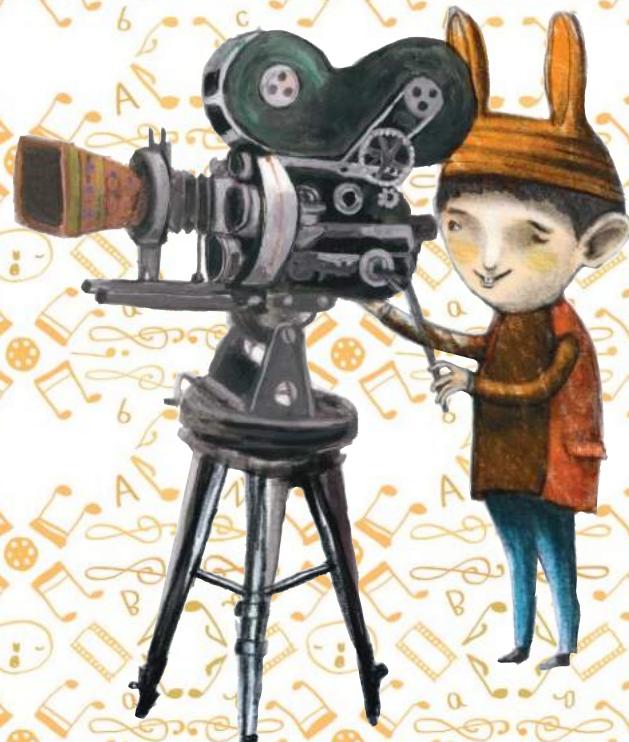


Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política







Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política

DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA





Ministerio de Cultura

Mariana Garcés Córdoba
Ministra de Cultura

María Claudia López Sorzano
Viceministra de Cultura

Guiomar Acevedo Gómez
Directora de Artes

Sol Indira Quiceno Forero
Asesora de Primera Infancia

Yohanna Flórez Díaz
Profesional Primera Infancia

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Marco Aurelio Zuluaga Giraldo
Director General

Francia Helena López López
Subdirectora General

Ramiro Jiménez Monroy
Secretario General

Natalia Velasco Castrillón
Directora de Primera Infancia

Carlos del Castillo Cabrales
Subdirector de Gestión Técnica
para la Atención a la Primera Infancia

Milbany Vega Salinas
Coordinadora de la Estrategia
Fiesta de la Lectura

Coordinación editorial
Henry Matallana

Jefe Oficina Asesora de Comunicaciones
Grupo Imagen Corporativa

Fundación Rafael Pombo

Manuel Ricardo Toro Velásquez
Director

Paola Torres Vargas
Coordinadora General

Yolima Ramírez Venezuela
Coordinadora Pedagógica

Maria Emilia López
Coordinadora pedagógica y sistematizadora
Seminario de Música y Poesía infantil

Martha Josefá Cáceres
Coordinadora Seminario-taller
¿Desde dónde me miras, desde dónde te veo?

Mareela Márquez
Sistematizadora Seminario-taller
¿Desde dónde me miras, desde dónde te veo?

Estrategia Nacional De Cero a Siempre

Comisión Intersectorial de Primera Infancia

MÚSICA, POESÍA Y LENGUAJES AUDIOVISUALES:

REFLEXIONES DE UNA POLÍTICA

Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia

ISBN: 978-958-8827-11-7

© Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y
Ministerio de Cultura.
Primera edición 2014

Concepto y cuidado editorial
Crisol de Culturas Ltda.

Ilustración
Daniel Gómez

Diseño
Neftalí Vanegas

Diagramación
Neftalí Vanegas, Cielo Parra y Álvaro Rodríguez

Historietas de lenguajes audiovisuales
Diego Sánchez

Flipbook
Animaedro

Impresión
Imprenta Nacional de Colombia

Esta publicación es producto del Convenio 1269-2172/2013,
suscrito entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-
ICBF, el Ministerio de Cultura, la Fundación para el Fomento
de la Lectura-Fundalectura, la Fundación Rafael Pombo, la
Fundación Carvajal y el Centro Regional para el Fomento
del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc.

Puede reproducirse parcialmente, con la
autorización expresa de los poseedores
de los derechos de autor, mientras sea sin
fines de lucro y citando la fuente en todos
los casos.





Presentación

La colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA representa para el Ministerio de Cultura y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan, en el marco del Plan de Desarrollo 2010-2014, por la Estrategia De Cero a Siempre. Un trabajo conjunto que nos ha propuesto como gran derrotero avanzar en la garantía de los derechos culturales de los niños y niñas desde su gestación y asumir el enorme reto de contribuir a su desarrollo integral.

Las prácticas artísticas y culturales son el escenario más apropiado para trabajar con la primera infancia. Cantos, nanas, arrullos, relatos y juegos tradicionales constituyen un patrimonio cultural invaluable del que los niños y niñas se pueden apropiar y que pueden transformar. Es por esto que es indispensable el acceso a la lectura, al arte, a la música y al juego.

Antes de aprender a leer y escribir, un niño o una niña ya han vivido un sinnúmero de experiencias sensoriales, imaginativas y de creación. En la medida en que se relacionen con las expresiones estéticas y artísticas propias de su entorno regional, podrán construir su identidad y ser artífices del mundo en el que viven.

En *Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política*, se recogen las consideraciones generadas en torno a diferentes lenguajes que forman parte del mundo simbólico y cotidiano de los niños de nuestro país. Son reflexiones producto de diferentes seminarios realizados con expertos que contaron con la participación de gestores, dinamizadores de políticas, agentes educativos, bibliotecarios y realizadores audiovisuales que trabajan con la primera infancia.

Nada más cercano a la emoción, a los afectos y a la vida que la poesía, la música, o las imágenes que nos transforman. Esperamos que esta publicación aporte nuevos elementos para los agentes, cuidadores y familias, y que su disfrute y apropiación aporte al bienestar de los niños y niñas del país.





Contenido

La música y la poesía en la primera infancia

Propuestas para el trabajo con la música y la poesía en la primera infancia • 10

MARÍA EMILIA LÓPEZ



I. Fundamentación • 10

- A. ¿Cuándo comenzar a jugar con la música? • 13
- B. La música y la poesía de tradición oral • 15
- C. Poesía y canciones de autor • 19
- D. ¿Poesía para quién? • 22
- E. Una escena en un centro infantil • 23
- F. ¿Qué tiene la música? • 25

II. Sugerencias para el trabajo con los agentes educativos sobre música y poesía • 31

III. Contenidos • 35

- A. Música • 35
- B. Poesía • 39
- C. Música y poesía. Encuentros para salir a jugar • 43
- Referencias bibliográficas • 44
- Anexo • 45

Reflexiones escritas y dibujadas sobre lenguajes audiovisuales

Imágenes para una acción que transforma el mundo • 49

JULIÁN DAVID CORREA R.

Cotidianidades ilustradas sobre entornos audiovisuales en la primera infancia • 61





La música y la poesía en la primera infancia





Propuestas para el trabajo con la música y la poesía en la primera infancia¹

María Emilia López

La poesía puede ser un juego infinito, un placer misterioso, un tintineo de alegría, un asomarse a la música implícita de nuestra lengua y nuestra cultura.

Puede ser también un camino inevitable hacia la fecundación de la sensibilidad.

MARÍA CRISTINA RAMOS

I. Fundamentación

De todas las experiencias de los sentidos, la audición es la primera que los niños comienzan a utilizar; la voz de la madre oída desde el vientre imprime en el bebé los signos de lo humano; la voz y su melodía, su timbre, su ritmo. Podríamos decir, entonces, que es a partir de la sonoridad, cargada de los matices musicales propios de la voz de la madre, como el niño se introduce en la cultura.

¹ Esta guía de orientación para el trabajo de promotores de lectura, bibliotecarios, agentes educativos, surge del Seminario sobre música y poesía en la primera infancia, desarrollado en Medellín, para personal del ICBF y bibliotecarios que trabajan en bibliotecas públicas. El seminario se realizó en julio de 2013, y estuvo a cargo de María Emilia López y Tita Maya. Coordinación del espacio: Graciela Prieto y Sol Indira Quiceno. Dirección de Artes. Biblioteca Nacional de Colombia. Ministerio de Cultura.

“En la melodía, como en el dulce, se refugia la emoción de la historia, su luz permanente sin fechas ni hechos”², agrega García Lorca en su bella conferencia sobre las nanas infantiles. Tan a mano, tan democráticamente repartida, la voz y las melodías tradicionales, el arrullo, las nanas, se comportan en la vida de los niños pequeños y sus madres o cuidadores como abrigo afectivo y como juguetes que permiten mediar ante el tiempo; también como remedio contra los males y el sueño. “La voz del que canta es la red en la que los niños apoyan sus fragilidades y así hacen crecer sus ilusiones”³.

En los primeros años de vida cobran vital importancia las canciones de cuna, los juegos tradicionales que recuperan retahílas, poesías, trabalenguas, juegos de nunca acabar. En todos los pueblos se ha cantado, en muchos colectivamente, como rito y conjuro, como forma de sostenimiento social. Esos versos de la tradición oral que pasaron de boca en boca constituyen un acervo más allá de los libros, base de la cultura musical y poética, y en esos juegos de palabras se gestan los ritmos y metáforas que dan lugar al nacimiento de la poesía.

“Protoliteratura podríamos llamarla, o literatura de ocasión, una literatura oral y rítmica, una literatura imbricada en la melodía de la voz, en ese gesto con el que el niño pequeño comienza a construir sentidos. La voz de la madre y la del padre, la voz de sus cuidadores, su tono, su ritmo, su juego, acompañados a veces de libros y otras veces de puro balbuceo-canto-onomatopeyas, caricias sonoras”⁴.

La poesía, en la primera infancia, tiene un papel fundamental no solo como emergente de lo poético, sino también como material de construcción del lenguaje. “La poesía es una escuela de lenguaje” —decía Georges Jean—, porque en el juego, en la exploración, en las a veces caprichosas construcciones de sentido los niños ensayan sobre el significado, la musicalidad y el ordenamiento del lenguaje. Haciendo poesía,

² García Lorca, F. “Conferencias sobre las nanas infantiles”, en *Poeta en New York*, Buenos Aires, Edit. Losada, 1998.

³ López, María Emilia. En Baggio/Usandivaras/Telechanski/Spiller: *Luna con duendes. Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir*. Libro-disco. Colección Aerolitos, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2013.

⁴ López, María Emilia. “Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia”, en *Revista o en Conducta*, año 28, diciembre de 2008, México.



recibiendo poesía, los niños ingresan en la lengua desde el lugar más grato y, a la vez, más efectivo: el juego.

Como observamos hasta aquí, las relaciones entre música y poesía son íntimas desde un principio, ¿cómo discriminar “poesía” y “canción” en una nana?, ¿no es acaso del juego sonoro desde donde se comienza a percibir el ritmo?, ¿no es el ritmo una cualidad intrínseca a la poesía? Jugar con las palabras, “poner” palabras a la situación de encuentro con un bebé o un niño pequeño, descubrir la envoltura que producen las experiencias musicales que calman, abrigan, y, a la vez, le enseñan al niño de qué se trata lo poético (lírica y musicalmente hablando). Cuando se canta una nana o una canción de cuna, “la madre lleva al niño fuera de sí, a la lejanía, y le hace volver a su regazo para que, cansado, descansen. Es una pequeña iniciación de aventura poética. Son los primeros pasos por el mundo de la representación intelectual”⁵.

Lo poético es así nutriente del imaginario, de ese acervo de vivencias y materiales que permitirá a los niños realizar actos de imaginación; es decir, de creación e invención. Lo poético es, por tanto, un componente básico para una inteligencia creadora, sobre todo en la primera etapa de la vida, cuando todos los sentidos están abiertos y disponibles y el mundo intelectual, el mundo de las representaciones, está en plena etapa de construcción.

Ofrecer música y poesía en la primera infancia es, entonces, una experiencia fundante de lo poético y del pensamiento, y además un derecho al que aspiramos que puedan acceder todos los niños. Por ello, el acercamiento



⁵ García Lorca. *Op. cit.*

de los agentes educativos a estas experiencias se vuelve sumamente importante, con objeto de:

1. responder a la necesidad poética de los niños pequeños;
2. considerar la necesidad de transmitir el valor de la música y la poesía en la primera infancia a las familias;
3. enriquecer las propuestas pedagógicas que se ofrecen a los niños en los diversos ámbitos que atienden a la primera infancia.

A. ¿Cuándo comenzar a jugar con la música?

“La música es un juego de niños”⁶. Esta expresión pertenece al pedagogo musical François Delalande, quien define de esa manera las formas de abordaje musical infantil. ¿Qué acciones de las que realizan los niños espontáneamente los conducen al aprendizaje musical? La fascinación y el interés por los objetos que hacen ruido, como consecuencia, actuar sobre ellos y producir/investigar sonidos, algo tan cercano, sobre todo a la experiencia de los bebés y de los niños que comienzan a caminar y arrastran o empujan juguetes. Pero antes, sus propias emisiones vocales, desde que llega al mundo. Los niños son incansables productores de sonidos, en principio sin ninguna otra intención que explorar sus posibilidades vocales y ensayar lo que ocurre en función de sus “cantos-llamados”. Alrededor de los tres meses de edad comienzan a desarrollar una de sus ocupaciones favoritas cuando están acostados: gorjee; por lo general, estos gorjeos aparecen asociados a nuevos movimientos corporales con las manos, las piernas. En esas exploraciones los bebés susurran, hacen pausas, emiten sonidos muy fuertes, tanto que pueden llegar a asustarse de sus propias emisiones, lo que provoca un sobresalto y luego el llanto porque los desborda la emoción de sus producciones, audaces y también desconocidas; ese llanto se calma cuando el adulto vuelve a mirarlo y retorna la seguridad de su presencia.

Luego comienza la etapa del balbuceo, que le permite agudizar el registro de la musicalidad de su propia voz más las cadencias del lenguaje hablado, tomando como base-memoria los sonidos humanos escuchados desde la vida intrauterina. La voz de la madre, esa que los bebés escuchan desde el cuarto o quinto mes de gestación, aporta los datos básicos para salir a explorar qué quiere decir el sonido y, sobre todo, cuándo ese sonido es “lenguaje-llamado” o juego porque sí.

⁶ Delalande, François. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.



La música —arte/juego— está inscripta en las modulaciones escuchadas. “La sensibilidad a la armonía de la voz y a la composición de los movimientos del rostro constituye la matriz simbólica de la interpretación musical”⁷. La educación musical comienza tan temprano como la gestación del niño. Pero su devenir depende, en gran parte, de las ocasiones y materiales que les pongamos a disposición.

Desde sus primeros momentos, los niños acompañan sus juegos con una constante producción sonora, no solo con la voz, sino también al andar, al saltar o al utilizar sus juguetes que producen silbidos, chirridos, ruidos más o menos armónicos; o bien transformando los objetos de la vida cotidiana en instrumentos sonoros, martillándolos, frotándolos, sacudiéndolos, arrastrando una silla, haciendo correr el agua de una canilla a distinta potencia, etc.

“De mil maneras, el niño es el artesano del universo acústico que acompaña sus juegos. Ejerce así una soberanía tranquilizadora sobre el mundo, del que va descubriendo unas respuestas agradables. Ese ruido es como un sortilegio para el niño, pues le hace impermeable a la adversidad, gracias a la emisión, en torno de él, de un envoltorio sonoro que le protege”⁸.

Además de la protección, el descubrimiento. El mundo sonoro nos rodea, la música está apoyada en cada uno de los hechos sonoros de la vida cotidiana. Facilitar a los niños ese descubrimiento de los sonidos de la vida cotidiana, de los objetos que lo rodean, forma parte de su educación musical. Ollas, cucharas, tarritos, envases descartables, botellas llenas de semillas, sus propios juguetes chocados entre sí, y la mirada atenta del agente educativo ayudando a construir el detenimiento, la observación, la escucha, habilitando la exploración. También los instrumentos musicales convencionales, pero antes que nada aquellos que se convierten en tales a partir de la exploración y la experimentación infantil.

⁷ Cabrejo Parra, Evelio. “Música de la lengua. Literatura y organización psíquica del bebé”, *Cuadernos de literatura infantil colombiana, serie Temas, 1*, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá, 2008.

⁸ Le Bretón, David. *El silencio. Aproximaciones*, Madrid, Edic. Sequitur, 2001.



B. La música y la poesía de tradición oral

Juga migutana me'zanudi / bay kumun mikeywin / juga migutana me'zanudi / kumun mitkeywin / nanay nanay... / (hijito, si estás cansado / vamos a dormir te digo / hijito, si estás cansado / duérmete te digo / ya ya...): arrullo arhuaco⁹.

Panmita, panmita / panmita ku manteca / ka mae ele a sendao tete / tata ele sendao chinela / (palmita, palmita / palmita con manteca / su mamá le da la teta / su papá le da chancleta): arrullo de las comunidades afrocolombianas de Palenque¹⁰.

A pesar de contar en nuestros países con comunidades muy ricas que han realizado enormes aportes a la tradición oral, muchas veces esas voces quedan acalladas, hasta perderse. Cantar a los niños, con los niños y para los niños aúna como práctica cultural la transmisión, la expresión y el sostenimiento afectivo.

Las colecciones entregadas a centros infantiles y bibliotecas como parte de la “Estrategia de cero a Siempre” cuentan en su acervo con buen número de libros (algunos de ellos acompañados de discos) que recuperan nanas, canciones y poesías tradicionales, de Colombia y del mundo. Es importante dar lugar a la experiencia de apropiación de dichos materiales por parte de los niños, y para ello es necesaria la mediación de los agentes educativos, su interés y exploración previos.

⁹ *Putunkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas.* Publicación del ICBF, Fundalectura, Bogotá, 2010.

¹⁰ *Una morena en la ronda... Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas.* Publicación del ICBF, Fundalectura, Bogotá, 2011.



“Se define la tradición oral como la forma de transmitir a través del habla, de generación en generación, desde tiempos anteriores a la escritura, la cultura, la experiencia y las tradiciones de una sociedad. ¿Qué se transmite? Mitos, rituales, leyendas, creencias, prácticas, costumbres, hábitos, dichos, refranes, cantos, chistes, adivinanzas, historias, narraciones, juegos, celebraciones, modos de hablar, de pensar, de actuar... ¿Cómo se transmite? Por la palabra, la voz, el gesto y la entonación; por lo que se oye decir y se ve hacer a otros; por el cuerpo que ve al otro cuerpo; por el gesto que imita el gesto. De unos a otros, de grandes a chicos, de niño a niño, de joven a joven, a través de la vida compartida en el mismo cuarto, patio, calle, plaza, barrio, parque, salón, espacio público, aldea, pueblo, ciudad”¹¹, señala Pilar Posada.

La poesía y la canción de tradición oral no solo funcionan como memoria colectiva, sino que, además, se constituyen en materiales democráticos, de acceso simple y siempre en disponibilidad. Poseen, además, variaciones estéticas notables, recursos estilísticos propios, que acentúan en los niños su capacidad creativa y también la riqueza de su relación con el lenguaje. Por ejemplo, en las retahilas la enumeración, el diálogo, las series acumulativas. En las adivinanzas, figuras retóricas como la comparación, la metáfora, la metonimia; en los romances, los versos octosílabos, como en el caso del *Romance del señor don Gato*, del que hallamos distintas versiones:

¹¹ Posada Saldarriaga, Pilar. “Tradición oral: la primera poesía”, en *Poesía infantil colombiana*, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá, 2013.



Estaba el señor don Gato
tirulato
sentado en su silla de oro
tirulodo
(...)



Todas esas estructuras colaboran con la adquisición del ritmo y llevan al niño a nuevas formas del lenguaje. También los cantos o juegos a los que Pilar Posada denomina “poesía en el cuerpo”¹², como los arrullos, los balanceos, juegos de manos, de cosquillas, agregan a la vivencia sonora el contacto afectivo corporal que sostiene tanto como la palabra. La reunión de una voz que envuelve, un cuerpo que acompaña y un juego de palabras o un porque sí de cabriolas en el lenguaje constituyen en la relación entre el niño y el adulto una alfombra mágica donde crecer y soñar, un gran aporte para el desarrollo afectivo y cognitivo de los más pequeños.

La canción de cuna, como otra forma de cultura ancestral, tiene mucha importancia no solo para el niño, sino también para la madre, y a lo largo de la historia ha funcionado como alivio para el sueño y las durezas del vivir. En su investigación sobre las nanas en España, García Lorca expresa:

“La melodía latente, estructurada con sus centros nerviosos y sus ramitos de sangre, pone vivo calor histórico sobre los textos que a veces pueden estar vacíos y otras veces no tienen más valor que el de simples evocaciones. No debemos olvidar que la canción de cuna está inventada (y sus textos lo expresan) por las pobres mujeres cuyos niños son para ellas una carga, una cruz pesada con la cual muchas veces no pueden. Cada hijo, en vez de ser una alegría, es una pesadumbre, y, naturalmente, no pueden dejar de cantarles, aun en medio de su amor, su desgano de la vida. Para provocar el sueño del niño intervienen varios factores importantes si contamos, naturalmente, con el beneplácito de las hadas. Las hadas son las que traen las anémonas y las temperaturas. La madre y la canción ponen lo demás”¹³.

¹² Ibid.

¹³ Ibid.



Cuántas veces nos hemos preguntado en el trabajo cotidiano acerca de la dureza o tristeza de algunas canciones:

Duerme, duerme negrito
que su mama está en el campo, negrito.
Trabajando, sí,
trabajando y no le pagan,
trabajando, sí,
trabajando y va de luto. (...)

¿Qué recibe el niño contemporáneo en esas canciones? ¿Qué cadencias lo mecen? ¿Qué sienten las madres que se identifican con esos textos?

Esta canción dice también:

Te va a traer ricas cosas para ti
Te va a traer carne de cerdo para ti
Y si negro no se duerme
viene el diablo blanco y
¡Zas! Te come la patita
Chiquibum.

Sigue diciendo García Lorca:

“Así, pues, la letra de las canciones va contra el sueño y su río manso. El texto provoca emociones en el niño y estados de duda, terror, contra los cuales tiene que luchar la mano borrosa de la melodía que peina y amansa los caballitos encabritados que se agitan en los ojos de la criatura”.

Nuevamente la melodía como garantía de la ternura, de las “buenas intenciones”, la voz mansa como continente y refugio. ¿Es lo mismo para la vida psíquica y lúdica del niño dormirse solo en su cunita que dormirse cobijado en una canción? ¿Cómo dormimos a los bebés en los centros infantiles? ¿Cuánta envoltura sonora los

cobiaja de los monstruos y amansa sus caballitos encabritados? ¿Podemos enriquecer la experiencia de crianza si cantamos canciones de cuna con las madres y los padres que asisten a la biblioteca con sus hijos pequeños?

C. Poesía y canciones de autor

Además de la poesía de tradición oral, contamos en los acervos de las colecciones de la “Estrategia de cero a Siempre” con libros de poesía y canciones de autor. Aunque la edición de libros de poesía infantil no es tan nutrida como los niños necesitarían —al menos en los países latinoamericanos—, es interesante detenernos en la diversidad existente o al alcance de los agentes educativos.

Uno de los obstáculos con los que nos encontramos es la escasa exploración estética. Poesía no es sinónimo de rima; sin embargo, muchas veces la musicalidad y el ritmo del poema (características que sí lo constituyen) son confundidos con la rima como única manifestación estética. Y la metáfora, esa figura retórica que condensa la idea misma de poesía, ese “como si” propio de la creación artística, queda en último plano.

Marisol Alonso, una educadora muy inquieta, manifestaba luego de un seminario de literatura infantil:

“Este año fui también incursionando en la lectura de poesía. Y ahí aparecieron tantas cosas... diferentes autores con sus particularidades, frases que repetí varias veces en voz alta, emociones, asombros, lágrimas...

Pero esa lectura no me resultó fácil, me encontré con los libros en la mano, pero las poesías eran todas diferentes, nada parecido al estereotipo que tenía de ellas. No había rimas, trataban de temas tan diversos como las palabras, la locura...

Sinceramente me costó comenzar a leer poesía donde no hay rima. O mejor dicho, donde no rima el sonido de las palabras. Y entonces aparecieron algunas preguntas: ¿Será la falta de entrenamiento? Las poesías que leí en la escuela o en el profesorado (poesías infantiles), que no son muchas, todas rimaban”¹⁴.

¹⁴ Extracto del trabajo escrito por Marisol Alonso Domínguez, al término del seminario anual “La literatura infantil: libros, lecturas y mediadores”, dictado por María Emilia López en el Jardín Maternal de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires), Buenos Aires, marzo a diciembre de 2006.



¿Qué ocurre con la poesía para niños? ¿Encontramos un corpus tan amplio y versátil, que dé cuenta de los modos diversos de la poesía? ¿Está habilitado el verso libre en un poema pensado para los más pequeños?

Beatriz Helena Robledo señala como el iniciador de la poesía infantil colombiana a Rafael Pombo¹⁵. *La pobre viejecita; Cuentos pintados y tantos poemas e historias en verso* constituyen uno de los acervos más grandes para niños. Muchos otros autores contemporáneos abonan el acervo poético iniciado por Pombo. En su recorrido por la poesía colombiana de autor, Robledo agrega:

“Es posible que en este intento de poner en conjunto las obras poéticas para niños queden algunos autores y libros por nombrar. Sin embargo, la cosecha no es tan abundante como quisieramos. Los temas se repiten y hay mucha dulzura derramada, lo que responde a la imagen de un niño lector idealizado. Nos falta poesía para los niños reales. La poesía para los niños de hoy juega con el absurdo, el sinsentido, el asombro, la tristeza, el dolor, el miedo, explora y recrea los diferentes sentimientos y sensaciones del niño.

Lo que nos muestra esta primera cosecha, o este primer tejido del panorama, es la falta de valoración de un género que, como ya dijimos, puede contribuir a la educación estética de nuestros niños”.



¹⁵ Robledo, Beatriz Helena. “La poesía infantil colombiana. Una cosecha por recoger”, en *Poesía infantil colombiana*. Op. cit.

Resulta sumamente interesante analizar en qué niño pensamos cuando ofrecemos las canciones, los cuentos, la poesía con la que vivir la experiencia del arte. Huir de la rima fácil, de los temas edulcorados, forzar la palabra para que de ella surja una creación, un nuevo sentido. Algo de eso es la poesía.

En una entrevista al compositor colombiano Jairo Ojeda, autor de bellas canciones y poemas para la infancia, le preguntan cómo se aproxima a la palabra cuando compone. Responde Jairo:

“La canción tiene como característica el texto; en mi caso, lo primero que abordo cuando trabajo una canción es la palabra y las palabras que la van a conformar. Cada palabra la siento musicalmente, me sugiere la cadencia rítmica y melódica; puedo decir que no pienso en un texto por separado, acaricio las palabras y las ‘trasteo’ de un lugar a otro para que suenen y recojan la acentuación rítmica y melódica que ellas mismas me sugieren. No puedo evitarlo. Sin proponérmelo, aquello que me commueve lo desenvuelvo en palabras, a las que inevitablemente presiento algo así como su personalidad musical”¹⁶.

La “personalidad musical” que busca Jairo Ojeda tiene mucho que ver con los descubrimientos de los que nos hablaba Marisol, la educadora que estaba incursionando en la poesía. Un poeta, un músico que busca el límite del lenguaje, su descomposición, huye de la rima fácil o cancina, que “trastea” las palabras hasta encontrarles su lugar, sus parentescos.

El escritor Luis García Montero, en un bello libro dedicado a los niños que desean aprender a escribir poesía, señala:

“Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía siempre nace de una mirada, porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo”¹⁷.

¹⁶ Ojeda, Jairo. En *Cuadernos de literatura infantil colombiana. Música y literatura infantil colombiana*, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá, 2008.

¹⁷ García Montero, Luis. *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Edit. Comares, Madrid. 2000.



La metáfora surge de ese extrañamiento de la mirada; tal vez por eso el niño sabe mejor que nadie de qué se trata eso de “entrar en poesía”¹⁸, estado en el que la función no está reducida a la comunicación de información, sino, sobre todo, al juego y al “como sí”.

La luna y la calabaza
se juntaron una vez
Y se reían y se reían
por no encontrarse los pies.

La luna y la calabaza
se volvieron a encontrar
Y se reían y se reían
por no poderse abrazar.

JAIRO OJEDA



D. ¿Poesía para quién?

La poesía constituye tal vez la forma más abstracta del lenguaje; vaya paradoja: los niños comienzan a relacionarse con el lenguaje desde su forma más compleja. Pero lo complejo de esa abstracción para ellos es abarcable, porque su mente, su base emocional, les permite construir significados y atar significantes allí donde los adultos solo pueden replicar los existentes. Si la experiencia del lenguaje de la primera infancia está atravesada por la poesía, la capacidad de “hacer cosas con palabras” crece considerablemente, y ya sabemos cuán intensa es la relación entre lenguaje y pensamiento; Vigotsky —entre otros— nos enseñó mucho sobre eso.

Hacer poesía, transmitir poesía, jugar en la poesía, habilita un devenir más pleno del lenguaje y de la capacidad lúdica.

Aspiramos a que el acceso a la música y a la poesía constituya una herramienta de libertad y expresión para los niños pequeños y un goce para los vínculos entre padres e hijos, agentes educativos, cuidadores, niños y familias.

¹⁸ Jean, Georges. *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid, Edic. de la Torre, 1996.

E. Una escena en un centro infantil¹⁹

A modo de ejemplo, podemos compartir esta situación real en un grupo de niños muy pequeños:

“Estoy acompañando a los bebés en su desayuno; ellos son cinco, y estamos una de sus maestras y yo. Tienen 1 año, algunos 1 año y 2 meses y alguno solo 7 meses. Uno de los bebés más grandes pregunta por su mamá: dice —¿mamá?—. Le contestamos que su mamá se fue a trabajar. Entonces pregunta: —¿papá?—. También se fue a trabajar... Esa inquietud de Gael trae resonancias en los demás, que también preguntan, otra vez preguntan, porque en realidad necesitan reasegurarse la respuesta, porque son muy pequeños y pasan bastantes horas fuera de sus casas, porque la ‘continuidad de ser’ —esa sensación de ser un ‘yo’ integrado, de la que nos hablaba Winnicott— aún no se ha construido en ellos. Podríamos seguir repitiendo la misma respuesta ante su incesante pregunta, pero optamos por ‘jugar’ con su deseo de saber o su necesidad de sostenerse. Entonces comenzamos a repetir con una entonación musical: má, má, mamamá, pa, pa, papapá... Los bebés se ríen, repiten ellos también; entonces comenzamos a percutir con las manos sobre la mesa, ellos también percuteñ, felices; entonces inventamos con ellos la canción del ‘Mapamá’, cantamos y percutimos las sílabas de mamá y papá, agregamos ritmos, entonaciones, hacemos un pequeño poema sonoro con dos palabras y alguna frase alternativa como: ‘te quiere más’ o ‘ya vendrá’. La escena poética perdura unos cuantos minutos”.

¹⁹ Relato en primera persona de María Emilia López, en “Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia”, *Revista o en Conducta*, año 28, diciembre de 2008, México.



Con qué se juega o cómo se juega es un descubrimiento para el niño pequeño, que nada trae inscripto al respecto, ninguna consigna tiene el niño acerca de qué es jugar o cuáles son los juguetes al principio de la vida; todo encuentro con los juguetes será un hecho propio de su cultura, toda habilitación del juego o el juguete es una tarea de los adultos que lo acompañan... y ¿las palabras no son acaso “juguetes”? Los relatos que construimos sobre sus vidas, sobre sus ositos o aviones o cocodrilos de peluche, sobre su mamá o su papá, “animados” con las historias ficcionales que les inventamos para poder tener material para jugar, ¿no están ligados a la poesía?

Yo tengo un osito / un osito de lana / siempre se acuesta / conmigo en la cama / Anoche mi osito / se puso a llorar / yo, con un dulce / lo hice callar²⁰.

El ritmo, la musicalidad de un juego de dedos acompañado de una canción..., ¿tienen algún parentesco con el poema?

El historiador Joahn Huizinga llegó a la conclusión de que toda la cultura humana brota del juego. Dice Huizinga: “Tomemos por ejemplo el lenguaje, este primero y supremo instrumento que el hombre construye para comunicar, enseñar, mandar; por el que distingue, determina, constata, nombra; es decir, levanta las cosas a dominio del espíritu. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras. Así, la humanidad se crea constantemente su



²⁰ Maya, Tita. Canciones para crecer. *Música y movimiento*, Colegio de Música de Medellín, 1998.

expresión de la existencia, un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza”²¹.

Jugar constituye la trama de ese segundo mundo inventado. Podríamos decir que jugar con la música, con la poesía, es dar lugar a un tercer mundo, el mundo del arte, ese mundo de creación de objetos estéticos que permanecen y a los que se puede volver una y otra vez. Una canción, una poesía, son formas lúdicas y artísticas que trascienden la materialidad de la vida cotidiana, y que a diferencia del juego trascienden también la inmediatez y no son efímeras.

En ese lábil territorio que comparten el arte y el juego, la música y la poesía en la primera infancia ayudan al niño a dar permanencia a sus experiencias estéticas, a crear y recrear junto a los otros los bienes culturales que arman comunidad. Es interesante pensar cómo une a un grupo de niños, incluso bebés, el encuentro con las manifestaciones artísticas. Las canciones más cantadas en el grupo, los juegos musicales, los cuentos y los poemas compartidos hacen a la identidad cultural y artística de cada grupo de niños que convive en un centro infantil, en un grupo de lectura en una biblioteca.

F. ¿Qué tiene la música?

Los niños pequeños, y eso se observa perfectamente cuando jugamos o cantamos retahilas, retienen en el oído y en el cuerpo tanto las pulsaciones rítmicas como las palabras.

Tomando algunas conceptualizaciones de Tita Maya, podríamos decir que:

- El ritmo es el elemento vital de la música. Nace de la repetición en forma regular de uno o varios sonidos; en ese sentido podemos tener ritmos lentos o rápidos según su duración.
- Es uno de los elementos centrales en la educación musical de los niños. Juegos de manos, palmas, ritmos en el cuerpo, remiten a las primeras vivencias de relación con la madre (el ritmo de su corazón, de la respiración, su forma de mecer). Encontrar ritmo en la música, en la poesía, es reencontrarse con los primeros signos de la intersubjetividad. El ritmo es segurizante y continente.

²¹ Huizinga, Johan. *Homo ludens*, Madrid, Alianza Editorial, 1972.



- El ritmo es un excelente regulador de los centros nerviosos, por la manera como actúa sobre ellos facilitando la relación entre las órdenes del cerebro y su ejecución por los músculos del cuerpo. A través del ritmo se puede ayudar al niño en el desarrollo de su esquema corporal y en el conocimiento y apropiación del espacio. Incita al movimiento y ayuda a un mejor desarrollo de la motricidad²².

¿Y dónde está el ritmo? Veamos algunos ejemplos que aporta Tita Maya²³:

1. Rima corta muy sonora

Algunas rimas cortas, propias para despertar el gesto sonoro en los primeros años de vida, se caracterizan por llevar el ritmo de los “laleos” o sílabas repetidas que generan sonoridades sencillas no muy definidas, sin dar mayor importancia a su significado, como *Ole rile rile; tra la la la*, o en finales de frases que juegan con la última sílaba, como *Bajo de un botón - ton - ton, que encontró Martín – tin – tin, había un ratón – ton – ton, hay que chiquitín – tin – tin.*

En este grupo de rimas sonoras guardamos el infinito mundo de los trabalenguas:

El gallo pinto no pinta
el que pinta es el pintor
que al gallo pinto las pintas
pinta por pinta pintó.

Las rimas y canciones que juegan con los sonidos de los animales u onomatopeyas:

Cua, cua dijo un día un sapito
cua, cua dijo un día un sapito para mí
los sapitos dicen cua,
cua, cua, cua, cua.

²² Maya, Tita. *Canciones para crecer*. Op. cit.

²³ Extractado de Tita Maya, “Formas y colores en los cuentos y canciones”, en *Cuadernos de literatura infantil colombiana. Música y literatura infantil colombiana*, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá, 2008.

Miau dijo un día un gatico,
 miau dijo un gatico para mí
 los gaticos dicen miau
 miau, miau.

Y las canciones que juegan a cambiar las vocales para encontrar diferentes sonoridades como el conocido:

Yo te daré,
 te daré niña hermosa
 te daré una cosa
 una cosa que yo solo sé... café.
 Ya ta dará,
 ta dará naña harmasa
 ta dará ana casa
 ana casa ca ya sala sa... cafa.

La marcada relación que estamos estableciendo entre el ritmo y la motricidad puede hacer pensar que solo desde el movimiento se vivencian las experiencias rítmicas. Sin embargo, estos pequeños versos y canciones compartidos muestran la vitalidad del ritmo en la palabra misma. Ritmo, musicalidad y, a veces, rima.

2. Los cuentos, rimas y canciones de nunca acabar

Estos cuentos y canciones tienen una forma simple circular, ya que el final se convierte en el inicio y vuelve a empezar. Son propios para los que comienzan a hablar y se convierten en un juego de diálogo entre el niño y su acompañante. Aquí, el ritmo funciona en forma de repetición, que le brinda al niño seguridad, pues reconoce lo que viene y le da alegría al sentir que puede participar en él.

Entre las canciones encontramos la tradicional del barco chiquitico que no podía navegar, que ha sido cantada por los niños desde tiempo atrás.



Otro clásico es:

Salí de La Habana un día
camino de San José
y en el camino encontré
un papel que así decía:
Salí de La Habana un día
camino de San José...

También están los que en forma de zoom visual van describiendo un lugar, como *La casa que Juan construyó* (tradicional).

Esta es la CASA que Juan construyó.

Y este es el JARDÍN que rodea la casa que Juan construyó.

Y esta es la HIERBA que crece en el jardín que rodea la casa que Juan construyó.

Y esta es la VACA que se come la hierba, que crece en el jardín, que rodea la casa que Juan construyó.

Y esta es la NIÑA que ordeña la vaca,
que come la hierba, que crece en el jardín, que rodea la casa que Juan construyó.

Y esta es la LECHE que saca la niña, que ordeña la vaca, que se come la hierba, que crece en el jardín, que rodea la casa que Juan construyó.

Y YO soy aquel que se bebe la LECHE, que saca la NIÑA, que ordeña la VACA, que se come la HIERBA, que crece en el JARDÍN, que rodea la CASA, que Juan construyó.

3. Cuentos y canciones con historia

En los cuentos y canciones que desarrollan una historia, el ritmo aparece en la trama y en la infinidad de situaciones y de personajes con quienes el niño se



relaciona cuando entra en ellos. Este tipo de historias, en las que generalmente se presentan personajes fantásticos, enriquecen el lenguaje y estimulan el desarrollo de las fuerzas de la fantasía y la imaginación. Los temas más frecuentes giran alrededor de los animales que hablan.

Muchos de estos cuentos y canciones se presentan en *forma sonata*, la forma más común que hay en la música. Esta tiene dos melodías: la primera o principal se expone al principio y al final, y la segunda en medio. La fórmula sería ABA que en la canción popular aparece como coro – estrofa – coro.

A

De arriba y abajo
por los callejones
pasa una ratica
con veinte ratones.

B

Unos sin orejas y otros orejones,
unos sin ojitos y otros muy ojones,
unos sin cumbamba y otros cumbambones,
unos sin cachetes y otros cachetones.

A

De arriba y abajo
por los callejones
pasa una ratica
con veinte ratones.

La forma en que se encuentran escritos los movimientos de una sonata es *exposición del tema - desarrollo - reexposición*. Esta estructura se presenta también en muchos de los cuentos y poesías infantiles, donde hay un tema que se expone, un punto de giro que da inicio al desarrollo del conflicto y un final que concluye la historia. Este poema tradicional español, del que partió una de las canciones de Tita Maya, es un ejemplo claro de esta estructura.

EL GATO EN APRIETOS

(Exposición del tema)

Estaba una vez un gato
comiéndose una sardina



y un ratón lo contemplaba
asomadito a una esquina.

(Desarrollo del conflicto)

Pero de repente al gato
se le atragantó una espina
y el ratón al ver tal cosa
al gato se le encamina.

(Reexposición o final)

Y con unos alicates logró
sacarle la espina,
que contento queda el gato
comiéndose su sardina.

4. Canciones nacidas en los cuentos y los poemas

Hay canciones que se originaron en la poesía y que luego se vistieron de canción como los muchos poemas de García Lorca, María Elena Walsh, Rafael Pombo, Carlos Castro Saavedra. Otros, aunque siguen siendo poemas, son cuentos con un sentido melódico tan fuerte que al leerlos llegan al corazón como una dulce canción, como el conocido poema de Rubén Darío:

A MARGARITA DEBAYLE

(Fragmento)

Margarita, está linda la mar,
y el viento
lleva esencia sutil de azahar;
yo siento
en el alma una esencia cantar:
tu acento.
Margarita, te voy a contar
un cuento.

Este era un rey que tenía
un palacio de diamantes,
una tienda hecha del día
y un rebaño de elefantes.
Un kiosco de malaquita,
un gran manto de tisú,



y una gentil princesita,
tan bonita,
Margarita,
tan bonita como tú.

Este recorrido por algunas formas musicales puede ayudar a discriminar los valores de la buena música para niños. No se trata de reunir algunas palabras o sonoridades que sean cómodas al oído, rápidas por cotidianas, sino por el contrario, es una búsqueda estética que produce novedad, extrañamiento, y que atrapa la atención.

Volvemos a Tita Maya en esta reflexión:

“Son muchas las formas y colores de los cuentos, poemas y canciones escritas para los niños. El valor principal en la primera infancia es proporcionar experiencias únicas e individuales que construyan puentes por donde el niño se comunique con el mundo exterior: las rimas, retahílas, rondas y juegos ejercen sobre los sentidos una impresión bella y rítmica. Las historias y narraciones llevan melodías que producen en el alma del niño sentimientos de alegría e imágenes que incitan la imitación”.



II. Sugerencias para el trabajo con los agentes educativos sobre música y poesía

El seminario desarrollado en Medellín surgió como iniciativa a partir de las observaciones sobre el trabajo realizado en centros infantiles y bibliotecas públicas. Intercambiando con los bibliotecarios y con los agentes educativos, hemos registrado que la música y la poesía son las áreas artísticas que presentan más dificultades a la hora de acercarlos a





los niños y a los padres. Algunas de las razones son la falta de experiencias previas, así como la extrañeza que produce encontrarse con lecturas que exigen otras formas de abordaje distintas del cuento.

Esta es una reflexión de una educadora, cuando en su grupo de trabajo estaban realizando un acercamiento a la poesía:

“Con relación a la comprensión, había surgido la pregunta sobre si siempre la poesía se tiene que ‘comprender’. Decíamos que muchas veces aunque haya palabras o metáforas que no entendemos, igualmente nos podemos conmover o dejar interpelar por la poesía”²⁴.

Descubrir un género literario donde la comprensión no es el eje, donde lo que se comprende puede ocurrir en un nivel de la sensibilidad, que no necesariamente es traducible en palabras. Esta pequeña reflexión da cuenta de los obstáculos con los que podemos encontrarnos cuando intentamos acercar la poesía a los niños: si no hay experiencia previa en los adultos es difícil valorar el género, la vivencia, el sentido o los sentidos de la poesía en nuestras vidas.

Por otro lado, el canto, esa maravilla con la que contamos como posibilidad todos los seres humanos, resulta vedado muchas veces por el temor a hacerlo mal, a desafinar, por los obstáculos que va encontrando la espontaneidad para expresarse cuando los adultos nos hacemos grandes. En otros casos, es siempre el adulto

²⁴ Allende, Cecilia. Al término del seminario anual “La literatura infantil: libros, lecturas y mediadores”, dictado por María Emilia López en el Jardín Maternal de la Facultad de Derecho (Universidad de Buenos Aires), Buenos Aires, marzo a diciembre de 2006.

el que guía el canto, y eso torna difícil el canto de los propios niños, su escucha y singularidad.

Algunas reflexiones de Teresa Usandivaras, una profesional dedicada al canto, a la música, al trabajo con niños y adultos, resultan muy interesantes. Dice Teresa:

“Nunca es demasiado temprano para empezar a cantar. Basta que esté la voz y que llegue luego la palabra para que brote natural, espontáneamente, el canto. ¿Acaso un niño de tres años solo puede escuchar el canto de su maestro, o palmejar el ritmo o jugar a bailar como respuesta a un estímulo sonoro? También puede cantar, y —permítanme que lo diga con la convicción que me dan mis años de docencia en el jardín de infantes— ¡pueden cantar muy bien! Como siempre, somos los adultos los que no terminamos de creer que los niños pueden. Pueden cantar, y además les gusta muchísimo hacerlo.

Un niño de tres años, sin ir más lejos, puede no solo cantar en grupo, sino también ser un excelente solista. Es más, debería tener ocasión de ejercitarse ambas cosas para crecer en la música: el canto grupal ampara y guía, protege, y el trabajo individual de cada integrante del grupo hace, a su vez, que el canto grupal se fortalezca.

Mis clases solían terminar, tanto en el grupo de tres años como en los de cuatro y cinco, con lo que llamábamos ‘un conciertito’. Cada uno elegía una canción para cantar, su canción preferida, y cantaba para el resto. Los integrantes del grupo, incluida yo, nos sentábamos en ronda y el solista se ponía de pie, mirando hacia el público. En cada clase pasaban a cantar varios niños y todos esperaban con ansiedad su turno. Era siempre un momento emocionante. El grupo prestaba atención y silencio al solista. Para mí resultaba una hermosa experiencia: disfrutaba de ese espacio en el que podía ir conociendo y reconociendo sus pequeñas voces. Admitamos que, muchas veces, el temor y la desconfianza en las posibilidades del niño nos llevan a cantar siempre con ellos, a que prevalezca nuestra voz como guía permanente. Los conciertitos me demostraban que valía la pena animarse a escucharlos”²⁵.

²⁵ Lurá, A. y Usandivaras, T. *¿De quién es la música?*, Buenos Aires, Colihue, 1992.



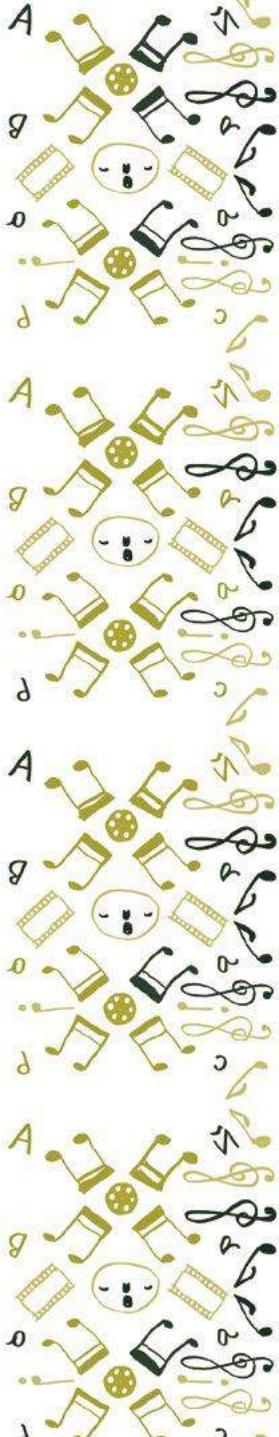
Considerando que es de vital importancia proveer recursos internos y subjetivos, además de materiales como los libros, a los educadores, madres comunitarias, bibliotecarios, gestores culturales, se propone, a través de este documento, ofrecer elementos para formar a los agentes educativos mediante contenidos específicos en torno a la poesía y a la música para el trabajo con bebés y niños pequeños. La intención es que, además de transitar por determinados saberes y experiencias vivenciales, los participantes ensayan la elaboración de proyectos concretos de trabajo con la música y con la poesía para los centros o bibliotecas en los que se desempeñan.

El acervo

La palabra es como llave
puede abrir, puede cerrar
habrá que darle una vuelta
que me sirva para entrar.

LAURA DEVETACH

Se propone trabajar tanto con la poesía y el cancionero tradicional como con la poesía y los temas musicales de autor; elaborar un repertorio propio recuperando el acervo de infancia y sumando nuevos materiales. Una primera serie de actividades debería estar centrada en la exploración de los materiales de las colecciones: armar mesas de libros, escuchar juntos las canciones de los discos disponibles, planificar posibles juegos con continuidad, compartir con los agentes educativos el tiempo de lectura, cantos, juegos, otorgar tiempo para el encuentro con la música y la poesía, la lectura en voz alta.





III. Contenidos

A. Música

1. Del gesto sonoro a la canción

Encuentro con la voz

Los sonidos forman parte de nuestro mundo, nos acompañan desde antes de nacer y siguen con nosotros durante cada minuto de nuestras vidas. Estamos rodeados de sonidos, algunos apacibles y otros que nos causan malestar. El sonido es risa, grito y llanto, asombro, exclamación, miedo.

a) Los sonidos de mi cuerpo

La música es la combinación de sonidos. Para llegar a ella, comenzaremos con las múltiples posibilidades sonoras que tiene nuestro cuerpo sumadas a la voz, desde allí proponemos jugar con:

- Diferentes posibilidades de la voz
- Sonidos corporales como acompañamiento-rítmicos a la voz
- Juegos de orquestas corporales

b) Jugando con los sonidos

Altura, duración, intensidad y timbre son las cuatro cualidades principales del sonido. De ellas salen la expresión tanto de la música como del lenguaje: los sonidos fuertes y los murmullos, las exclamaciones, los acelerandos y retardandos, los sonidos agudos y graves en la melodía, los acentos y toda la gama de timbres que se utilizan en la música incluyendo la voz. Favorecer la escucha es tan importante como la ejecución musical.



Se propone el trabajo con:

- Objetos sonoros (no solo instrumentos convencionales, sino también objetos de la vida cotidiana, de la naturaleza). Tita Maya sugiere la preparación de cajitas o canastos en los que se reúnan diversos elementos con sonoridades comunes o no (por ejemplo, objetos que suenan al soplarlos, otros al sacudirlos, determinadas semillas y objetos afines que muestran contrastes o similitudes sonoras, etc.).
 - Sonidos que pintan y acompañan las canciones (incorporación de objetos sonoros al canto y juego, relacionados con la temática de la canción).
 - Juegos rítmicos – juegos de palabra.
- c) **El sonido del lenguaje**
- El ritmo y la melodía del lenguaje
 - La palabra cantada y la palabra hablada
 - Dinámicas de expresión

2. Elementos de la música en los juegos, rimas y canciones

Los juegos y las canciones han acompañado a la humanidad a lo largo del tiempo y en todas las culturas. Muchos de ellos se presentan de forma parecida en diferentes culturas, y llegan para acompañar a los niños y crear lazos de afecto con los adultos que los acompañan. Se propone construir un acervo colectivo y hacerlo circular diariamente como propuestas poéticas para los niños.

- a) **La forma de las canciones y los cuentos a lo largo del tiempo**
- Canciones de nunca acabar



- Canciones acumulativas
- Canciones encadenadas
- Los romances
- Forma rondó o rondas
- Los arrullos

b) Las canciones infantiles de tradición

- Del cancionero tradicional español
- De raíz negra
- De raíz indígena
- Del mestizaje

En Colombia, es una música hecha de muchas músicas, de encuentros, sumas, intercambios, que cuanto más se mezcla, se reinvente y se transforme, más se expande y se utiliza.

Algunos libros de arrullos y canciones, como *Tiki tiki tai*²⁶, *Putunkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco*. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas, o *Una morena en la ronda*, pertenecientes a las colecciones de la “Estrategia de cero a Siempre” y editados por el ICBF y Fundialectura, ofrecen hermosos poemas que muchas veces por desconocimiento de su música quedan inutilizados en la biblioteca o el centro infantil. Jugar con esos poemas, sonorizarlos, repetir y jugar con sus versos puede ser un ejercicio de creación estética, además de una valiosa incursión en la poesía de tradición oral colombiana. Y aquí se fusionan la palabra hablada y la palabra cantada, el ritmo y la musicalidad, la memoria y la transmisión y la creación.

c) Las canciones de todos los tiempos

- Recuperación de las canciones tradicionales
- Las canciones de hoy (seleccionar un repertorio de música para niños. De calidad, por fuera de la música masiva)

²⁶ Existe una versión de juegos de palabras con este arrullo en el libro-disco “Luna con duendes. Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir”, Baggio/Usandivaras/Telechanski/Spiller, Colección Aerolitos, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2013.



d) Recuperación de la voz cantada en padres y maestros

- Hacer un cancionero propio en la institución
- Hacer un repertorio propio para los bebés
- Trabajar con los libros que contengan canciones
- Generar espacios de juego con la música que propicien el canto colectivo (agentes educativos, padres, madres y niños)

3. La caja de Pandora

De esta manera nomina Tita Maya a una caja mágica que provee sorpresas, donde duermen brujas y príncipes, selvas, ríos y montañas, amigos, carros, casas, trenes, aguaceros. En el mito griego, la caja de Pandora fue entregada por Zeus a Pandora, precisamente, con la advertencia de que no la abriera, pero ella no pudo con su curiosidad y al abrirla salieron de la caja todas las cosas feas del mundo. Sin embargo, sabemos que también contenía las cosas más bellas, que quedaron personificadas en la esperanza. La esperanza es la confianza en lo bueno por venir, y para ello fue concebida la caja de Pandora: para llevar alegría, movimiento y música a los niños.

En la caja de Pandora cada agente educativo puede tener:

- ♪ penachos (juego de la lluvia, hacer aguaceros, juego del pintor —noción espaciales como arriba, abajo, adelante, atrás—),
- ♪ cintas (seguimiento de estímulo visual y táctil para los bebés, movimientos gruesos como gusanitos que se arrastran, lanzamientos, juegos imaginarios —cañas de pescar, látigos para espantar animales en la selva, humo del tren—),



- ♪ caballitos de palo (pasear a caballo, marcar pulso, velocidad, acento ritmo, correr, realizar danzas),
- ♪ bastones pequeños (golpear pelotas arrastrándolas por el piso, marcar pulsos y acentos),
- ♪ bolsas de arroz (amasar, arrugar, construir, hacer equilibrio),
- ♪ pelotas (juegos rítmicos, ejercicios de percusión con el cuerpo),
- ♪ aros pequeños y grandes (orejas de ratones, anteojos, girar como trompos, rodar, lanzar, conducir un carro, juego de espejos en parejas, cruzar puentes caminando, saltar adentro y afuera, juego de domadores y leones, etc.),
- ♪ telas y velos (esconderse y aparecer, buscar objetos que se esconden, acariciar, cargar y mecer a los niños, hacer hamaquitas).

B. Poesía

1. El nacimiento de lo poético en la primera infancia

a) La palabra, la voz y la música

Desde antes de nacer los niños comienzan las relaciones con la musicalidad de las palabras, con ese plus de sentido del lenguaje que hace a lo poético. Música, poesía y lenguaje como construcción de significantes que permiten entrar en la representación constituyen una unidad. La complejidad y la pluralidad de los aspectos lingüísticos y literarios que le dan forma a la poesía pueden funcionar como un prejuicio en relación con la posibilidad de apropiación por parte de los niños pequeños. Sin embargo, es en esa riqueza donde los niños más nutren sus capacidades de pensamiento, capacidades metafóricas hechas de nuevas relaciones de palabras, de variaciones de sentidos. Lo poético es emergente de lo social y del pensamiento.

b) Primeras manifestaciones poéticas

- El balbuceo
- Las canciones de manos
- Las rimas corporales
- Los poemas breves
- Las nanas y canciones de cuna



Se propone construir un acervo de estas canciones e incluirlas diariamente en el juego con los niños, estimulando el encuentro uno a uno con cada bebé, el tiempo de atención compartida, las caricias corporales y sonoras.

Estos poemas pueden ser acompañados por títeres de dedos, pañuelos de gasa suaves que acompañen los gestos.

2. ¿Qué es la poesía? Indagaciones sobre el género

- a) Dentro del ámbito de la literatura, la poesía suele quedar relegada a prácticas mínimas, generalmente limitadas a escasos encuentros escolares; por ese motivo, muchas veces el encuentro con la poesía está vedado desde lo sensible y estético para lectores adultos. Se propone indagar diversas estéticas, tanto desde lo formal como desde la experiencia, así como reflexionar sobre el concepto de poesía y sus rasgos singulares en relación con la prosa, tomando en cuenta:
 - i. Estructuras formales
 - ii. Aspectos lingüísticos y literarios
 - iii. El mundo recreado

Estos conceptos pueden resultar lejanos o abstractos, se propone incluirlos a partir de la lectura de poesía; es decir, reflexionar sobre el género y sus matices a partir de la lectura compartida.

Un taller para trabajar sobre la poesía debería incluir un espacio en el que los agentes educativos tengan acceso a variados autores, puedan leer en voz alta, reconocer en los textos los valores sobre los que hemos trabajado en este documento, analizar la poesía a partir de algunas ideas teóricas sencillas como las compartidas aquí.



Se sugieren juegos con la palabra poética:

- ♪ descubrir las metáforas
- ♪ sumar atributos a escenas u objetos, jugando con los bordes del sentido (es decir, tratando de romper con las primeas imágenes que nos sugiere una palabra)
- ♪ jugar con el disparate
- ♪ describir estados de ánimo en forma sintética
- ♪ jugar a rimar desde la improvisación colectiva
- ♪ gozar de la envoltura de la voz, escuchando a los otros leer poesía en voz alta.

En cuanto a la poesía para niños, se propone trabajar de la misma manera, recuperando el acervo provisto por las colecciones de la Estrategia De Cero a Siempre, y poner el acento en:

- El verso libre
- Métrica y rima
- El ritmo y la musicalidad
- El humor, el disparate, el juego
- Lectura en voz alta (entonación, melodía, climas)

b) Poesía tradicional y poesía de autor

Existe un enorme acervo de poesía oral que pasa desapercibida sin un trabajo de recuperación, memoria y ejercicio. El valor de la palabra lúdica en la primera infancia resulta fundamental para incluir al niño en el uso creador de la lengua, y la poesía constituye el material más idóneo para ese fin. Asimismo, la poesía de autor que se ha publicado en las colecciones de la Estrategia De Cero a Siempre merece su disfrute y puesta en disponibilidad hacia los niños.

- Recopilación de la poesía tradicional colombiana y latinoamericana a partir del acervo propio, del repertorio de infancia.
- Análisis y lectura de los libros de poesía de autor disponibles en las colecciones.

3. Jugar con la poesía

¿Cómo acercar la poesía a los niños en la biblioteca, en el centro infantil, en el centro comunitario? El juego del “porque sí” de la palabra



poética requiere de los mediadores una confianza especial en la ficción, en el valor de los aspectos no funcionales del lenguaje.

- Lectura de libros de poesía
- Creación de formatos alternativos para acercar la poesía a los niños y familias (por ejemplo, realizar una antología y escribir los poemas en cartones, que los niños y sus familias puedan llevar a sus casas e intercambiar como libro o conservarlos como regalo).
- Proyectos de trabajo con la poesía a mediano plazo, por autor, por subgénero, por temas, etc. Por ejemplo, seleccionar un autor como Rafael Pombo, del que se cuenta con interesante material, y proponer a los niños adentrarse cada vez más en su obra.

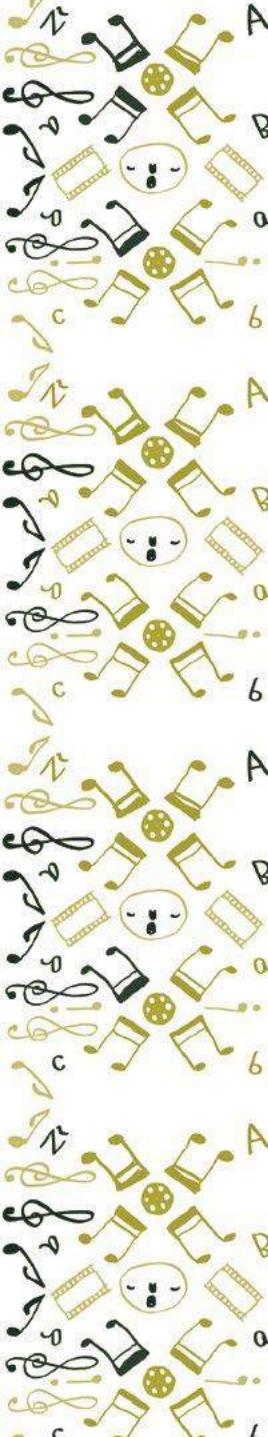
O seleccionar subgéneros: trabajos de rimas, adivinanzas, investigar sobre ello y proponerles en distintas sesiones de lectura juegos y poemas que vayan complejizándose.

O seleccionar un libro en particular, como *Mi bicicleta es un hada*, de Antonio Orlando Rodríguez, por ejemplo (también muchos otros buenos libros de las colecciones), y profundizar en su lectura a través de varias sesiones.

Luz Ardenis Bejarano García, una bibliotecaria que está realizando sesiones de lectura con niños muy pequeños, relata en su bitácora, luego de asistir a un seminario de formación sobre “Lectura y primera infancia”²⁷:



²⁷ Se refiere a los seminarios de formación sobre “Lectura y primera infancia” que propone la Biblioteca Nacional de Colombia, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura y la Estrategia De



“Uno de los niños se encontró el libro *Mi bicicleta es un hada* y la bicicleta le causó curiosidad porque él decía que tenía alas, zapatos y cabeza de reina. Empecé a leerles, a contarles que era un libro de poesías y me preguntaban que cómo así, los senté y les leí el poema ‘Hada’. Encantados, empezaron a buscar más y más libros que se parecieran a poesías para que se las contara. Me pasaron un libro de canciones y les expliqué que las canciones también eran poesías; de ese libro les leí ‘Aroma de níspero’, y cuando terminé de leer les dije que empezáramos a dar palmas, yo seguí leyendo y resulta que encontramos un ritmo musical para la poesía. Terminaron felices y aplaudiendo y cantado ‘Aroma de níspero’”²⁸.

C. Música y poesía. Encuentros para salir a jugar

Mirar, leer, cantar, jugar: cruce de lenguajes, ejercicios poéticos. ¿Cómo disponerse a la improvisación y al seguimiento del juego de los niños? ¿Cómo construir con sus miradas sobre las cosas, con sus ideas incipientes, una obra poética, una escena poética, un juego basado en lo estético (y el juego siempre es poético)?

Con este bloque de trabajo cerramos el Seminario de música y poesía, en Medellín, bajo la modalidad de canto y lectura de poesía en forma colectiva, con el grupo total. Pequeñas performances poéticas y musicales son muy disfrutadas por los niños; aquí estamos poniendo el

Cero a Siempre, desde la coordinación de Graciela Prieto y dictados por María Emilia López.

²⁸ Bejarano García, Luz Ardenis. Biblioteca Pública Municipal “Federico García Lorca”, municipio de Apartadó en Antioquia, Colombia.



accento tanto en el propio juego de los niños con las palabras, con la canción, como en la escucha y en el papel de espectadores. Ambas facetas de la experiencia artística son interesantes de desarrollar en la primera infancia.

Referencias bibliográficas

GARCÍA LORCA, Federico. Conferencia “Nanas infantiles”, en *Poeta en New York*, Buenos Aires, Edit. Losada, 1998.

GONZÁLEZ DUEÑAS, Daniel y Toledo, Alejandro. *La fidelidad al relámpago. Conversaciones con Roberto Juarroz*, México, Edic. sin Nombre, 1998.

LÓPEZ, María Emilia. Extractos de “Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia” (conferencia).

LÓPEZ, María Emilia. “Cultura y primera infancia”. Documento realizado para el Foro de discusión Cirlalc, Bogotá, 2013.

MAYA, Tita. “Formas y colores en los cuentos y canciones”, *Cuadernos de literatura infantil colombiana*, serie Temas 1, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá, 2008.

MAYA, Tita. *Canciones para crecer. Música y movimiento*, Colegio de Música de Medellín, 2007.

AUTORES VARIOS: *Poesía infantil colombiana*, Biblioteca Nacional de Colombia, 2013.





Anexo

Material de trabajo propuesto en el Seminario sobre música y poesía.

Biblioteca Nacional de Colombia y Dirección de Artes. Ministerio de Cultura.

Medellín. 22 al 26 de julio de 2013. A cargo de María Emilia López y Tita Maya.

El verano

Las estrellas se citan en el cielo,
cogen el ascensor y bajan lentamente a la piscina.
Sobre las nubes y media iluminan el agua,
nadán sobre el reflejo de los álamos,
bucean por debajo del ciprés
y juegan a subirse al barco de la luna.

LUIS GARCÍA MONTERO

Un decir

Adonde se detiene la mirada es puro asombro
como en esa pareja de zorzales en la rama
del sauce, un decir despijándose, con caricias
que enlazan un cogote a otro y pico va y pico
viene entre las plumas hasta parece se besaran
o se dieran de comer los piojitos mutuamente
bajo el sol de la atardecida rama gusto da
detener la mirada sin pensar en otra cosa
para ver el amor que sostiene como una red
a la vida en la arena aquí y allá por un momento
de distraída nomás y no de sabia sino
vacía de esa mercancía mayor que es siempre
yo en el centro y no la sombra o luz del cauce único
adonde va y se lava ahora sola la mirada.

DIANA BELLESSI



Correr la cortina,
abrir la ventana,
mirar la amarilla
flor de la retama.



Subir la escalera,
cruzar la terraza,
buscar la menuda
luz de la torcaza.

Cazar una nube
de sueño que pasa,
llenarse de cielo,
volverse a la casa.

MARÍA CRISTINA RAMOS



Secretos en un dedal

Los dedales escondidos
tienen versos en el fondo
y te cantan en la oreja
mil susurros misteriosos.

Dedalito va
dedalito viene
dame algún secreto
porque me entretiene.

La voz de la lagartija
qué se dice en el parral
la fruta del paraíso
y el mar.

Todo bulle
todo suena
todo cabe en un dedal.

LAURA DEVETACH



Todos ruedan

La ovejas
las abejas
las madejas
los botones
los melones
las naranjas
las lentejas
y los chicos
y los viejos.

Todos ruedan
Si los dejan.

LAURA DEVETACH



Nana del por aquí

Había un mar picado
por aquí
por aquí
por aquí
lo soplo despacito
por aquí
por aquí
por aquí
el mar se va calmando
así
así
así.

Le digo dos palabras
jirafas y gorriones
por aquí
por aquí
por aquí
el mar es un pañuelo
con cuatro nudos nuevos
por aquí
por aquí
por aquí
todos los pececitos
se fueron a dormir
por aquí
por aquí
por aquí
así
así
así.

LAURA DEVETACH



Conocí una cuna
que le cantaba al niño.
El niño tenía sueño
y ella cantaba.
Cuando el niño soñaba
ella callaba.
Conocí a un niño
que le cantaba a la cuna.



La cuna tenía sueño,
El niño le cantaba.
Cuando la cuna soñaba
El niño se callaba.

EDITH VERA

Tal vez el mundo cabe en la cocina
donde hablamos del hijo.
El futuro es un rostro, un dulce nombre,
una sangre en camino a este camino.
Amor se dice de un extraño modo:
cuna, pañal, la bata.
Esas cosas comunes.
Esas palabras blancas.
El amor ha crecido.
La primavera canta en mi pañuelo.

JUAN GELMAN, "Violín y otras cuestiones".



La loba, la loba
Le compró al lobito
Un calzón de seda
Y un gorro bonito.

La loba, la loba
Se fue de paseo
Con su traje rico
Y su hijito feo.

La loba, la loba
Vendrá por aquí,
Si esta niña mía
No quiere dormir.

JUANA DE IBARBOURU



El humo
El humo
De las chimeneas
Se va de viaje
Y por eso
Se pone
Su mejor traje.
Para
No perderse,
Deja sus huellas

Por toda la escalera
De las estrellas.

ELSA BORNEMANN

Cajitas frutales



Para guardar
el bigote de un ratón,
la cáscara
de un piñón.

Para guardar
las burbujitas de un pez,
la cáscara
de una nuez.

Para guardar
todas las horas del día,
la cáscara
de sandía.

Para guardar
de todo un poco,
una cáscara
de coco.

ANTONIO RUBIO

Bahía Quina



Esta mujer que abandona en la arena
su cuerpo es una roca que dibuja
la luz del mediodía, roca oscura
sin sed, sin ojos, sin sombra siquiera.

Esta mujer está tendida y sueña
que es una roca que la luz dibuja
en esta playa sin nombre. Sin duda
hay un ritmo de olas en sus venas.

En esta rada entra el mediodía
y borra los contornos de las rocas
y borra el mar de innumerables cuencas.

Y mientras sueña esta mujer tendida
que es una roca fija, una ola
se mete entre sus pies y la despierta.

FABIO MORÁBITO





Reflexiones escritas y dibujadas sobre lenguajes audiovisuales





Imágenes para una acción que transforma el mundo¹

Julián David Correa R.²

Ningún tema en la vida de una familia y de un Estado se puede comparar en importancia al del cuidado integral y a la estimulación de la inteligencia y la felicidad de los infantes. La creación de la “Estrategia Nacional de Cero a Siempre” y sus correlatos locales como la AIPÍ (atención integral a la primera infancia), en Bogotá, son buenas noticias que deben seguirlo siendo, pero que además deben convertirse en políticas públicas tan arraigadas como el cuidado que en cada familia reciben los niños.

Desde el Ministerio de Cultura me han señalado tres preguntas que responderé y que acompañaré de otras observaciones con las que espero provocar su imaginación. Las preguntas que ha planteado el Ministerio son:

- 1 Texto derivado de la ponencia presentada en el seminario “Lenguajes audiovisuales y primera infancia: reflexiones y prácticas alrededor de experiencias audiovisuales para la primera infancia. Desde dónde me miras, desde dónde te veo”, realizado el 10 de agosto de 2013. Evento del Ministerio de Cultura e ICBF en alianza con el Cerlalc, la Fundación Carvajal, Fundalectura y la Fundación Rafael Pombo, entre otras instituciones.
- 2 Psicólogo, gestor cultural, escritor y realizador audiovisual. Su página de Internet: www.geografiavirtual.com. Julián David Correa formó parte del primer equipo de la Dirección de Cinematografía del Ministerio de Cultura, en donde participó en el diseño de sus programas y coordinó el Grupo de Formación, entre otras experiencias. En la actualidad dirige la Cinemateca Distrital de Bogotá, institución que entre otras funciones tiene la de ser responsable por la concertación y aplicación de políticas públicas para el desarrollo audiovisual de la ciudad.

- ¿Qué es y cómo abordar un proceso de alfabetización audiovisual en el marco de una política para el desarrollo integral de la primera infancia?
- ¿Qué recomendaciones tendría para facilitar el acceso de los niños, niñas y familias a la oferta cinematográfica pertinente?
- ¿Cómo garantizar criterios de calidad en la emisión de la oferta cinematográfica que llega al país? ¿Cuál es el rol del comité de selección de películas?



Portada del disco con la banda sonora del filme “Todos estamos bien”, de G. Tornatore

Empecemos con cine, empecemos con una secuencia de “Estamos todos bien”, la película del italiano Giuseppe Tornatore que protagoniza en 1990 el actor predilecto del maestro Fellini, Marcello Mastroianni: un abuelo visita a su hija, madre sola que cuida del nieto. La mujer, aliviada por la presencia del abuelo, aprovecha la oportunidad para salir de casa a hacer algunas diligencias. El abuelo se ve asustado:



- ¿Y si llora? —pregunta el personaje de Mastroianni.
- No hay problema —dice la mujer—, lo pones a ver tele.

Pero la tele está descompuesta, así que entre los berridos del chico, el viejo Mastroianni, decide sentarlo ante la puerta frontal de una lavadora en la que ha metido ropa de colores y... ¡Bendito sea el remedio audiovisual! El niño, hipnotizado, deja de gritar.

Hay maneras de ver las imágenes en movimiento que generan pasividad. Hay instituciones, hay madres y padres que hacen del universo audiovisual un anestésico que nos mantiene en la condición de juiciosos consumidores.

Por ejemplo, mencionemos el Programa Madre Canguro. Este programa es un procedimiento de atención al neonato prematuro que se basa en el cuidado piel a piel las 24 horas diarias, hasta que el bebé alcanza los 3.000 gramos. Este programa nació de la imaginación de un pediatra bogotano, el doctor Rey, en el Instituto Materno Infantil hacia el final de la década de los ochenta. El doctor Rey pensaba de manera creativa, muy poco ortodoxa, y combinaba sus múltiples conocimientos para crear algo nuevo. Seguramente el doctor Rey jamás se habría quedado pasmado ante una pantalla, y mucho menos ante una lavadora. El Programa Madre Canguro es una solución a la ausencia de incubadoras, y fomenta el desarrollo de nuevos vínculos en la familia y de una estimulación temprana y adecuada de los neonatos. Una solución genial. El Programa Madre Canguro es una tecnología apropiada que ha sido tan exitosa en Colombia como en Holanda, un país al que no se puede acusar de estar corto de recursos para la fabricación o la compra de incubadoras. ¿Qué quiere decir “tecnología apropiada”? Quiere decir, tecnología pertinente: tecnología útil para solucionar problemas inmediatos y de largo plazo, con base en el uso creativo de los recursos disponibles. Una tecnología apropiada es una tecnología pertinente.



¿Alguien utilizó la expresión “oferta cinematográfica pertinente”?... Sí, estaba en las preguntas. ¿Tenemos para la primera infancia una oferta cinematográfica pertinente en Colombia?

Hay otra expresión que se usa en las preguntas: “alfabetización audiovisual”. Una bella combinación, que con dos palabras involucra más de una paradoja para un país que todavía tiene evidentes deficiencias en la alfabetización básica³.

Ya se sabe que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales para la movilidad social y para las posibilidades que cada individuo tendrá para la construcción de un mundo satisfactorio. De esa misma manera, la capacidad para leer discursos audiovisuales se ha convertido en una habilidad básica para desenvolverse y transformar una realidad que desde el final del siglo XIX se representa en el cine, y que ahora se ha virtualizado y recodificado en gramáticas audiovisuales que existen en múltiples pantallas ante las que debemos tomar decisiones.

Así de necesaria es la alfabetización audiovisual, pero ¿cómo se aborda? ¿Qué es la alfabetización audiovisual en cuanto a un contenido y una metodología? Aquí algunos principios:

- La alfabetización audiovisual en la primera infancia, como la formación de públicos en todas las edades, debe basarse en un conjunto de acciones que llamen a la acción, no a la pasividad del consumo.
- El ejercicio de la alfabetización audiovisual debe ser progresivo, tanto en cuanto a su complejidad como en cuanto al tiempo dedicado a ella.
- La alfabetización audiovisual debe estar basada en (o incluir con frecuencia) contenidos tomados de la realidad audiovisual inmediata de los alfabetizados.
- La alfabetización audiovisual debe facilitar el que el alfabetizado encuentre en el mundo audiovisual herramientas para transformar su vida y su realidad de manera consciente.

³ Durante el diálogo que siguió a esta conferencia, la representante del programa de primera infancia del Ministerio de Cultura, y el representante del ICBF, mencionaron la necesidad de definir la “alfabetización audiovisual”, un concepto que se menciona pero sobre el que no encuentran referencias.



- Ni con la formación de públicos, ni con la alfabetización audiovisual se trata de cambiar una cartilla que se debe memorizar, y de encontrar para los espectadores contenidos “artísticos” que sustituyan a otros contenidos que consideramos “comerciales”. Esta alfabetización implica un cambio de actitud antes que un cambio de contenidos.
- Tanto en la alfabetización audiovisual, como en la formación de públicos de todas las edades, de lo que se trata es de brindar herramientas a los espectadores para que pasen del consumo pasivo al fomento del desarrollo de sus capacidades, entre las que están la capacidad de análisis (lectura crítica) y la creatividad.
- En los infantes este tipo de formación audiovisual debería favorecer la evolución de todas sus líneas de desarrollo⁴, y en el caso de los mayores implica el reconocimiento de su lugar como creadores de cultura, y una transformación que supone llevarlos del consumo a la ciudadanía⁵.

Adriana Rodríguez Sánchez realizó, con financiación del Ministerio de Cultura, la investigación “Los niños menores de tres años y la televisión. Perspectivas de investigación y debate (1999-2010)”; en la presentación de este trabajo, Germán Franco decía: “Este documento no pretende resolver, pero sí apunta a hacer evidentes varios debates: ¿Qué tipo de televisión es pertinente para la infancia? ¿Aqué edades? Además de los contenidos y relatos propios de esta, ¿qué otras formas de relación pueden establecer los niños con la mediación de la pantalla?, ¿qué tan útil es, y especialmente qué tipo de televisión puede ayudar a hacer más digna la vida de la infancia colombiana?”.

Preguntas como esas permiten la construcción de una política pública que vincule el mundo audiovisual con el desarrollo de la primera infancia.

Esta misma investigación de Adriana Rodríguez Sánchez, recoge diversas experiencias que nos permiten ver la historia del desarrollo de productos audiovisuales para los menores de tres años, y los debates alrededor de su calidad. Esta explosión de productos culturales para niños de hasta 6 años, llega tras las investigaciones que a

⁴ Formuladas por Anna Freud.

⁵ La oposición entre el “espectador consumidor” y el “espectador ciudadano” se ha planteado en textos como en *Televisión pública: del consumidor al ciudadano*, de Rincón, Martín-Barbero y otros (Convenio Andrés Bello. Bogotá, 2001), y en conferencias previas de este autor, como en “Una nación de espectadores activos” (realizada en la Universidad de Medellín en 2003. La conferencia se puede leer en <http://geografiavirtual.com/2011/11/conferencia-sobre-formacion-de-publicos-lectores/>).



comienzos de la década de los noventa se hacen públicas y muestran los efectos que en el establecimiento de redes neuronales tiene la estimulación adecuada⁶, el cuidado del maternante y una alimentación suficiente y equilibrada. A partir de esa fecha se revelan al mundo las evidencias de que los hechos sucedidos en el cerebro antes de los tres años, definirán toda la vida futura.

Como respuesta de las industrias culturales a esta realidad, surgen productos del tipo de la selección de música “Efecto Mozart”, que aún es muy popular, y en cuanto a bienes audiovisuales, aparecen en 1997 los “Teletubbies”. Estos exitosos productos son el resultado y, a la vez, la causa de la fundación de compañías que desarrollan productos para niños de esta edad (como la Brainy Brand Company o la Abbey Home Media); compañías que conducen a la creación de canales de televisión del tipo de Baby TV (en 2003) y BabyFirstTV (en 2006), que están al aire 24 horas diarias todos los días. La aparición de estos canales, precipitó una serie de investigaciones que concluyeron a favor y en contra de esta forma de circulación audiovisual, planteando también la existencia de conexiones entre estos canales y fenómenos como la obesidad infantil y las pesadillas⁷.

Como en Colombia nos estamos planteando la necesidad de desarrollar una política pública para la primera infancia en la que se vinculen los bienes culturales con

⁶ “Estimulación temprana” se suele decir, de una manera que en realidad no se corresponde con el proceso de desarrollo de funciones cognoscitivas y su correlato orgánico.

⁷ Durante el diálogo que siguió a la conferencia, un realizador audiovisual cuestionó el control que las instituciones del Estado colombiano hacen a la programación infantil de los canales privados; el participante señaló que este control es pobre y conduce a programaciones que no son útiles para los niños.





Foto de los Teletubbies —••—

el desarrollo infantil, vale la pena tener presente estas investigaciones y las alertas que levantan ante ciertos productos y lógicas audiovisuales.

Es obvio que los audiovisuales no pueden sustituir las funciones de quienes cuidan de los pequeños, pero en muchos de estos ejercicios de producción y circulación de las industrias audiovisuales, precisamente la pregunta que está ausente es la de cuál debe ser la participación de los adultos maternantes.

El Programa Madre Canguro, como muchas otras experiencias y estudios sobre el cuidado temprano, ha demostrado que la función maternante puede corresponder tanto a la madre, o a su pareja, o al padre, o a cualquiera que amorosamente asume la protección del pequeño. En la primera infancia, el rol de los sujetos maternantes es fundamental⁸, y los productos audiovisuales dirigidos a estas edades deben convocar la acción

⁸ Para mayor información, véase la obra de Margaret Mahler: *Estudios 1: psicosis infantiles y otros trabajos*, entre otras.



tanto de los chicos como de sus protectores, de manera que se estimule la curiosidad y la actividad de los dos, tanto del uno con el otro, como de ambos transformando la realidad que los rodea. Audiovisuales creados bajo esa premisa contribuyen a la alfabetización audiovisual y al desarrollo infantil (y social), y evitan el riesgo de convertirse en lavadoras que hacen girar trapos con colores bonitos⁹.

¿Contamos en Colombia con obras audiovisuales de estas características? Posiblemente los debates e intentos actuales por entender y acercarse a la primera infancia contribuyen a responder esta pregunta y que como primer paso en este proceso de construcción de políticas públicas, hagamos un estado del arte de cuáles y cuántas son las obras audiovisuales con las que contamos para infantes menores de 6 años¹⁰. Antes de pensar en la selección e importación de videos, en lo que deberíamos estar pensando es en estimular su producción en Colombia para que, como en el ejemplo del Programa Madre Canguro, contemos con tecnologías apropiadas y pertinentes. Es ahí que instituciones como el ICBF, los ministerios de Educación y de Cultura, y nosotros como Alcaldía Mayor de Bogotá (en AAPI y en la Cinemateca Distrital - Gerencia de Artes Audiovisuales del IDARTES), tenemos otro importante deber: el de desarrollar convocatorias públicas y otros mecanismos que impulsen la creación de estos trabajos acompañados por investigaciones que nos permitan evaluar sus efectos¹¹.

- 9 Durante el diálogo, una participante señaló lo paradójico de producir audiovisuales que fomenten la interacción entre padres e hijos, cuando mucho de la población tiene que dejar a sus niños solos, para poder ir a uno o dos empleos y luego regresar tarde a casa. Esta colega también planteó la necesidad de crear audiovisuales para estos niños sin adultos, que con frecuencia tampoco pueden salir a la calle por las condiciones de violencia en los barrios. Este comentario, tan importante, llama la atención sobre dos variables que deben tenerse en cuenta al producir televisión infantil en Colombia, lo que no significa que deba dejarse de producir audiovisuales que fomenten la interacción con el maternante. Con todo lo utópico que pueda sonar en un país con una distribución de ingresos tan desigual, debe ser una meta de la nación el que las madres y los padres puedan pasar un tiempo suficiente y de calidad con sus hijos.
- 10 Pregunta Jesús Martín-Barbero en su prólogo a *Los niños como audiencias. Investigación sobre recepción de medios*, de Maritza López, A. Rueda y S. Valencia (ICBF, Bogotá, 2000): “¿Por qué si hoy tenemos una espléndida y creciente literatura escrita para niños no podemos contar con una literatura televisiva para ellos? La respuesta a esa pregunta se halla básicamente en la ausencia de unas políticas de televisión que estimulen esa literatura”.
- 11 Sobre cómo investigar la relación entre la infancia y las imágenes en movimiento, dice Jesús Martín-Barbero en el prólogo citado previamente: “Investigar la relación de los niños con la televisión es algo muy distinto a contar el número de escenas de violencia que contiene un programa, o a observar —como en ratitas de laboratorio— las reacciones de los niños, incluidas las que





Algunos avances

En Colombia existen algunas iniciativas estatales que abordan la alfabetización audiovisual y la relación entre el universo de las imágenes en movimiento y el desarrollo infantil. Algunas de estas experiencias son los siguientes programas: Imaginando Nuestra Imagen (INI) y El Cine en el Cerebro Social, que desarrollamos desde 1998 en la Dirección de Cinematografía del Ministerio de Cultura. Recién fundado el Ministerio y su Dirección de Cinematografía, estos programas se realizaron en el marco de la estrategia de formación humana e infraestructura técnica. El programa INI se ocupaba de formar creadores y redes de apoyo interinstitucional a proyectos audiovisuales en todas las regiones del país, y El Cine en el Cerebro Social se basaba en una incipiente idea de lo que la alfabetización audiovisual podía ser, y planteaba una serie de cineforos que enriquecían la oferta cultural de las ciudades en donde se realizaban. Ahora, tras quince años de haber participado en el diseño y desarrollo de esos programas, pienso que El Cine en el Cerebro Social no era una alfabetización audiovisual en el sentido en que creo que debe ser y que aquí he planteado, aunque ese tipo de experiencias son inspiradoras para algunos de sus participantes. Otro

contienen sus propios relatos. Investigar las interacciones obliga a desmontar las versiones aparentemente más espontáneas y realistas, multiplicando los contrastes que hoy posibilita la etnografía, la discusión en grupo, las encuestas o los diferentes tipos de relatos y escenificaciones. Solo así se hace posible escapar a los clichés y los estereotipos que tenazmente siguen simplificando y deformando la relación de los niños con la televisión”.

ejemplo útil y que merece análisis en esta reflexión, es el estupendo programa de televisión “La lleva”, que produjo para Señal Colombia la Dirección de Comunicaciones del Ministerio de Cultura.

En la administración 2011 -2014 de la Alcaldía Mayor de Bogotá se han iniciado dos grandes programas: Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) y Jornada Única 40 Horas (JU40); ambos forman parte del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES). Dos programas que en muchos sentidos están en diseño, pero que ofrecen a todos oportunidades para financiar proyectos, y a todos nosotros, la oportunidad de poner a prueba metodologías y productos diseñados para la primera infancia, para niños y jóvenes. AIPI, con la participación del equipo de la Cinemateca, está desarrollando laboratorios de trabajo con primera infancia y convocatorias que permitirán la financiación de nuevos proyectos audiovisuales y la compra de títulos existentes. Una concreción de la JU40, son los Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud (los CLAN), una iniciativa del IDARTES, que reúne en un edificio diversas experiencias de trabajo creadas por organizaciones de las localidades (grupos de teatro y títeres, grupos musicales, colectivos audiovisuales o literarios, etc.), junto con espacios y materiales para talleres, generando para los barrios una oferta de experiencias artísticas de las que se pueden beneficiar lactantes, niños de diversas edades y jóvenes.

Para terminar con estas experiencias que desde el Ministerio de Cultura y desde la Alcaldía de Bogotá vinculan el universo audiovisual con el desarrollo de niños y jóvenes, se destacan las convocatorias de la Cinemateca Distrital - Gerencia de Artes Audiovisuales del IDARTES, que crea estímulos económicos destinados a tener efectos

arrurru
ralala
é
s
d
x

específicamente en el público infantil por medio de becas para la creación de animaciones para niños, así como con otras modalidades: beca de creación documental, beca de creación de cortometrajes en HD y demás.

Las anteriores experiencias deben ser objeto de estudio para quienes ya están interesados en trabajar en entornos audiovisuales para la primera infancia, y algunas de ellas también representan oportunidades para la financiación de sus propios proyectos.

Se han planteado tres preguntas, pero ninguna de ellas era sobre el sentido de la educación. Yo sí quiero preguntarme, ¿para qué sirve la educación? Y quiero compartir con ustedes lo que opino al respecto: la educación debe servir para proveer las herramientas necesarias para el desarrollo feliz y satisfactorio de cada persona. La educación nos debe ayudar a descubrir nuestros deseos, nuestras fortalezas, nuestras propias habilidades y debilidades; la educación debe servir al desarrollo de nuestra voluntad, de esa habilidad imprescindible para alcanzar nuestros deseos. La educación debe estar al servicio de que cada individuo construya su propio discurso (el discurso conceptual, y ese otro que se hace con cada decisión que tomamos, ese discurso al que llamamos “vida”). Yo creo y quiero una educación para el encuentro con los otros, para la alegría, y para la acción que transforma el mundo.



Cotidianidades ilustradas sobre entornos audiovisuales en la primera infancia



S
arrurru
tralala
es
M

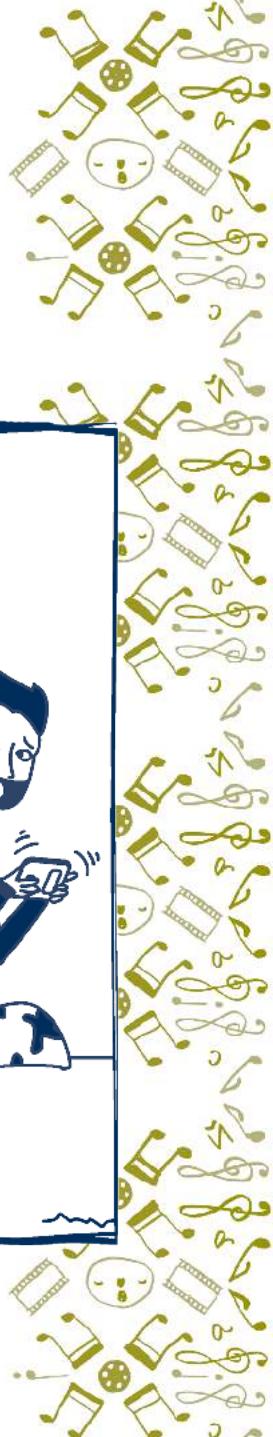
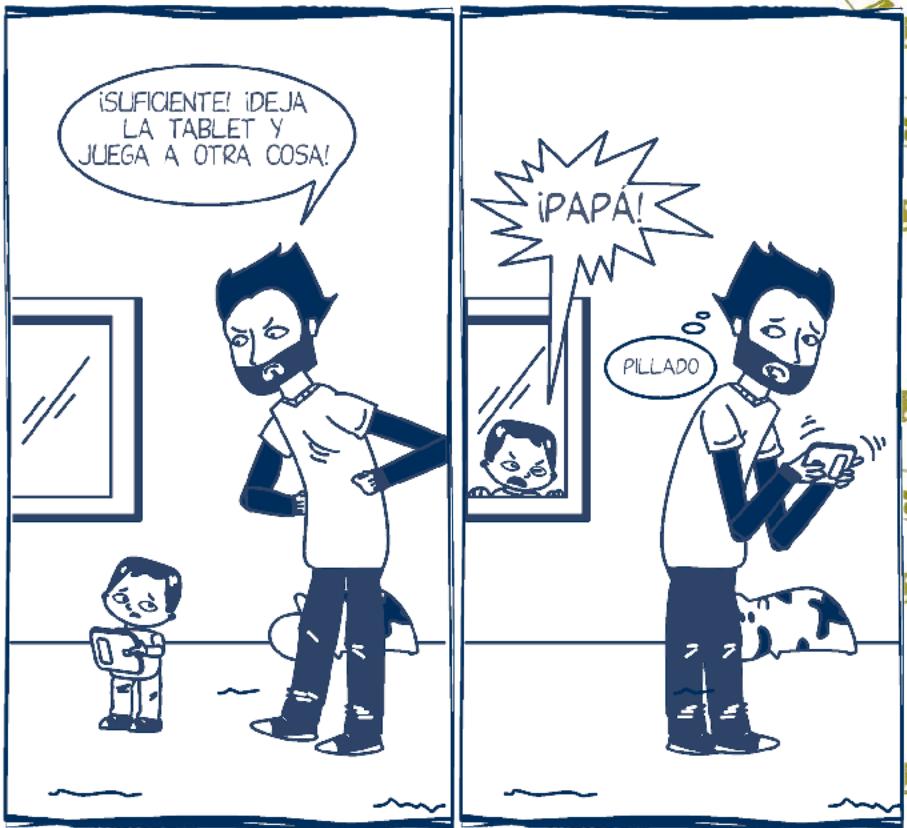








arrurru
tralala





s



tralala











Este libro se compuso en caracteres Filosofía y Megalopolis. FEBRERO 2014





Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política

Pocas cosas alegran tanto la vida cotidiana de un niño como un verso, una canción, una imagen. Tanto en mundos reales como inventados, alimentan su imaginación y sus creaciones. A estos mundos volvemos una y otra vez, y terminan convirtiéndose en lenguajes que dan significado a lo que vivimos, a lo que somos y a las culturas a las que pertenecemos.

Esperamos que de este libro saquen provecho todos aquellos amigos de la primera infancia, y que posibilite escenarios cada vez más llenos de música, de poesía y de imágenes para nuestros niños y niñas.

Esta publicación es parte de la colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA, que representa la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan por la estrategia de atención integral para la primera infancia “De Cero a Siempre”.



MinCultura



**PROSPERIDAD
PARA TODOS**



Fundación Rafael Pombo
Un lugar para la imaginación



9 789588 827117