pérez, 1992: 669); una niña de cuatro años que, contando el cuento de *Caperucita*, transmite maravillosamente el susto y la sorpresa que acompañan a la repentina aparición del lobo mediante un neologismo de este tipo: «*derreponto*» (que fusiona los significados de «de repente» y «de pronto» y, además nos golpea con la fuerza sonora de las vibrantes y las oclusivas acumuladas).

Para ejemplificar este mismo procedimiento creativo de conjunción de dos lexías, veamos la palabra que surge en boca de una niña de dos años y siete meses cuando le dejan acariciar, por primera vez en su vida, un gazapillo, un conejito pequeñín, extremadamente suave; sin embargo, ni suave, ni delicioso, ni ninguno de los adjetivos que le ofrece nuestra lengua le parecen a la niña suficientemente expresivos para referirse a ese ser:

Mar (2'7): «Es..., es... *caricioso*. Sí, ¡es *caricioso*!»

Las sensaciones que el conejito transmite a la niña transcurren entre la caricia y el cariño, cariñoso, delicioso... En ese terreno de *lo inefable*, como la poesía de Becquer o, siguiendo el camino de las vanguardias poéticas o pictóricas, próximo a la definición de Guillermo de Torre del *Expresionismo*:

...el expresionismo actúa empleando elementos del mundo interior; el yo del artista, que se impone a la naturaleza y a las cosas concretas, ejerce sobre ellas una violencia, las reelabora y vuelve a plasmar y acaba por construir una realidad (...) Si, en suma, el impresionismo, o más exactamente, el naturalismo, pretendía reflejar la verdad del ser, el expresionismo captará la verdad del alma. (De Torre, 1974: 192)

Otro de los procedimientos de creación lingüística más frecuentes en el lenguaje infantil se basa, no ya en la reunión de dos lexías como los que acabamos de ver, sino en el recurso a morfemas existentes en nuestra lengua, pero utilizados expresivamente para jugar con el lenguaje:

Mar (2'11):

«Estamos jugando a la *chupetería*» (porque su hermano pequeño le había quitado el chupete).

«Y ahora estamos jugando a la *resbalería*» (porque se había resbalado desde el columpio).

Mar (2'7) (Sentadita, hablando sola, sin que nadie le pregunte):

«El que hace la playa se llama *playero*.

El que pinta los cuadros se llama *cuadrero*.

El que hace las casas se llama *casoro*...»

Simón (2'7) (Escucha a su hermana y la corrige):

«No es *casoro*, ¡es *casero*!

El que hace las farolas se llama *farolo*...»

Estas enumeraciones paralelísticas nos demuestran que los niños no introducen una palabra nueva solamente cuando no conocen la correspondiente en nuestra lengua, sino que están jugando, ¡jugando a *crear*! ¿y qué juego puede haber más motivador e inagotable como fuente de placer?

Así también los poetas nos han ofrecido innumerables ejemplos de creaciones lingüísticas que juegan con la composición y la sufijación de las palabras: desde las conocidas *jitanjáforas* de Lope de Vega, comentadas por Carlos Bousoño («Piraguamonte, piragua, / piragua, jevizarizagua. / Bío, bío, / que mi tambo lo tengo en el río»), hasta algunos poemas infantiles menos famosos, como este de la hispanoamericana Mirta Aguirre:

La Pájara Pinta

Pájara pinta,
jarapintada,
limiverde,
alimonada.

Ramiflorida,
picoriflama,
rama en el pico,
flor en la rama.

Pájara pinta,
pintarapaja,
baja del verde
del limón baja.

(Mirta Aguirre, en *Si ves un monte de espumas y otros poemas*)

Composiciones en las que los poetas, como los niños, se toman la libertad de jugar con la arquitectura misma de la palabra, manipulando sus entrañas y explotando al máximo su sonoridad. Volvamos a las creaciones lingüísticas infantiles que parten también de la manipulación de los morfemas, de los prefijos o los sufijos, fijémonos en esta curiosa pregunta, en la que hay que tener en cuenta que el diminutivo familiar del nombre del niño es «Mon»:

Simón (2'8) (En casa le llaman «Mon»)

(Su padre le dice: «¡Mira!, una camiseta *Pokemon*»)

Simón: «Y Mar, ¿tiene una camiseta *Poke-Mar*?»

En este caso, a partir del nombre «*Pokemon*», el niño ha convertido «*Poke-*» en un prefijo; prefijo que, si es apto para ir delante de su propio nombre «Mon», debería también existir para su hermana melliza «Mar». En otra ocasión, el mismo

niño mantuvo un diálogo muy similar con su padre. Cuando éste le señaló un brick de zumo y le dijo: «Mira, Simón, aquí pone *Don Simón*», y él, con tres años, contestó incrédulo: «¡Sí claro! Y aquí *Don Papá*».

Cuando la palabra resultante de la creación lingüística es un verbo, puede llegar incluso a ser conjugado por el niño. Y si, además, varios hermanos comparten y conocen el sentido de un neologismo, los resultados serán mucho más curiosos y duraderos. Así, Simón y Mar (con tres años y siete meses) y su hermano Tomás (con dos años y tres meses) empezaron a utilizar con frecuencia un verbo que, al principio, nadie de la familia entendía: «*GORGORAR*»

Simón (3'7): «¡Vamos a *gorgorar!* ¿vale?»

Mar (3'7): «Mamá, hemos *gorgorado* y queremos esta película»

Después de intentar atender las conversaciones de los niños entre ellos durante varios días y de escucharles conjugar con frecuencia el verbo *gorgorar*, logramos comprender que significaba «rifar», «echar a suertes» y que el origen estaba en el tradicional «Pinto, pinto, *gorgorito*...»

En otras ocasiones la creación no procede de una peculiar utilización de los morfemas de la lengua, ni de una fusión de varias lexías, sino que se produce una translación de los significados y una impropiedad muy expresiva. Así, en el siguiente ejemplo, la niña de dos años y once meses está exultante y libera su alegría a través de una palabra significativa para ella:

Mar (2'11): (Han venido los Reyes Magos y Mar está muy contenta porque tiene muchísimos regalos. Las dos cosas que más le gustan son los regalos y también la comida, así que exclama feliz):
«¡Me *zampo* de regalos!»

Mar (2'11) (Es nochevieja y ha trasnochado excepcionalmente, son las doce de la noche y está muy cansada):
«¡Mamá! ¿Me *apagas* los ojos?» (Y se tapa ella misma los ojos con las manos de mamá)

En algunos casos, la sensación poética que nos produce el extrañamiento del lenguaje infantil se acerca a la *sinestesia*, esa mezcla de sentidos tan característica, por ejemplo, cuando el niño dice: «-*Calla, mamá, que voy a golero*» (Álvarez Angulo, 2002: 32). O bien cuando, además de la personificación, el niño utiliza un desplazamiento del sentido tan llamativo como este:

Tomás (2'8) (En la piscina, le ha entrado agua en el oído y se ve que está incómodo):
«¡Mamá, mamá!...la oreja está *callada*»

Para terminar, escogeremos un curioso juego metafórico en el que la niña, de tres años, propone convertirse ella misma no sólo en el personaje de un cuento, lo

cual es más habitual, sino en *un cuento* (ella sería el cuento, en el sentido material del término, es decir, el libro):

Mar (3) (Disfrazada con un traje precioso de «La Bella», del cuento de «La Bella y la Bestia» le dice a su padre):

«Me coges aupi, porque tú te has creído que *YO SOY UN CUENTO* y me llevas al cole. ¡Qué despistado!» (Y su padre la tiene que coger bajo el brazo como si fuera un libro)

En este trabajo hemos ido aportando ejemplos para contribuir al análisis de la creatividad en el lenguaje infantil y hemos tratado de ir relacionando los diferentes fenómenos expresivos con figuras presentes en el lenguaje poético. Creemos que la poesía y el habla de los niños están intrínsecamente relacionadas y lo hemos visto a través de *metáforas, personificaciones, sinestesias, etc.* así como con el estudio de los distintos procedimientos de creación lingüística, que van desde la fusión de dos lexías hasta la utilización de morfemas de nuestra lengua, pasando por todo tipo de imágenes. No olvidemos que el mismo término «*poesía*» procede del griego *póiesis*, que significa «creación». El peso de la *función poética*, frente a otro tipo de funciones, es primordial en muchas producciones infantiles y corresponde a esa concepción no utilitaria del lenguaje y del pensamiento de los niños. Concepción poética, caracterizada por su ausencia de sentido práctico, que podemos ver, por poner un último ejemplo, cuando con dos años responden a la consabida pregunta adulta de: *¿Qué quieres ser de mayor?*:

Simón (2'3): «Cazador de moscas» y «Muñeco de nieve»

Mar (2'3): «Wendy»

Tomás (2'5): «Papá y mamá»

Me gustaría terminar el artículo haciendo un llamamiento a los profesores para que abran las puertas de sus aulas a la poesía y a la imaginación, y contribuyan así al libre desarrollo de la creatividad infantil, que ni tiene límites y ni debería tenerlos. Recordemos las palabras de Gianni Rodari en la *Gramática de la fantasía*, porque, aunque han pasado algunos años y afortunadamente se han producido cambios significativos, todavía nos siguen dando pie para la reflexión:

...la *imaginación*, en nuestras escuelas, es tratada todavía como pariente pobre, con una ventaja total a favor de la atención y de la *memoria*; si escuchar pacientemente y recordar escrupulosamente constituyen aún las características del alumno modelo, que es, en definitiva, el más cómodo y manejable (...) Si una sociedad basada en el mito de la productividad (y en la realidad del beneficio) tiene necesidad de hombres a medias —fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad—, quiere decir que está mal hecha y que hace falta cambiarla. Para cambiarla, se requieren hombres creativos, que sepan usar su imaginación (Rodari, 2003: 153-156).

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro: «La magia del lenguaje de los niños», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense de Madrid, Vol. 14 (2002), pp. 23-36.
- BOUSOÑO, Carlos: *Teoría de la expresión poética*, 7.^a, Madrid, Gredos. 1985.
- CELAYA, Gabriel: *La voz de los niños*, 3.^a ed., Barcelona, Laia.
- DARÍO, Rubén: *Poesías*, México, Fondo de Cultura Económica. 1952.
- DE TORRE, Guillermo: *Historia de las literaturas de Vanguardia*, 3 Vol., Madrid, Guadarrama. 1974.
- DÍEZ NAVARRO, M.C.: *Poesías por alegrías. Apuntes poéticos para maestros en prosa*, Barcelona, Octaedro. 2003.
- GARCÍA CARCEDO, Pilar: «Animación a la lectura: la palabra fantasma y los caligramas», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense de Madrid, Vol. 13 (2001), pp. 87-108.
- *El ritmo en la poesía de Blas de Otero*, Universidad Complutense de Madrid, (CdRom).
- GARCÍA LORCA, Federico: *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 3 vol. 1986.
- *Primeras canciones. Canciones. Seis poemas galegos*, Buenos Aires, Losada.
- GARCÍA PADRINO, Jaime: *Formas y colores: la ilustración infantil en España*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha, col. Arcadia. 2004.
- GARRALÓN, Ana (recopiladora): *Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana* Madrid, Anaya. 2000.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón: *Crítica paralela*, Madrid, Narcea, 1975.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (Coordinador): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Pearson Educación.
- OTERO, Blas de: *Historias fingidas y verdaderas*, Madrid, Alfaguara. 1970.
- PELEGRÍN, Ana: *La aventura de oír*, Madrid, Cincel. 1985.
- PÉREZ PÉREZ, Miguel José: *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil (Estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años)*, Madrid, Universidad Complutense. 1992.
- RODARI, Gianni: *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Booket.
- VYGOTSKY, L.S.: *La imaginación y el arte en la infancia (Ensayo psicológico)*, Madrid, Akal. 1982.