

ANIMISMO, JUEGO SIMBÓLICO Y FABULACIÓN EN EL LENGUAJE INFANTIL

(Análisis de su expresividad)

Miguel José Pérez

(Universidad Complutense)

El lenguaje infantil se está convirtiendo hoy en el “tema estrella” en los trabajos de investigación de las Facultades de Psicología. Y ha sido también la Psicología la que, sobre todo desde mediados del pasado siglo, se ha preocupado de su estudio, especialmente en lo que atañe a la adquisición y desarrollo del mismo¹. Pero el interés por el lenguaje infantil considerado como tal es un fenómeno más bien reciente; fundamentalmente, del siglo XX.

Desde el punto de vista de la filología apenas si ha despertado interés. Y desde luego hay un aspecto interesantísimo que aún no ha sido estudiado como se merece: nos referimos al hecho de la creatividad y la expresividad del lenguaje de los niños, muy especialmente la de los más pequeños, los que tienen entre 2 y 6 años. Es en esa época cuando el habla infantil nos sorprende y emociona por la originalidad de la frase, por la novedad, por lo ocurrente, por lo inesperado de la misma, por lo extemporáneo, por la ruptura que ello supone respecto del uso —o de la norma— del lenguaje adulto y, siempre, por la autenticidad de las situaciones idiomáticas².

Los procedimientos expresivos que analizamos aquí están íntimamente relacionados entre sí, especialmente por su contenido —y hasta por su forma—. Los tres tienen en común el ofrecernos una situación en la que el niño transforma la realidad. O, por mejor decir, el niño se sale de la realidad del mundo adulto y la acomoda a la situación de su propio yo.

Pero, a la vez, tienen caracteres específicos que justifican el que los analicemos por separado, como se verá en cada caso.

¹ Aunque ya en Aristóteles encontramos reflexiones serias sobre el lenguaje de los niños, y de nuevo en San Agustín y en Dante, podemos decir que los primeros estudios sobre el lenguaje infantil aparecen en el siglo XVIII, a partir de la obra de Rousseau. Sin embargo, el primer estudio experimental del que se tiene noticia se debe al alemán H. Feldmann, que estudia el lenguaje de 33 niños en su obra *De satatu normali functionum corporis humani* (Bonn, 1833). Pero sólo encontramos estudios sistematizados en la segunda mitad del siglo XIX, con los primeros intentos por hacer de la Lingüística una ciencia independiente, dado que aquellos estudios prometían esclarecer el problema del origen del lenguaje. Con la aparición de la obra *Kind und Welt. Vätern, Müttern und Kinderfreuden Gewidmet. I: Die fünf ersten Perioden des Kindesalters* (Braunschweig, Vieweg, 1856), del psicólogo Sigismund, cabe hablar ya del «nacimiento de la lingüística infantil» (Véase Francescato, 1971; Siguán, 1984).

² Un estudio bastante amplio sobre el tema se puede ver en nuestro libro *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. Estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años*, que está en vías de publicación en la Universidad Complutense. Otro muy interesante estudio experimental que aborda en parte este tema, aunque referido a un ámbito local, es el de José Manuel Trigo, *El habla de los niños de Sevilla*, Sevilla, Alfar, 1990.

I. Animismo. Personificación.

La retórica clásica habla de la *fictio personae*, que consiste en

presentar cosas irracionales como personas que hablan y son capaces de comportarse en todo lo demás como corresponde a personas (Lausberg, 1967, II, 241, § 826).

La *fictio personae* es una figura altamente patética nacida de la intensificación de la fantasía creadora.

Su campo de aplicación varía según los tratadistas, desde los que lo reservan exclusivamente para los hechos de habla en seres irracionales, hasta los que lo amplían a todos los hechos propios de una persona y a todo lo que no sea estrictamente persona viva (como seres fantásticos, personas muertas, animales, colectividades, conceptos, objetos de toda clase...) (Lausberg, 1967, II, 241, ss., 237 ss.).

Los teóricos de la literatura modernos prefieren el nombre de *personificación* —también conocido por los clásicos—. Con él designan el

procedimiento narrativo consistente en atribuir a un objeto (cosa, entidad abstracta o ser no humano) propiedades que permiten considerarlo como sujeto, o, dicho de otro modo, en dotarlo de un programa narrativo dentro del que puede ejercer un hacer. La personificación parece caracterizar cierto tipo de discurso etnoliterario (el cuento maravilloso, por ejemplo, donde se encuentran objetos mágicos, animales que prestan socorro, etcétera) (Greimas y Courtès, 1982, 303-304, s. v.).

En el ámbito de la investigación sobre el lenguaje infantil y su mundo, el término que se está imponiendo es el de *animismo*. Con él se designa —creemos— un hecho de mayor amplitud que los clásicos *prosopopeya* y *personificación*. El *animismo* se refiere al proceso de animización de las cosas que realiza el niño y que tanta incidencia va a tener en la adquisición y enriquecimiento de su lenguaje. Es preciso comprender, asimismo, su forma de entender la realidad y el mundo circundante. Y sobre todo, debemos entender, también, que su pensamiento difiere mucho del del adulto. No se trata sólo de que posea menos conocimientos, sino de que tiene una forma específica de conocer y de pensar. Así opina J. Delval cuando afirma:

Un adulto siempre tiende a creer que el niño piensa como él y, por ello, le resulta difícil de comprender los problemas que tiene para entender cosas que son evidentes «para el adulto» (Delval, 1976, 26).

Su pensamiento egocéntrico, como ha explicado Piaget (1965), va a incidir en su comportamiento y en su lenguaje.

El egocentrismo es esa incapacidad que el niño tiene para colocarse en la perspectiva del otro y que se va a manifestar en el lenguaje porque, cuando habla, no es necesario explicar a los demás cosas que éstos no conocen y que para él son evidentes; y en muchos momentos resulta difícil de comprender lo que el niño dice, sobre todo fuera del contexto situacional. Otras veces no contesta directamente a lo preguntado, sino que habla o responde según los intereses personales y afectivos del momento.

Una de las consecuencias del egocentrismo infantil es el *animismo*. Así lo expone Piaget en su libro *La representación del mundo en el niño*, donde lo define como “la tendencia a considerar los cuerpos como vivos e intencionados” (1978, 114). También J. A. Delval dice a este respecto: “El animismo es una consecuencia del egocentrismo infantil” (Delval, 1975, 42). El niño vivirá una época en la que podrá dar vida a lo inanimado porque no existen para él fronteras entre lo psíquico y lo físico, entre su yo y el de los otros. Para los niños, a la hora de hablar o de jugar, las cosas y los seres se transforman en personajes vivientes, de tal suerte que pueden sentir y realizar las mismas acciones que las personas. En su limitado mundo de percepciones la realidad entera adquirirá vida. Todo tendrá alma (de *anima* ‘vida’) para él y podrá dialogar con las cosas: con la muñeca, con su coche roto o con su caballo recién traído del bazar. Como en un bloque de erráticos colores se mezclarán las cosas, los seres, los objetos, enlazados con la misma valencia afectiva.

El animismo le sirve al niño para ir conociendo afectivamente el mundo, cuando todavía no puede acceder al conocimiento científico y al razonamiento abstracto. Será una primera forma de aprehensión de la realidad, pero directa e intuitiva, casi mágica, como decía Beaudelaire. Y también poética:

La poesía es para la infancia una gracia de estado (...). El niño es un poeta elemental, cuya paleta patética es relativamente limitada (Cohen, 1982, 251).

Teniendo en cuenta, pues, las limitaciones de su pensamiento que no le permite abstraer, ni relacionar las cosas, sino quedarse en lo concreto —ya que tiene una visión sincrética de la realidad—, se aferra a lo que él puede ver y tocar y se adentra en las cosas para hacerlas suyas, convirtiéndose éstas en emanaciones de su propio yo y viceversa.

Debemos, también, recordar aquí la función imaginativa del lenguaje, que Halliday atribuye al habla infantil, gracias a la cual el niño es capaz de crear situaciones de lenguaje en las que, a través de éste, el propio niño va a organizar la realidad. Las palabras van a tener valores y significados que no tienen nada que ver con su valor denotativo. Así el personaje Humpty Dumpty, recreado por L. Carroll, le dice a Alicia que los nombres van a significar lo que él quiera que signifiquen.

El niño es animista porque su propio yo lo proyecta al exterior. Los caracteres de su personalidad se confunden o mezclan con lo exterior. En relación con esto dice J. A. Delval:

El animismo es un problema epistemológico producto de una dificultad para diferenciar el sujeto que conoce del objeto conocido, y que lleva por tanto a tribuir a éste una capacidad para sentir o saber propia sólo del primero (Delval, 1975, 2).

El animismo infantil lleva al niño a imaginar que también las cosas —como los hombres— deben tener “algún tipo de conciencia para poder cumplir sus funciones: el sol para alumbrar, el río para ir hacia el mar, etc...” (Delval, 1975, 11). Esta forma de entender y ver la realidad se parece a la del hombre primitivo. Ambos animan y personifican las cosas. Su lógica es distinta de la del adulto.

Según el mismo J. A. Delval, investigaciones posteriores a las de Piaget han demostrado que los niños tienen dificultades para distinguir/definir los seres vivos de los seres inanimados:

El Sujeto no diferencia seres conscientes de seres no conscientes, seres que son capaces de sentir de seres que no lo son (Delval, 1975, 290).

El animismo, por otra parte, acerca también al niño al mundo de la poesía. Como en el lenguaje figurado de los poetas, en el que éstos dan vida a las cosas, los niños construyen una realidad viva con su lenguaje, donde todos los seres se mueven, hablan, juegan, viven... libremente.

Los análisis que hacemos a continuación los agrupamos, a efectos metodológicos, bajo dos epígrafes:

- 1) Los animales. 2) Las cosas.

1. Los animales.

1.1. Esta niña (4.8) está viendo —y viviendo— una corrida de toros por televisión:

Susana.— Es un toro muy bonito.

Cristina.— Sí, es negro. Yo quiero que salga un toro blanco pero no sale nunca.

La profesora que llega a su casa le hace una serie de preguntas que la niña va contestando escuetamente para enseguida explayarse en la exposición de lo que sucede con el toro. Éste es el eje de toda la conversación —que es casi un monólogo de la niña—. Ya desde el principio sentimos que la chiquilla trata al toro como si fuera un ser querido, como el objeto de un sueño: *Yo quiero que salga un toro blanco.*

La mente infantil está llena de imágenes ensoñadas. Una de éstas es sin duda la del caballo blanco. Y eso es lo que a la niña le hace esperar que *salga un toro blanco*; pero la ilusión de la niña no se cumple. Y nos viene a la memoria, inevitablemente, el famoso poema machadiano, con su sueño:

Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.

Y con su desilusionado despertar:

Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.

Luego, cuando van a matar al toro, nos presenta la muerte como si de un juego se tratara. Vemos al torero retándole y esperando a que aquél se decida a embestir; pero el toro *no quiere ir*. Como niño desobediente:

Cristina.— Mira, ya le van a matar enseguida. Ya verás; ahora no quiere ir el toro. ¡Se ha escondido! ¡Ahora está dando brincos!

¡Se ha escondido! Pero ¿dónde? La imaginación infantil nos depara a veces sorpresas inexplicables. ¿Será que el realizador de televisión ha dejado de enfocarlo

momentáneamente? ¿Será que, atraído quizá por un subalterno, el toro haya vuelto la cabeza o se haya ido hacia los burladeros e intentado meter allí su testuz? ¡Qué más da! No busquemos explicación racional al lenguaje infantil.

Para nosotros, la imagen del toro como niño desobediente se agranda, se hace travesura y juego: juego infantil, con su escondite, con su aparición posterior *dando brincos*.

Más adelante aquella imagen del toro como niño se aclara y concreta: ahora de modo sugerente pero inequívoco:

Cristina.— Mira, el toro tiene el culo sucio porque se hace caca y no se limpia. Se hace caca en su casa.

¿Cabe mayor realismo expresivo con palabras y frases más sencillas y más de cada día? Vemos al toro como un niño cagón y desnudo salir a la calle enseñando los restos secos y mediovolanderos de excremento, después de haber hecho *caca en su casa* y no haberse limpiado.

Luego, la niña oye al comentador de televisión una frase que ella no comprende y repite asombrada (Cfr. “Quiasmo”). Y continúa hablando del toro al que, de nuevo, hace partícipe de atributos humanos:

Comentador.— Es un toro cuadrado.

Cristina.— ¡Cuadrado es el toro!... ¡El toro tiene una tetita aquí!

La niña se refiere al órgano de la masculinidad y se señala a sí misma en la tripita.

Al final de la conversación, después de haber presenciado la muerte del toro y su arrastre, oímos este diálogo:

Susana.— Y ¿ahora qué pasa con el torito?

Cristina.— Con el torito ya nada.

S.— ¿Dónde le llevan?

C.— A ningún sitio. Le llevan al médico para que le curen, y luego venían todos otra vez, ¿verdad, mamá?

Está claro que, para la niña, el toro no ha muerto. Todo —incluido lo referente a la muerte— parece sentirse como un juego en definitiva. La niña no sabe —no lo ve— a dónde se llevan al toro: *A ningún sitio*. Pero, inmediatamente, entra en juego la ley de asociación y el animismo se manifiesta con total coherencia. El toro muerto no lo está, y necesita los cuidados del médico porque está herido. Una vez curado, todo vuelve a empezar: *Venían todos otra vez*.

1.2. En el siguiente caso presenciarnos una simpática escena de coquetería femenina:

Pilar.— Al final lo que hace risa es que un cuervo, del que te he hablado antes, que era muy tonto, se choca con unas piedras, y una chica cuervo se empieza a reír y así se hizo novio de ella.

Llama nuestra atención el ver cómo la *chica cuervo* —ejemplo de creatividad— consigue tener novio.

Parécenos estar viendo a una muchacha curiosa, que mira cómo un hombre, un poco torpe pero no exento de atractivo, tropieza —tal vez por estar mirándola a ella— y, posiblemente, cae al suelo. La risa de la muchacha, entre complaciente y burlona, logra que el chico se fije más en ella y atraérselo definitivamente.

1.3. Dos niños están jugando y la noche se les ha echado encima con su miedo. Al correr, uno de ellos se cae, y el perro amigo de los niños va *corriendo* a buscar a los padres.

Sonia.— El niño lloraba porque oía un ruido de fantasmas (...). Y lucharon con los fantasmas; el papá luchó con un fantasma y el perro con otro y se hizo una pupa de sangre, luego le llevaron al hospital, y el médico le curó.

El camino en busca de los niños está erizado de peligros; peligros tanto más difíciles de conjurar cuanto más imprecisos se presentan. Con el llanto de los niños y el ruido de fantasmas por fondo, padre y perro forman, separados y juntos, un ejército que lucha contra otro de fantasmas. En esa nocturnal —y al final victoriosa— batalla uno de los protagonistas sale mal parado y resulta gravemente herido: con *una pupa de sangre*. El hospital será su último destino; allí los médicos lograrán salvarle: *el médico le curó*.

1.4. Este niño, Mario (5.8), tiene un submarino y sueña con cazar ballenas. La primera que consigue está enferma y como a un niño enfermo la cuida:

Mario.— Mi tío me ha hecho un submarino con el que voy a cazar ballenas como la que dejé el otro día fuera; pero ésa tenía varices de rubeola y la llevé al médico que la pusiera supositorios, y se fue al mar para que yo la cazara y la pinchó mi tío mientras yo iba conduciendo el submarino que corre 180.

Como el reo condenado a muerte que se pone enfermo y que primero ha de ser curado. Como el cazador que le da oportunidad a su presa dejándola escapar y correr libre en su propio medio, para luego gozar con el placer de conseguirla... Así vemos nosotros a este niño, que en toda la conversación parece demostrar a los demás su superioridad, y que en ese final se nos presenta —capitán y señor del barco— dando órdenes a su tío. Con parecida actitud le vemos más adelante, y dando el mismo trato a las ballenas, a las que hay que lavar *con cuidado*:

Mario.— Y mi tío es tonto porque no sabe que las ballenas hay que lavarlas con cuidado y en el mar y lavarlas con mi submarino. Igual que si se tratara de un niño al que hay que cuidar con el cariño debido, y no sacarlos de su ambiente sin las debidas precauciones; y al lavarlos, hacerlo con delicadeza y el submarino por ducha.

1.5. Una niña es enfermera y va “al colegio a estudiar medicina”. Parece que —como persona adulta insatisfecha— no se conforma con su profesión y aspira a algo mejor. Así nos cuenta la niña Almudena (6.00) su primera intervención como enfermera:

Almudena.— Un día oyó que un perro estaba con una patita mala, y entonces fue a verle y le puso una venda; y hasta muchos días se la quitó.

El perro enfermo, como un ser humano, necesita los cuidados del médico, no del veterinario.

En la misma conversación, un poco más abajo, vemos que a los animales se les atribuyen comportamientos como de niños, y a los que se les puede prohibir algo:

Almudena.— Y el profesor prohibió que fueran animales al colegio.

Al mismo tiempo, y lógicamente, los animales pueden decidir por sí mismos con responsabilidad humana: por eso, precisamente, se les prohibió *que fueran*.

1.6. Dos niñas están contando una película que protagoniza, el parecer, un oso. Una de ellas (4.5) dice:

Montse.— Y estaba en una jaula. Y unos hombres le estaban pinchando y se enfadó. Y entonces rompió la jaula y entonces por eso rompió los pisos.

El oso aparece inicialmente en actitud pacífica. Así nos lo sugiere el imperfectivo *estaba*. Pero no tolera que le molesten. El enfado —*se enfadó*— lo presenta como un ser humano (y eso es así aunque se pueda aplicar ese verbo a una fiera). A partir de ahí las consecuencias eran de esperar. El tránsito de la tranquilidad al enfurecimiento sigue un orden de lógica implacable: *estaba en la jaula —> le estaban pinchando —> se enfadó —> rompió la jaula—> rompió los pisos*.

La misma niña, un poco más adelante, vuelve a presentarnos así al animal:

M.— Luego el oso, había un agujero, y entonces metió la mano y cogió a dos hombres y se murió. Y luego cuando sonó el oso espachurrao me trajeron.

Metido por entre las casas derruidas o encima de ellas, contemplamos ahora a la fiera mirando por encima del techo destrozado de cualquiera de ellas. Ve a dos hombres allí. Los saca como a dos muñecos —*metió la mano*—. Y, cuando esperaríamos que salieran por los aires o los destripase, como si aquellos dos pobres infelices le hubieran fulminado con su mirada, el oso va y se muere como del susto.

1.7. Una niña (5.9), a instancias de la profesora, cuenta este breve episodio de una “familia”:

Silvia.— Érase una oveja que... que cuando estaba comiendo yerba..., que se... que se tragó un pincho y se lo tragó (...). Y el carnero que fue... pues llamó al veterinario y el veterinario fue y dijo al carnero que comiera yerba.

La reiteración de la causa que origina la “enfermedad” del personaje principal ya nos sugiere el trato humano de la niña. Pronto lo vemos confirmado. Como si de una esposa se tratara, el asustado carnero acude solícito al especialista. Éste va al domicilio del enfermo y, sin darle mayor importancia, receta un sencillo remedio casero. Como cuando a un niño se le ha clavado una espina en la garganta, la mejor manera de hacerla pasar es comer algo que la arrastre.

1.8. La profesora se acerca a Roberto (4.6) que está haciendo figuras con plastilina. El niño le dice que ha hecho dos boas gigantes:

Coral.— Ya lo veo. ¡Qué miedo!

Roberto.— Pues a mí no me dan miedo porque son amigas mías.

C.— Pero como a mí no me conocen, me morderán.

R.— No porque tú eres mi amiga (El niño le acerca las boas).

C.— ¡Ay! ¡Que me han mordido!

R.— ¡Malas, más que malas! ¿No veis que es mi señorita? ¡Toma, toma!

De ese diálogo destacamos la primera intervención del muchacho donde les infunde vida humana a través del apelativo *amigas mías*. Con ello empieza el juego/ficción que la profesora sabe continuar con acierto.

Al final vemos cómo el niño recurre a frases manidas, imitadas del habla de todos los días, pero perfectamente aplicadas. Las tres aparecen, además, empleadas con la gradación habitual:

La regañina ante la acción que no se debió realizar: *¡Malas, más que malas!*

La pregunta de advertencia y extrañeza ante lo que no debieron hacer: *¿No veis que es mi señorita?*

La azotaina correspondiente, como castigo impuesto con dolido cariño: *¡Toma, toma!*

1.9. Cinco niños están hablando de sus proyectos veraniegos. Uno de ellos, Guillermo (5.4), en una de sus intervenciones, introduce un nuevo elemento —que *los lobos le han comido diez gallinas a su amigo*— y, a partir de ahí se entabla este diálogo con su compañera Emilia (5.5), que le pregunta por qué los lobos se han comido las gallinas:

Guillermo.— Porque bajan los lobos a la sierra cuando tienen hambre y está nevando.

Emilia.— Y ¿por qué tienen hambre (sic)?

G.— Porque no hay nada de comer.

E.— Y ¿po qué se comen todo los nimals (sic) que no son suyos?

G.— Porque... porque no tienen cerebro.

Andrés.— Cerebro (le “corrige” Andrés, otro compañero).

E.— Y ¿po qué no tienen selebo?

G.— Porque han nacido así... de tontos.

E.— Y ¿po qué son tontos?

G.— Porque sí han nacido así.

E.— Y porque zon niños malos y loz matan.

La niña lleva la parte “activa” de la pregunta: *Por qué...* y va sometiendo a prueba a su compañero, que responde con admirable lógica y sabiduría encauzando las respuestas, desde el principio, en función de un animismo que va contagiando a la niña: *Tienen hambre. No hay nada de comer. No tienen cerebro por hacer eso. Han nacido así, son tontos. Son así porque han nacido así.*

La última frase de la niña remata el razonamiento con el que su compañero la ha ido “convenciendo”. Ahora, al final, convencida ya, apostilla: *Porque zon niños malos y loz matan.*

Los lobos son *niños malos* y por eso matan a los otros animales.

1.10. Dos hermanos disputan acerca del nombre que van a poner al “perro” que les ha salido como sorpresa en un roscón:

Mario.— *Alvaro, este perro se llama Pluto.*

Alvaro.— *No, Mario; se llama Johny.*

M.— *Que no, Alvaro; que se llama Pluto.*

A.— *No, Johny; y además lo dice él (en voz muy bajita y escondiendo la cara): “Johny, me llamo Johny”.*

M.— *Ese perro no puede decir nada porque tiene la boca en una posición determinada y no la puede mover. Además esa voz la pones tú, y si no enséñame al perro primero con la boca cerrada y luego con la boca abierta.*

Mario (5.2), el más pequeño, es el que lleva la iniciativa. Desde el principio le pone nombre de persona, y un nombre cariñoso. En medio de la discusión acerca del nombre, Alvaro no solamente personifica al perro sino que se pone él en el propio lugar del perro y le presta su voz, en un simpático trueque lleno de ingenuidad y candor: se llama Johny porque lo dice él mismo: *Johny, me llamo Johny.*

Ante la argumentación, graciosísima, del hermano mayor y la exigencia de la prueba aún más graciosa —*enséñame al perro primero con la boca cerrada y luego con la boca abierta*—, el chiquillo no tiene más remedio que reírse al comprobar que su estratagema no ha dado el resultado apetecido.

2. Las cosas.

2.1. En el siguiente caso vemos la personificación del nombre. Se está grabando la conversación que mantienen tres niños. El final se desarrolla así:

Rubito.— *(Se refiere al magnetófono) Y ¿por qué hablan por ahí nuestros nombres?*

José Antonio.— *¡Hombre!, es que lo ha apuntao.*

R.— *¿Y cómo lo apunta?*

JA.— *Pos con la cinta.*

Ester.— *Sí.*

R.— *¡Ah ah!*

Los *nombres* de los niños se nos presentan separados de ellos, como personajes que hablan, sustitutos de la persona. Y hablan porque alguien se *lo ha apuntao*, explica el mayor (5.6), queriendo aclarar las dudas del Rubito (4.1), cuya sorpresa va in crescendo hasta ese final ¡*Ah ah!* con el que el asombro parece quedar colgado de su boca y de sus ojos.

Lo ha apuntao. ¿Quién? El magnetófono, suponemos, que se convierte en profesor/dirigente activo que hace hablar a *nuestros nombres*. Y, claro está, lo ha apuntado con su *cinta/lápiz*. El uso impropio de *apuntar* y *con la cinta* aumenta la gracia del texto y su fuerza expresiva: en nuestra imaginación se pinta trasladada cualquier escena escolar, con el maestro, los niños, la pizarra y la tiza, los cuadernos y los lápices...

2.2. Un niño (5.7) y su profesora comentan las incidencias del recreo durante el cual han estado jugando al rescate. El muchacho corre más que la profesora y ésta nunca lo puede coger. Pero un día logra pillarlo:

Victoria.— Félix, hoy por fin te he podido coger.

Félix.— ¡Claro! Yo no puedo correr porque la lluvia me adelanta. Cuando llueve es más aburrido.

Antes ha comentado, en una especie de autoafirmación y como creyéndose superior, que *las chicas son un rollo*, que le cogen cuando está *despistado*.

Ahora, ante la profesora, se justifica con ese expresivo sintagma: *La lluvia me adelanta*. En nuestra imaginación se nos pinta de inmediato la terca y veloz carrera del niño que sin apenas “poner los pies en el suelo” no puede alcanzar a la lluvia porque siempre acaba estrellándose contra la misma, cual si fuera un inmenso y cósmico gigante de mil patas. Como esos sueños en los que uno va siempre corriendo y sin poder moverse de su sitio. La percepción de la realidad por parte del niño es la que ha originado esa feliz expresión.

2.3. La sorpresa que el niño Mario (5.8) —al que ya hemos visto antes (Cfr. párrafo 1.4)— nos causa, por la respuesta dada a la pregunta de si le gusta el deporte, no puede ser mayor:

Fernando.— ¿Os gusta el deporte? (...).

Mario.— No, porque un día estaba en Africa y estaba la tierra vacía y se comía los hombres porque estaba seca porque hay muchos desiertos y estaba vacía.

La respuesta en sí misma resulta extraordinariamente llamativa porque se nos presenta una como visión terrorífica, casi apocalíptica, del mundo, vista *un día* por el propio niño. A través de ella contemplamos nosotros a la tierra, nuevo Saturno, llenando de hombres su inmenso y descomunal vientre vacío: *Estaba la tierra vacía y se comía los hombres*.

Mario —se nos antoja alzado sobre un monte, como nuevo Moisés— parece contemplar impávido la destrucción del mundo, y su visión llega a nosotros directa, inmediata, descarnada desde el principio: *Y estaba la tierra vacía*.

Las unidades lexicosemánticas sobre las que gravita esa visión —*vacía, comía, seca, desiertos*— actúan sobre nosotros en la línea de efecto a causa y agrandan la catástrofe.

2.4. Esta niña, que ha aparecido ya en el párrafo 1.6, nos ofrece otro ejemplo. Ahora está contando una película de Charlot:

Montse.— *El Chaló sí que cuando el ten que le echaba al agua, pero Chaló no se cayó.*

Ahora el *tren* aparece en el relato infantil luchando con Charlot. La narración continúa diciéndonos que Charlot *no se cayó*. De ahí que, al final, la figura de Charlot se nos presente engrandecida, tras haber tenido que luchar, en desigual batalla, contra un personaje descomunal: *El ten que le echaba al agua*.

Personaje que, a través del imperfectivo *echaba*, parece no cesar en su intento alargado, veloz, violento, escurridizo, por echarle al agua. A pesar de lo cual *Chaló no se cayó*.

2.5. Sionara es una niña de 4.8 años. Mientras sus compañeros se han entretenido jugando con objetos de plastilina, ella habla con las letras, a una de las cuales se dirige en estos términos:

Sionara.— *¿Dónde estás, “e”? No te escondas, sé dónde estás, te conozco; sal, sal ya. ¡Ah, estás aquí! ¿No ves cómo te he encontrado? No te vuelvas a esconder.*

Como si fuera un niño travieso que se escondiera de ella, Sionara habla con la letra *e* y le reconviene sus travesuras. Lo más admirable de esta reconversión es cómo está realizada, gradualmente, siguiendo las pautas de la misma —que evocan el juego del escondite— en una asombrosa imitación del habla adulta. Encontramos cinco miembros diferenciados:

1. La pregunta. Como se preguntaría por alguien al que se está buscando, y a quien se llama por su nombre: *¿Dónde estás, “e”?*

2. La advertencia, seguida del mandato. No debe, por así decir, tomarle el pelo: *No te escondas porque sé dónde estás y te conozco; así que sal, sal ya.*

3. La reflexión interna de satisfacción porque acaba de aparecer: *¡Ah, estás aquí!*

4. Como consecuencia de la anterior, una llamada a su consideración: *¿No ves cómo te he encontrado?*

5. Finalmente, una velada amenaza para que eso no se repita: *No te vuelvas a esconder.*

2.6. La profesora les está grabando la conversación que sostienen dos hermanos, Raquel (3.7) y Javier (2.3), y les ha colocado el magnetófono cerca de ellos:

Raquel.— *¿Po qué has ponido esta adaio ahí?*

Marisa.— *¿No te gusta esta radio? No la toques porque se enfada y no habla.*

R.— ¡S'enfada! ¡Pónela, a ver!

M.— Hablarle vosotros.

R.— ¡Oye, señó daio! ¿Tú habas? No haba la adaio,
Madisa.

M.— ¿No? A ver, Javi, dile tú cositas.

Javier.— Haba, haba.

R.— No haba. ¿Po qué no haba?

J.— Pacum, pacum.

La profesora les ha dado pie, al decirles que se enfada, para que los niños actúen en consecuencia. Vemos cómo la niña le llama al magnetófono *niña* y *adaio*, nombre que repite con la variante *daio*. Incluso ahora se dirige a “él” con el tratamiento de *señor*: ¡Oye, señó daio! Y preguntándole precisamente por la cualidad que distingue a las personas, la del habla: ¿Tú habas?

Tras constatar que *no habla* y, nuevamente, a pesar de pedírsele su hermano —*haba, haba*—, se pregunta: ¿Po qué no haba?

2.7. Laura (6.00) se está bañando y juega con el agua. En un determinado momento se dirige a ella:

Laura.—Estoy mareando al agua. A la pobre agua y a la pobre espuma. ¡Toma!
¡Yuuu!

En las dos primeras frases, que constituyen un paralelismo, se refiere al agua en tercera persona. Le aplica un verbo cuyo valor primario es propio de seres animados y, en consecuencia, ahí adquiere un valor metafórico: *Estoy mareando al agua*.

La misma construcción del objeto directo con a la está ya personificando. Esa personificación queda definida con claridad en el segundo miembro de la construcción paralela: *A la pobre agua y a la pobre espuma*.

Indudablemente el adjetivo *pobre* antepuesto matiza afectivamente ambos sustantivos, que son tratados como seres desvalidos: *pobre agua* y *pobre espuma*.

De las dos formas exclamativas, la primera expresa el cambio de persona. Ahora la trata de *tú*, como consecuencia del verbo *marear* anteriormente empleado: ¡Toma!

La segunda manifiesta la alegría de la niña metida en la bañera, alegría que aparece patente con esa expresión concentrada de sonidos: ¡Yuuu!

2.8. La niña sigue jugando con el agua, y más adelante vuelve a aparecer la personificación:

Cristina.— No hagas esas olas tan grandes, que vas a airar el agua.

Laura.— No, tú no te preocupes. ¿Has visto cómo se chocan en pelea?

La chiquilla agita el agua y hace ruidos como si chocasen olas. Éstas son personajes imaginarios que la niña se inventa: *¿Has visto cómo se chocan en pela?*

Le llama la atención a la misma profesora para que asista a la pelea en la que ella lanza a las olas.

II. Juego simbólico.

Como consecuencia del desarrollo de la actividad simbólica general (Piaget, 1981), surgen en el niño —junto al lenguaje— otros tipos de actividades mentales como la imitación, la imagen gráfica y el juego simbólico. El niño ya puede evocar algo que no está presente. De pronto su horizonte vital se amplía y sus coordenadas geográficas van más allá de lo circundante.

Sería necesario recordar de antemano que, si el juego es una actividad trascendente en la vida del niño, que forma parte de sus intereses y necesidades vitales, el juego simbólico señala indudablemente el apogeo del juego infantil.

Cuando un niño comienza un juego simbólico se abre ante él una perspectiva nueva. Por ejemplo: *Vale que yo era un médico y te ponía una inyección*. Con ese comienzo, el chiquillo entra en un mundo de ficción que se entrecruza con el de la realidad. Ese imperfecto (*era*), que tanto nos recuerda el imperfecto de los cuentos tradicionales, va a dar entrada al juego que se realiza en un presente con reminiscencias pasadas y proyecciones futuras:

Los niños asumen una personalidad imaginaria, cuando entran en la fábula, precisamente en la antesala donde se hacen los últimos preparativos para el juego (Rodari, 1979, 212).

Pero es una actividad que tiene toda la seriedad que posee el juego para los niños; les va a servir para enfrentarse al mundo adulto. Ahora va a ser él quien asuma las funciones del padre, de la madre o del capitán. Es como si dijera:

Conozco lo que hacéis conmigo y no tengo miedo. Me estoy preparando para entrar en la realidad de la vida y para desempeñar un rol (...). La necesidad del niño de imitar al adulto forma parte de su voluntad de crecer (Rodari, 1979, 123).

Con este juego simbólico el niño va a tomar parte activa en el mundo adulto, va a participar de sus reglas e intereses. Y ésta es una forma de realizarlo libremente y sin coacciones. Y, como dicen J. Piaget y B. Inhelder.

Resulta indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual que pueda disponer de un sector de actividad cuya motivación no sea la adaptación a lo real, sino, por el contrario, la asimilación de lo real al yo (Piaget e Inhelder, 1981, 65).

De esta manera, se equilibra su afectividad, se afianza su personalidad y se desarrolla su intelecto.

El juego simbólico le prepara para aprehender dos tipos de realidad: la que no se ha podido llegar a conquistar todavía, pero que ha visto en el mundo adulto, y la que todavía no conoce, pero desea conocer.

Y es que el niño puede ser protagonista de cualquier tipo de actividad; es decir, puede asumir un papel imposible de asumir en la realidad. Y en esa situación no se conforma con exponer un relato, sino que representa el papel y actúa como protagonista.

No olvidemos tampoco que el juego es una actividad placentera y esto es muy importante. El niño se está preparando para afrontar las dificultades de la vida con optimismo y con confianza en su propia personalidad. Para ello recurre a su imaginación. Imaginar algo es, como dice G. Rodari, una forma de conocimiento: “Para conocerse es necesario poderse imaginar” (1979, 134).

Si, por una parte, el juego simbólico es una consecuencia y la natural evolución del juego infantil, podremos decir asimismo que forma parte de la vertiente activa del niño. Y no olvidemos, sobre todo, que esta exploración de la realidad que efectúa el niño, asumiendo diversos papeles, la realiza con un instrumento esencial en la vida del hombre: el lenguaje. Como dice Piaget;

El instrumento esencial de adaptación es el lenguaje, que no es inventado por el niño, sino que le es transmitido en formas ya hechas, obligadas y de naturaleza colectiva; es decir, impropias para expresar las necesidades o las experiencias vividas por el yo: Es, pues, indispensable que el niño pueda disponer igualmente de un medio propio de expresión, o sea, de un sistema de significantes construidos por él y adaptables a sus deseos: tal es el sistema de los símbolos propios del juego simbólico (Piaget e Inhelder, 1981, 65).

El juego simbólico significa revivir algo activamente en el que el lenguaje va a jugar un papel muy importante: El niño habla y actúa. Jugando con el lenguaje, comenzarán a dominar ese mundo adulto tan complejo para ellos; ensayarán un nuevo tipo de lenguaje, que no es el suyo, sino el del adulto, que tratarán de imitar y con el que enriquecerán el suyo propio. Con el juego simbólico, los niños exploran, organizan y afianzan sus conocimientos del mundo social que les rodea, como afirma L. S. Vigotsky, quien añade que “lo importante del juego es el provecho objetivo que se obtiene de él” (Vigotsky, 1982, 79).

No se trata sólo de imaginarse algo o de evocarlo. Se trata de representarlo “como si” estuviese ocurriendo. Es, como dice Piaget, “una auténtica actividad del pensamiento” (Apud Rodari, 1979, p. 123). En este caso, vida y ficción se entrecruzan. Podemos decir con R. Ortega Ruiz:

Jugar es de alguna manera atrapar el mundo en el que se vive, pero que no se domina ni cognitivamente ni afectivamente (Ortega Ruiz, 1986, 34).

El juego simbólico le va a permitir al niño adentrarse en el mundo de un lenguaje que —como acabamos de decir— no domina todavía con precisión; y, a la vez, le va a servir para almacenar todos los conocimientos de la vida diaria, que aparecerán evocados en una situación ficticia, es cierto, mas no fingida. Nos preguntamos con G. Rodari:

¿Cuántas palabras pronuncia en una hora un niño que juega con los elementos de un mecano? (Rodari, 1979, 124).

A continuación analizamos algunos de los muchos ejemplos encontrados a lo largo de las conversaciones estudiadas.

1. Casi toda la conversación que sostienen estos dos niños, David (5.4) y Fernando (5.6), se desarrolla mediante el juego simbólico. Los dos se convierten en aviadores que dirigen, cada uno, una escuadrilla de aviones:

David.— *Vale que estos aviones eran malos, ¿no?*

Fernando.— *¿Cuál, estos dos?*

D.— *Sí, estos dos, ¿no? Y matamos a los grandes aviadores, ¿no? Y luego yo le tiro un tiro, ¿no? Con éstos, ¿no? Tú los llevas volando. ¡Eemm, em...!*

F.— *¡Oh, dos aviones malos! ¡Punk! ¡Chiiirrr! Se cayó. ¡Chimm, ruummm...!*

Los dos niños se introducen ya desde el principio en el juego simbólico mediante el imperfecto imaginario —*eran*—. Pero es curioso comprobar cómo, contrariamente a lo que suele suceder, apenas volvemos a ver ese tiempo, que sólo en muy contadas ocasiones se repite a lo largo del juego —“*éste tiraba*”, “*estaban dentro*”, “*era sordo*”, “*iba así*”—, en comparación con la frecuencia abrumadora del presente y la, un poco más espaciada, del perfecto. Ello demuestra hasta qué punto los niños viven el presente de su juego, en el que desde el principio, como acabamos de decir, se han metido de lleno.

En un principio parece como si los dos niños se pusieran de acuerdo para luchar contra un enemigo común. Así pudiera deducirse de la forma plural de la primera persona —“*matamos a los grandes aviadores*”—. Pero la oposición entre los singulares de la primera —“*yo le tiro*”— y la segunda persona —“*tú los llevas*”— nos sugiere ya que el juego se va a desarrollar entre ellos dos como jefes rivales en el combate. Y así lo vemos a continuación:

Fernando.— *Venga, que los estoy tirando. ¡Venga! ¡Que venga!*

David.— *Vengo en son de paz...*

F.— *Vale que te estoy apuntando. Que te apunto ya. ¿Qué quieres? ¿Te imaginas que te disparo ahora? ¿Qué quieres?*

D.— *Nada. Esoy desarmado.*

David le ha preguntado que si *le saca la bandera de son de paz*, donde podemos ver el valor estilístico del uso impropio de la preposición, y acaba efectivamente viniendo *en son de paz*. Pero el otro se envalentona y le humilla. Los dos niños han asimilado a la perfección el papel que están desempeñando. Hay un vencedor y un vencido. Pero el juego continúa:

David.— *Nada. Estoy desarmado.*

Fernando.— *Pues iros, pero dejar el avión.*

D.— *No vengo en son de paz... ¡Ja, ja, ja! ¡Puuufff...!*

Como puede suceder en el mundo de los adultos, el vencido aprovecha el menor descuido del vencedor para hacer que los papeles se inviertan, recurriendo a la astucia de declararse previamente desarmado para que el enemigo se confíe.

La conversación, interesantísima, continúa por los mismos —o parecidos— derroteros. Los niños siguen con su juego simbólico; unas veces, unidos contra un enemigo

común; otras, luchando entre ellos. Ahora es un helicóptero; luego, un mosquito; después, unos personajes inventados; más tarde, unos individuos que aparecen por la radio; y, nuevamente, el helicóptero —ahora con uno de ellos dentro—:

David.— ¡Tiuumm! Disparé a todas las radios.

Fernando.— Pues vale.

D.— Nando, te he visto en un helicóptero.

F.— Helicóptero, ¡idiota!

D.— Te di y te caíste.

F.— Bueno, pero me tiro en paracaídas.

D.— No; te caes a un colchón... Vale que me choqué con esto y que iba así. Te quedaste enrollao.

F.— ¡Jo, todo lo tengo que hacer yo!

Uno de los niños ha conseguido dar un rumbo nuevo al juego, animarlo en definitiva, al introducir en él un cambio importante. David dice a Fernando que le ha visto *en un helicóptero*. Ya no luchan los dos “desde abajo”, por así decir, ni en las mismas condiciones. El primero ha sorprendido al segundo metido —metiéndolo— dentro de un helicóptero y lo tiene a tiro.

Ante esa situación le propone seguir con el juego pero con su amigo de víctima. Éste acepta con estoica resignación. El juego le obliga a ello y cumple con sus reglas.

Finalmente, este juego simbólico que los dos niños han mantenido con un enorme interés termina así:

David.— ¡Nando, Nando!, te disparo una lluvia de láser y te caíste.

Fernando.— Vale; que me he muerto, que me morí.

D.— Venga, sí.

F.— ¡Qué muerte tan asquerosa!

Aparte de otros hechos que contribuyen a resaltar la expresividad y belleza de este diálogo, como el uso de las formas temporales y la repetición, la frase final de Fernando —“¡Qué muerte tan asquerosa!”— señala hasta qué punto la imitación del habla de los adultos —y sobre todo de frases más o menos manidas que el niño usa con deliciosa ingenuidad— nos sorprende por su oportunidad y precisión; de modo que viene a constituir un acierto insuperable de expresividad, gracia y humor que tiene toda nuestra simpatía. La frase de este niño cierra con broche de oro el desarrollo del juego simbólico que los dos amigos han mantenido a lo largo de la conversación.

Es curioso comprobar que, a través de este juego simbólico, quien lleva la iniciativa es David; mientras Fernando, que intenta —y lo consigue— imponer su personalidad a lo largo de toda la conversación, resulta ser ahora, en el juego, el elemento pasivo.

2. En esta conversación, Alicia (5.2) y Rubén (4.11) sostienen el siguiente diálogo en que interviene un coche de bomberos hecho por Rubén:

Alicia.— ¡Señor! ¡Señor! ¡Aquí! ¡Que se quema! (Rubén imita el ruido del coche). ¡Señor! ¡Aquí! ¡Aquí!

Rubén.— No, ahora tienes que llamar por teléfono (Alicia lo hace).

A.— ¡Señor! ¡Que mi casa se ha quemado! ¡Socorro! ¡Socorro!

R.— Ya voy.

A.— ¡No tarde! ¡No tarde! ¡Que me he quemado!

R.— Ya voy. Me pones harto.

La ficción en que están metidos ambos niños la viven con plenitud. La niña responde con acierto a las indicaciones que al principio le hace su compañero, y a partir de ese momento asistimos a una escena de verdadero realismo fingido. Observamos que, frente a la ansiedad que expresan las intervenciones de la chiquilla, las del muchacho contrastan por una actitud más fría, sosegada y tranquila, especialmente la última.

3. Una niña (4.8) intenta que su padre participe del juego simbólico que ella inicia. Aquél le sigue la corriente.

Julia.— Papá, ¿vale que tú eres un Patito y yo era una Patita?

Padre.— Vale, Patita.

J.— ¡Hola, Patito! ¿Cómo estás?

P.— Bien, Patita.

J.— Pero tú no eres un patito del agua; eres un Patito del campo, que lo había cogido yo.

P.— Vale, Patita.

Las intervenciones del padre se limitan a contestar a la niña lo imprescindible para que ella continúe su juego. Ésta plantea desde el principio las reglas del mismo: tú eres / yo era. La niña sale del tiempo de su realidad presente para meterse de lleno en el de la ficción, al que arrastra a su propio padre, entrando en él juntos y viviéndolo plenamente.

Ya desde el principio encontramos la forma de llevar el juego estructurada paralelísticamente, y en correspondencia con el tú (padre) y el yo (hija), a la que se adscriben, respectivamente, el presente y el imperfecto:

Padre. - Hija.

Tú eres. - Yo era.

4. Una niña le está enseñando a su hermana pequeña las letras. Pero llega un momento en que ésta se cansa y dice “adiós, porque se quiere ir a su casa”: *Ayós, mi tasa*. Sin saberlo, la chiquilla está incidiendo con esa expresión —que repite varias veces— en el juego simbólico, porque la escena tiene lugar efectivamente en su casa.

Pero el verdadero juego simbólico lo realiza la mayor cuando, al irse su hermana, la profesora le dice, para calmar su disgusto, que siga dando la clase a niños imaginarios. Beatriz se pone a la tarea y la realiza con una enorme ilusión, escribiendo en la pizarra todas las palabras y señalando los sonidos que va enseñando a “sus niños”. Éste es el resultado:

Pilar.— Explícales algo a tus niños, que te quiero ver.

Beatriz.— Ya (...). A ver, ¿pipa se escribe con la f? No. Entonces será farol; farol también lleva f, pero pipa no. Pipa no... lleva f; lleva sólo farol; feo también, fe-o. Fichas, fichas; foca, foca; fuma, fuma y farola. Podéis poner, como es farola y farol igual, podéis poner farol y farola; pero los dos juntos no, porque, si no, no sabemos. Fuma, farola, farol, feo, fichas y focas se escribe con la f. Hemos dicho que con la f, con la f (Aparece por la puerta su hermana Elena). ¡Hola, Elena! ¿Vienes al colegio?

Elena.— ¿Vienes? Ahora vienes.

B.— ¡Vale, Elena! Ves al servicio a enjuagar ese vaso. Corre, ves (Se vuelve hacia la pizarra). Entonces pipa no se escribe con f; se escribe con la p, que ya la hemos aprendido hace mucho tiempo. Ahora vais a decirme palabras que tengan f. ¡A ver, a ver tú, Laura! (Señala hacia el sofá como si estuviese allí sentada). “Farol con la f”. ¡Muy bien!. Farol. Farol se escribe con la f.

Resulta curioso comprobar cómo Beatriz (5.3) —tras haberse esforzado, con una paciencia infinita impropia de su edad (véase la conversación), en enseñar las letras a su hermana Elena (2.2)— se siente ilusionada con su imaginaria profesión de maestra. Se ha metido en su oficio de lleno, y lo hace tan bien, con tanto realismo, que no parece ficción. Incluso encontramos alguna fórmula de suave reconvencción: *Hemos dicho que con la f, con la f.*

La ficción continúa y adquiere mayor fuerza expresiva cuando regresa la hermana. Beatriz sigue dando la clase y ahora mete a Elena dentro de su mundo de ficción: *¡Hola, Elena! ¿Vienes al colegio?*

Ésta repite la pregunta y añade una frase dilatoria con el mismo verbo: *¿Vienes? Ahora vienes.*

Elena lleva un vaso en la mano, y lo que le quiere decir es que *ahora vuelve*. De suerte que encontramos aquí un ejemplo de uso impropio de un verbo de movimiento, ya que *vienes* significa *vuelvo*.

Pero Beatriz sigue cada vez más metida en su papel de maestra, y se dirige a su hermana como si ésta fuera su alumna: *¡Vale, Elena! Ves al servicio a enjuagar ese vaso. Corre, ves.*

Mientras, “la maestra”, vuelta hacia la pizarra, continúa enseñando a las alumnas “presentes”: *Entonces pipa no se escribe con f; se escribe con p, que ya lo hemos aprendido hace mucho tiempo.*

Para comprobar su aprendizaje se dirige a ellas:

Ahora vais a decirme palabras que tengan f.

Y empieza por preguntar a una de las niñas, *Laura*, a la que señala como si estuviese sentada en su pupitre: *¡A ver, a ver tú, Laura!*

La alumna imaginaria da una respuesta acertada y “la maestra” la felicita: “*Farol con f*”. ¡*Muy bien!*

Beatriz ha desarrollado el juego simbólico a la perfección. En su “clase” todos los personajes han cobrado vida.

5. Laura (5.2) viaja en el tren con su padre. Es una niña que habla por los codos, y salta de un tema a otro con frecuencia y cuando menos lo esperas. Después de pasar un túnel y hacer su respectivo comentario dice:

Laura.— Mi hija me está buscando por toda la tarde; mi hija se pierde.

La frase, de estructura paralelística bimembre, resulta un tanto ambigua en su primera parte. La chiquilla, mientras dice eso, está acariciando una muñeca.

Puede ser que la niña reproduzca, efectivamente, esa frase de su madre. De modo que su hija, Laura, que debe ser enormemente traviesa, se perdiera en alguna ocasión y su madre dijera que la niña la andaba buscando.

Pero creo más probable que la madre, al encontrar a su hija, le regañara por haberse alejado de casa y, al encontrarla, le dijera, enfadada, que había estado toda la tarde buscándola. Así, la primera frase la dice la niña referida a su madre, pero en lugar de decir *mi madre* dice *mi hija*, por atracción analógica de la situación. La muchacha, indudablemente, está rememorando una experiencia personal que ahora aplica a la muñeca que tiene en sus brazos, en perfecto paralelismo de ficción mediante el juego simbólico.

El paralelismo bimembre tiene valor sintético-progresivo:

Primer miembro. - Segundo miembro.

*Mi hija me está buscando - Mi hija se pierde.
por toda la tarde.*

La frase *por toda la tarde* es seguramente una construcción híbrida, formada en la mente de la niña por el cruce de *por todas partes* y *durante toda la tarde*. Después la niña responde a la pregunta de un viajero. Yo la vuelvo al tema anterior:

Miguel.— ¡Oye! Y ¿quién es tu hija?

Laura.— No sé.

M.— ¿Entonces por qué has dicho que tu hija se pierde?

L.— Mi madre.

M.— ¿Te lo dice tu madre?

L.— Sí. Y más cosas.

Ahora constatamos que la niña estaba, efectivamente, evocando una experiencia vivida por ella misma. Es su madre quien le decía aquellas palabras, que ella aplicaba a la muñeca.

La muchacha añade, tras la última respuesta afirmativa: *Y más cosas*.

Esa expresión, en el contexto en que aparece, indica que la madre en aquella ocasión le dijo muchas *más cosas*. Y eso, al margen de que también se pueda referir al

hecho de que su madre le diga —como efectivamente tiene que suceder— otras muchas cosas en cualquiera de las demás situaciones.

6. En este caso la profesora le está diciendo a la niña Raquel (3.7) que otra profesora que debía llegar para estudiar juntas no va a venir. La niña le dice que estudie ella sola. Y la conversación continúa así:

Marisa.— *Sí, eso voy a hacer. Mira, voy a descansar y a estudiar. Y, mientras, tú recoges y haces las cosas.*

Raquel.— *¡No! ¡Tú la decoges, tú fegas, tú edes la madasta!*

M.— *¿La qué?*

R.— *Que edes la madasta.*

M.— *¿Qué es eso?*

R.— *Un cuento. Dame la debeca.*

La niña ha conseguido, a través de su capacidad de fabulación, convertir la realidad en fantasía; o, mejor dicho, meter la propia realidad que está viviendo en el mundo del cuento fantástico; pues, cuando la profesora le dice que recoja todo y haga las cosas que habría de hacer ella, la niña replica, muy decidida, para asombro de la propia profesora: *¡No! ¡Tú la decoges, tú fegas, tú edes la madasta!*

Con lo cual la chiquilla le está diciendo que ella es *la madasta* del cuento de *Cenicienta*, a la vez que ella misma se mete en el papel de *Cenicienta*, pero rebelándose contra la injusta situación de ésta e invirtiendo, por lo mismo, las tareas de una y otra.

7. La profesora les propone a dos niños que se pongan cada uno en una esquina de la clase y que se hablen por teléfono. Ésta es la conversación que mantienen Augusto (5.6) y Aurora (5.3):

Augusto.— *¡Hola, Auri! ¿Cómo estás?*

Aurora.— *Yo, muy bien, ¿y tú?*

Ag.— *Yo también muy bien. Pero ¿qué haces ahora?*

Au.— *Yo estoy cenando.*

Ag.— *¿Cenando? Pero ¡si es por la tarde!*

Au.— *No importa, pero yo ceno.*

Ag.— *Y ¿qué cenas?*

Au.— *Ceno macarrones con salchichón.*

Ag.— *¿Sí? ¡Ah!, ¿y de fruta?*

Au.— *De fruta, un yogur.*

Ag.— *Pues yo voy a cenar también, pero esta noche.*

Au.— *Y ¿qué te crees tú, tonto? Yo también ceno por la noche, pero es que ahora me lo he inventado todo.*

Ambos niños se han metido de lleno en el papel de su juego. Se saludan, se preguntan por su estado, y luego entran en un tema con el que se entretienen hasta el final: la cena de la niña.

De los dos niños, sólo Aurora se mantiene sin titubeos en el papel elegido. Augusto en dos ocasiones pasa del papel de la ficción al de su propia realidad presente.

La primera tiene lugar cuando la niña le dice que *está cenando*: *¿Cenando? Pero ¡si es por la tarde!* Aurora salva la situación, haciendo volver a su compañero, con la respuesta que ella le da, al mundo de la ficción: *No importa, pero yo ceno*.

La otra tiene lugar al final, cuando Augusto le dice que también va a cenar *pero esta noche*. Ante semejante afirmación, Aurora le espeta, medio indignada porque no se entera de que están jugando: *Y ¿qué te crees tú, tonto? Yo también ceno por la noche, pero es que ahora me lo he inventado todo*.

8. Ana Pilar (4.1) dice que va a hacer un *kiriki* cuando llegue a su casa. El profesor le pregunta qué es eso, y ella contesta:

Ana P.— Pues una coleta. Espinete sí lo vi. Era yo una silla; no, era un médico para pinchar a... el niño de Antoño. También jugué a los papás y a las mamás; yo soy la mamá. Ahí no has escrito nada. Con María y con Manu que es el hijo pequeño.

En este texto encontramos varios cambios de tema. Tras la respuesta a la pregunta del profesor, habla de un conocido personaje infantil de televisión.

Inmediatamente aparece el juego simbólico. Primero se imagina ser un objeto: *Era yo una silla*. Después finge ser el médico: *Era un médico para pinchar al niño de Antoño*. Y finalmente dice que jugó a los papás y a las mamás, adjudicándose su papel en el juego, así como el que tenían los demás: *Yo soy la mamá (...)*. *Con María y con Manu que es el hijo pequeño*.

Es significativo el uso que hace de los tiempos verbales. Comprobamos que en los dos primeros casos el tiempo usado por la niña es el imperfecto: *era*. Pero, en el último, cuando esperamos la misma construcción, aparece el presente: *soy, es*. Tal vez la chiquilla, aparte de otras consideraciones posibles, se identifica, en el momento de la narración, con aquella situación en la que ella hizo de mamá y la revive en el momento presente.

9. Tres niños, Félix (5.1), Pablo (5.9) y Patricia (5.11), le cuentan a la profesora cómo juegan a los novios:

Patricia.— Éstos se pelean. Se pelean y los tenemos que separar.

Ana.— ¿Se pelean? ¿Por qué?

Pt.— Y a éste yo le llevo a la cama, y le doy un año. Y luego se pelean por la novia.

Pablo.— Y se creen ellas que siempre nos peleamos, y es mentira.

Félix.— Estamos jugando.

Pt.— Y yo le tengo que dar un baño cuando se pelea.

A.— *¿Para qué?*

Pt.— *Para que se espabile. Y yo a éste le meto en la cama para que se duerma y ya se espabile. Y luego... y luego...*

F.— *Estamos jugando; toda la noche jugando.*

Patricia empieza hablando de la pelea de los “novios”. Y ésa parece ser la idea central que preside el juego. La niña aparece como si fuera la patrocinadora de uno de los contrincantes: *A éste yo le llevo a la cama, y le doy un baño. Y luego se pelean por la novia.*

Se preocupa de que descanse, de bañarlo; o sea, de que esté bien dispuesto y preparado, pues para un combate de tal naturaleza la buena presencia es una condición imprescindible y necesaria: *Luego se pelean por la novia.*

Tras las intervenciones de los dos muchachos en que dicen que la pelea es de mentira, que se trata de un juego, vuelve Patricia a insistir en su idea: *Yo le tengo que dar un baño cuando se pelea.*

Claro; después de la pelea estará sudando, cansado, sucio. Y, nuevamente, tras la pregunta interrogante de la profesora —que parece no acabar de enterarse—, interviene la niña con nuevos datos que refuerzan la idea central y explican el motivo de todo ello: *Para que se espabile. Y yo a éste le meto en la cama para que se duerma y ya se espabile.*

El protagonista de un combate ha de estar bien preparado para él, descansado, habiendo recuperado todas sus fuerzas y especialmente avivado. El texto infantil comienza y termina por un verbo que, ahí, adquiere todo su valor: *espabilarse*. Todo lo hace con esa finalidad:

Para que se espabile.

Cada una de las acciones que siguen tienden, en definitiva, a lo mismo: *Le meto en la cama. Se duerme.*

Y, una vez que se haya recuperado, esté definitivamente en condiciones óptimas de volver al combate: *Y ya se espabile.*

La vuelta al combate se nos sugiere con la frase que se inicia y queda truncada por dos veces: *Y luego... y luego...*

Pero Félix interviene, cortando el relato, para decir, en expresión paralelística sinonímica, que se trata de un juego: *Estamos jugando; toda la noche jugando.*

III. Fabulación.

Tanto el animismo como el juego simbólico —de los que acabamos de hablar— son claros exponentes de la capacidad de fabulación de los niños. Pero, aparte de esos dos hechos, encontramos otros casos que no se pueden incluir dentro de aquéllos. Ahora el niño no entra a formar parte de su propia invención como en el juego simbólico; y tampoco se atribuyen cualidades humanas a los personajes de la ficción, tal y como sucede en el animismo. Por eso recogemos en este apartado, con el nombre genérico de “fabulación”, estas nuevas manifestaciones de la capacidad imaginativa del niño.

Es característica de los niños de estas edades, especialmente los de 4-5 años, la tendencia a la fabulación. Como dicen J. Palacios y J. D. Ramírez,

La fabulación es la pendiente por la que más fácilmente se desliza el pensamiento del niño cuando se ve obligado a dar cuenta de un objeto o una situación (Palacios y Ramírez, 1980, 58).

Incluso el pensamiento sincrético, bien conocido de los psicólogos, es una manifestación de la tendencia fabuladora. Y ello se debe al hecho de que al niño le resulta más fácil por exigirle un esfuerzo mínimo, según afirman los citados autores (1980, 57).

El niño es un ser especialmente capacitado para la fabulación precisamente porque su imaginación es extraordinariamente fecunda. Los ejemplos que siguen lo confirman.

1. Esta niña le propone a la profesora contarle un cuento, que parece una historia inventada. La última parte ya la hemos analizado, dentro del "Animismo", en el párrafo 1.3:

Sonia.— ¿Quieres que te cuente un cuento?

Angeles.— Sí, cuéntame un cuento.

S.— Mira, es de un perro y se llama Unos niños y un perro y era Gagulito. Fue una vez dos chicos y el perro, pues los chicos jugando y se hizo de noche y seguían jugando y el chico tenía mucho miedo, los dos mejor, y los chicos se iban corriendo y un chico se cayó y como era de noche tenían más miedo; y el perro como era muy listo fue a buscar a sus papás y los del pueblo, y el perro va corriendo y vino los papás. El niño lloraba porque oía un ruido de fantasmas y los papás estaban allí ya porque se le pasó el miedo; y lucharon con los fantasmas: el papá luchó con un fantasma y el perro con otro y se hizo una pupa de sangre, luego le llevaron al hospital, y el médico le curó y este cuento se acabó.

La niña (5.2) da rienda suelta a su fantasía y, a partir de un programa de TV sobre las vacaciones de una niña en la playa, monta toda una historia en la que se mezclan experiencias personales suyas con la narración de un cuento. Compara sus propias vacaciones con las que acaba de ver. Naturalmente las suyas —su playa, su bañador, sus amigos— son mejores. Un perro, del que se hace amiga, *porque era muy feo*, entra en el relato.

En este modo de fabular del niño intervienen como elementos expresivos, además de la concordancia singular-plural, la repetición, los usos verbales entre otros, la simpatía y el cariño con que la niña presenta al perro, al que dota de caracteres humanos y que, en su lucha por defender a los niños, arriesga su vida. Amén de la fórmula con que termina rimando en gracioso pareado.

2. Este niño (5.8) quiere destacar entre todos sus compañeros y es prácticamente el único que interviene en la conversación. Ya hemos analizado al estudiar el "Animismo" el fragmento en que trata de la ballena (Cfr. párrafo 1.4)

Francisco.— ¿Qué quieres contarme?

Mario.— Yo soy el hombre de piedra. Mi primo me cuenta muchas tonterías, cosas del espacio, y yo ayer vi una película del Gato Negro. Y de la Pantera, un hombre que

se hacía pantera y le salían muchas cosas, la del Lobo Humano y la novia de Frankenstein y la novia de Rácula. Hago dibujos que a veces me salen bien y a veces me salen mal: una ballena, un castillo, un barco. Y mi tío me ha hecho un submarino con el que voy a cazar ballenas como la que dejé el otro día fuera, pero esa tenía varices de rubeola y la llevé al médico que la pusiera supositorios, y se fue al mar para que yo la cazara y la pinchó mi tío mientras yo iba conduciendo el submarino que corre 180.

A la vez que parece afirmar su personalidad, su extraordinaria facultad de fabulación le lleva a mezclar en una misma narración elementos de diferentes cuentos, sucesos, películas y experiencias personales. El propio yo del niño —con el que comienza el relato— preside la acción y le da unidad: todo parte de él y vuelve hacia él. La primera frase, además, es solemnemente afirmativa y pétreo definición de sí mismo. El profesor pregunta: *¿Qué queréis contarme?*

Mario sale como disparado y, sin contestar directamente a la pregunta ni dejar intervenir a los otros —que nos imaginamos como mudos oyentes—, más que decir, exclama: *Yo soy el hombre de piedra.*

El profesor, que ya se ha cansado de escuchar, un si es no es asombrado, le interrumpe. Intenta cambiar la conversación y para dar entrada a los otros niños les hace esta pregunta: *—¿Os gusta el deporte?*

Los tres niños que han estado mudos contestan al unísono: *—Sí..*

Pero Mario apenas les deja tiempo para reaccionar. Su intervención, seca, contraría la de sus compañeros, le afirma en su yo y parece darle ánimos para continuar, contra viento y marea, un disparatado discurso que se despeña a trompicones:

Mario.— No, porque un día estaba en Africa y estaba la tierra vacía y se comía los hombres porque estaba seca porque hay muchos desiertos y estaba vacía. También he visto la película de... y ya me sé un chiste y la película de... y también me sé otro chiste y la película de... y mi tío es tonto porque no sabe que las ballenas hay que lavarlas con cuidado y en el mar y lavarlas con mi submarino.

Tras la contestación directa, clara y rotunda —*No*—, inicia la explicación de su respuesta: *porque un día...* Pero lo que vemos es casi una visión apocalíptica dentro de un cuadro del Bosco actualizado. Y todavía nos seguimos preguntado, con nuestra mente de personas maduras: *¿Qué tiene que ver el que al niño no le guste el deporte con la razón que nos da? Para nosotros, nada; para el niño es la única válida, la que le enriquece, la que le hace vivir a través de su fantasía en un mundo de libertad que le hace feliz y que pronto, desgraciadamente, se le va a desvanecer.*

3. Estos niños comentan y parodian un conocido programa de televisión:

Alejandro.— Tú eres una reina de un platillo.

Luis.— Voy a ir a la playa.

Giovanna.— Yo tengo piel de lagarto, rico.

L.— A ver.

Juan Diego.— A ver.

Los niños viven intensamente su mundo de ficción. De modo que, cuando Giovanna (5.00) dice que tiene piel de lagarto, todos quieren comprobarlo. Pero ella responde: —*No porque me duele.*

Y tan metidos están en su mundo que lo sostienen insistentemente mediante la repetición, que les afianza en lo que cada uno está viendo.

Luis.— Los niños no son lagartos.

Giovanna.— Sí, sí, sí, sí.

L.— Mentira, mentira, mentira.

Alejandro.— Aquí no hay visitantes.

La niña insiste de nuevo y de forma concluyente. Y la fabulación entra en su fase más interesante con la visión que los niños tienen de los personajes. Entran también en juego la personificación y la forma de definir:

Giovanna.— Sí, sí y sí. Yo soy Diana, y como ratones; lo que pasa es que tengo peluca. Mike no es lagarto, es un señor persona.

Alejandro.— Los visitantes son señores de la tierra que se disfrazan.

Luis.— Claro, no se van a poner mierda.

G.— Pero yo soy Diana buena, ¿qué te crees!

Merece la pena que nos fijemos en las expresiones con que se refieren a Mike: *Mike es un señor persona*; y, también, a los visitantes: *Los visitantes son señores de la tierra que se disfrazan*. La expresividad de esas frases se debe fundamentalmente al modo de definir las.

4. Irene (4.3) ha hecho unas figuras con plastilina y la profesora le pregunta qué son. La chiquilla aplica su imaginación a las figuras y se inventa una simpática historia que le va explicando a medida que la profesora se lo exige con sus preguntas:

M^a José.— Y ¿esto qué es?

Irene.— Es un árbol. Los niños se están bañando en la piscina. Y esto son salchichas; los niños van a comer y se van a casa.

Primeramente la niña le dice que ha hecho *una piscina*. A partir de ahí y en torno a ella van apareciendo los demás elementos que intervienen en el relato que, en este caso, la imaginación infantil crea dentro de un mundo lleno de fantasía. Estamos ante un recinto con piscina y todos los elementos o hechos que la acompañan, expresos o sugeridos: árboles, césped, niños, baño, comida, estancia hasta el atardecer... Ese mundo se va enriqueciendo mediante la creación de nuevos "personajes":

M^a José.— ¿Ya se van a casa? ¿Tan pronto?

Irene.— Sí, porque si están en la piscina y anochece salen los tiburones y se los comen.

MJ.— ¿Pero si en la piscina no hay tiburones!

I.— Sí que hay. Lo que pasa es que están abajo y ellos no los ven; pero sí que están y salen cuando anochece.

MJ.— *Yo no lo sabía.*

I.— *Sí que hay. Y ¿sabes cómo son? Son de color verde y negro. Tienen unos colmillos muy largos para comerse a la gente. Y la boca así de grande.*

La imaginación infantil ha transformado, mediante la introducción de un personaje de terror, una apacible piscina en un mar temeroso y tenebroso.

Los tiburones, cuyo plural convierte la piscina/mar en un —metafóricamente hablando— “campo de minas”, juegan además ahí otro papel. Observemos que la chiquilla nos dice que los niños no deben estar en la piscina *cuando anochece*, porque es entonces cuando salen los tiburones y se los comen. Es de sobra conocido por todos el miedo que se les mete a los niños cuando hacen lo que no deben y muy especialmente cuando no se quieren acostar por la noche.

Por otra parte, vemos cómo, a las intervenciones de la profesora, la chiquilla responde cada vez con más seguridad presentándonos las características de los tiburones.

La niña se va a su mesa y al cabo de un rato vuelve a donde está la profesora:

M^a José.— *¿Qué más has hecho?*

Irene.— *Mira, ya verás: esto es un lobo, un perro y un gato. El lobo mira al niño con ojos grandes.*

El singular totalizador *esto*, seguido del singular *es*, engloba en un bloque unitario a los tres animales:

Un lobo, un perro y un gato. De ese bloque se destaca de inmediato el animal más peligroso. Así el lobo recobra su individualidad frente a los otros dos, que se quedan a la expectativa y como en la sombra: *El lobo mira al niño con ojos grandes.*

La sugerencia adquiere, a partir de ese momento, un papel decisivo. La mirada fija del lobo, los ojos con que está mirando al niño, la figura del lobo en los cuentos infantiles, etc., son todos ellos elementos de “malaugurio”. Y efectivamente ese mal presagio se va a cumplir.

La profesora le pregunta por el niño y la muchacha le responde:

Irene.—*Está en la piscina, porque ésta es la piscina de pequeños y aquélla es la de mayores. En ésta «la piscina de mayores» hay tiburones; y en la de pequeños, pececitos. Los papás y las mamás tienen mucho miedo a los tiburones. Mira, el lobo se come al niño. Entonces llega la mamá: “¿Y mi niño?, ¿y mi niño?”. La mamá se va a su casa. Sale un cazador y ve al lobo en su cueva. Baja despacito, despacito, y le da al lobo en la cabeza; el lobo se cae al río.*

Ahora sí, ahora comprendemos aquella mirada del lobo, comprendemos que le mire *con ojos grandes*. Aquella mirada se ha quedado clavada en la piscina tirada por el “revolotear” —ir y venir— del cuerpo desnudo de un niño en las aguas.

Los tiburones se unen al lobo. Y, mientras aquéllos están a la espera de sus presas —porque *salen cuando anochece*— en el fondo de las aguas, éste aprovecha la primera ocasión que le brindan las circunstancias y *se come al niño*.

5. El poder de fabulación de este niño (5.1) se pone en juego a partir del aburrimiento que le produce el colegio:

Félix.— A mí me gustaría tener un colegio para mí solo y hacer lo que me dé la gana. Cogía cosas de la clase, jugaba a que yo era profesor, porque sé hacer unos barcos muy chulis y se los enseñaría.

Aunque el texto podría considerarse como un caso de juego simbólico, como el muchacho realmente no está jugando, sino expresando el deseo de lo que haría, lo analizamos como un sencillo ejemplo de fabulación.

Tras manifestar su deseo de tener un colegio para él solo, porque en un colegio así él sería el dueño absoluto y su libertad ilimitada, entra en acción el hipotético juego simbólico. El imperfecto es ahora lógicamente el tiempo de su imaginaria —e imaginada— realidad, en la que él vive y crea sus personajes.

Desde su propia y omnipotente soledad de profesor le vemos enseñando el fruto de sus habilidades a, tal vez, los otros niños, que sólo aparecen en la sugerencia: *se los enseñaría*. El chiquillo vive y recrea así el mundo de los adultos, transformado y adaptado a sus propios deseos.

6. Augusto (5.6) es un niño que tiene una gran imaginación. La profesora le pide que le diga lo que son los sueños. El muchacho lo hace así:

Augusto.—Yo los encuentro debajo de la almohada.

M^a José.— Pero ¿qué pasa? ¿Están allí?

Ag.— Yo los encuentro en la cama. Oye, ¿dibujo un tiburón?

MJ.— Venga.

Ag.— Un tiburón hijo de éste. Ahí viene el tiburón que me quería morder... Pero en el sueño. ¿Lo dibujo mejor?... No soy como tú, soy un niño; pero no soy como tú, pero parecido; soy algo parecido, soy una gente.

MJ.— ¿Me dibujas un sueño?

Ag.— ¡Pero si todo son sueños!

El niño empieza diciendo dónde están los sueños para él: *Los encuentro debajo de la almohada. Los encuentro en la cama.*

Inmediatamente se produce un salto en la conversación. El chiquillo ahora dibuja un tiburón. Parece que ya había otro, porque dice: *Un tiburón hijo de éste.*

El tiburón lo mete dentro del sueño; de modo que se funden realidad y ficción, o —mejor dicho— la realidad que el niño está viviendo la hace partícipe del mundo de su ficción: *Ahí viene el tiburón que me quería morder.*

Hay una pausa, y después continúa, haciendo un gesto de alivio: *Pero en el sueño.* A continuación hay un cambio brusco en el hilo de su exposición, que rompe la continuidad de su discurso. De pronto se pone a hablar de lo que es él y se compara con la profesora.

Al final, ante la nueva petición de la profesora para que le pinte un sueño, exclama: *¡Pero si todo son sueños!*

Con eso parece decirle a su profesora que no se ha enterado bien de lo que él ha estado contando. Pero sí, al mismo tiempo, tomamos la frase tal y como la dice el niño, escuetamente, la sentimos como una sentencia calderoniana: *Todo son sueños*.

Y ésa es la idea que, al final de la lectura reflexiva de este texto, queda temblando en nosotros.

7. Unos niños están armando jaleo y la profesora les dice que “se echen la cremallera en la boca”. Dos de ellos, Francisco (4.9) y Miguel Angel (4.10), reaccionan así:

Francisco.— Ha dicho la seño que te echas la cremallera.

Miguel Angel.— La mía está atascada.

F.— Pues te la coses.

MA.— Sí, pero no tengo hilo.

A partir de la intervención de la profesora, los niños siguen el juego de la imagen que ella misma les ha ofrecido, creando con su imaginación una nueva realidad, al transformar metafóricamente la que están viviendo.

Encontramos una correspondencia entre los términos de su propia realidad y los de la realidad imaginada:

Término real - Término metafórico.

Boca que habla. - Cremallera abierta.

*Cerrar la boca - Echar la cremallera.
o callar.*

*No dejar de hablar. - Tener la cremallera
atascada.*

*Exigir silencio - Coser la cremallera.
a toda costa.*

*Intentar callar - Querer coser la crema-
pero no poder. llera pero no tener
hilo.*

El término real no aparece expreso sino aludido a través del término metafórico, que es el único que está expreso: —*Que te echas la cremallera.* —*La mía está atascada.* —*Te la coses.* —*No tengo hilo.*

Luego Miguel Angel realiza gestos desesperados para “desatrarcar su cremallera” hasta que lo consigue. La capacidad de fabulación de ambos niños lleva hasta el final el juego metafórico.

Como hemos podido ver por las conversaciones analizadas, los niños de estas edades nos dejan gratamente sorprendidos con el uso que hacen de la palabra en cualesquiera de las diferentes situaciones idiomáticas.

La belleza del habla de los niños de estas edades se manifiesta en múltiples procedimientos —como los que acabamos de analizar—, que en el niño no son lógicamente intencionados. Pero la falta de intencionalidad no impide que de hecho ese lenguaje esté inundado de rasgos poéticos, rasgos que lo llenan de una deliciosa expresividad y de ese encanto indefinible que nos produce. Ello explica la definición que un poeta romántico tan grande como Goethe dio de poesía: “La poesía es un estado de infancia conservado” (Apud Cohen, 1982, 252).

BIBLIOGRAFÍA

Cohen, 1982: Jean Cohen, *El lenguaje de la poesía. Teoría de la poeticidad*, Madrid, Gredos.

Delval, 1975: Juan Delval, *El animismo y el pensamiento infantil*, Madrid, Siglo XXI.

— 1976: “La psicología genética en la formación de profesores”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 14, páginas 26-27.

Francescato, 1971: Giuseppe Francescato, *El lenguaje infantil*, Barcelona, Península.

Greimas y Courtès, 1982: A. J. Greimas y J. Courtès, *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.

Lausberg, 1966-68: Heinrich Lausberg, *Manual de retórica literaria*, 3 vols., Madrid, Gredos.

Ortega Ruiz, 1986: Rosario Ortega Ruiz, “Juego y pensamiento en los niños”, en *CdeP*, nº. 133 pp. 33-37.

Palacios y Ramírez, 1980: Jesús Palacios y Juan Daniel Ramírez, “Sincretismo y pensamiento categorial: génesis y diferencias socioculturales”, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 11, pp. 54-66.

Piaget, 1965: Jean Piaget, *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Proteo.

— 1978: *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.

— 1986: *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE.

Piaget e Inhelder, 1981: Jean Piaget y Bärbel Inhelder, *La psicología del niño*, Madrid, Morata.

Rodari, 1979: Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Ferrán Pellisa.

Siguán, 1984: Miguel Signán (Dir.), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid, Pirámide.

Vigotsky, 1982: Lev S. Vigotsky, *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.