

**LA MUSICALIDAD EN EL POEMA “LOS ZAPATICOS DE ROSA” DE JOSÉ
MARTÍ, Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN LENGUAJE EN LOS NIÑOS ***

Jolyn E. Castrillón B. **

jolynelena@gmail.com

Resumen:

El presente texto presenta aspectos de la vida y obra de José Martí, dando cuenta de su pensamiento crítico humanístico, el cual aporta a la comprensión de su universo poético expuesto en la obra *La Edad de Oro*. En esta se pretende resaltar la musicalidad del poema “Los zapaticos de Rosa” valorando el ritmo, los tonos y sentidos en relación con el proceso de adquisición del lenguaje en los niños. Para ello se retoman concepciones de la poesía expuestas por Octavio Paz y Alicia Genovese quienes ofrecen sus puntos de vista del poema como obra estética. De igual manera, Jerome Bruner y Luis Bravo orientan los elementos sobre la adquisición del lenguaje en los primeros años de vida del niño, estimando la conciencia fonológica como habilidad metalingüística que se estimula con la lectura de poemas, y contribuye a la capacidad prelingüística en los niños.

Palabras Claves: Hermenéutica Literaria, José Martí, Edad de oro, yo lirico, poesía infantil

**THE MUSICALITY ON THE POEM “THE PINK SHOES” FROM THE GOLDEN
AGE BOOK BY JOSÉ MARTÍ AND ITS RELATION WITH THE CHILD LANGUAGE
TRAINING**

Abstract:

This text values some aspects of José Martí life and work, giving account of his critical humanist thought, which helps to comprehend his poetical universe displayed in his work *The Golden Age*. This work pretends to stand out the musicality of the poem “The pink shoes” through its rhythms and tones and its relation with the process of language acquisition of children. For it will taken up the conceptual references of poetry expressed by Octavio Paz and Alicia Genovese, who offer their point of view of the poem as an aesthetic work. Also, Jerome Bruner and Luis Bravo guide the elements about the language acquisition at the first years of a child, estimating the phonological awareness as an aspect that is nourished by listening to the sound.

Keywords: Literary Hermeneutics, Jose Martí, Golden Age, Lyrical Self, Children's Poetry.

La figura humanística y poética de José Martí

En la revisión que se hace del autor, es importante la recreación de la figura de Martí como crítico literario en la América del siglo XIX, la valoración de su pensamiento contemporáneo dadas sus ideas de humanismo político y los indicios de orden pedagógico que estimulaban a los niños hacia las artes, en especial al ideario poético. El Martí poeta, nos lleva a centrarnos en su obra, *La Edad de Oro*, escrita en la ciudad de Nueva York en 1889. A modo de revista, la obra publicó cuatro números donde fueron escritos cuentos y poesías de la mayor calidad, no solo por la fineza del lenguaje, preocupación permanente de Martí por mantener la riqueza del castellano, sino por los contenidos diversos de sus poemas, que atendían los aconteceres cotidianos de los niños, la emulación de la bondad y la honradez como principio de convivencia, sin que ello apareciera como instrucción moral, si no como el reconocimiento de la diversidad natural y cultural de los pueblos americanos.

Lo anterior era para Martí, el aporte fundamental para la construcción de las Naciones Americanas. La revista publicó en los tres primeros números, cinco poemas donde se muestra el interés del autor por acercar a los niños a la sensibilidad de las palabras por medio de los ritmos y sentidos de la poesía.

Es así como el pensamiento de Martí, expresado en su producción literaria para este caso su poesía dedicada a los niños, permite señalar los valores humanísticos, pero también pedagógicos a través del lenguaje poético que favorecía un modo de enseñar con el ejemplo la realidad circundante. Esto es apreciable en varios de sus poemas, donde se expresan valores humanísticos como la solidaridad, la dignidad, la libertad, y en especial el reconocimiento de la identidad cultural americana a través del conocimiento del mundo y la lucha por su autonomía y desarrollo. Así, como diría Emerson, ya Martí convoca una figura poética revolucionaria al tratar ideas que emancipaban en los niños hacia el conocimiento y

el desarrollo: “El poeta tiene un pensamiento nuevo; posee una experiencia para desarrollar, nos dirá los caminos que ha recorrido y enriquecerá a los hombres con sus descubrimientos” (1964:137). Martí, con su obra literaria ya anunciaba las nuevas cosas necesarias para el mundo americano.

La esencia de la obra de Martí es inextricable, compuesta por diarios, cartas, obras literarias, reportajes periodísticos en periódicos y revistas de la época: *Revista Universal, El federal, The Sun, Opinión Nacional, La Pluma* de Bogotá, que permitió que sus ideas tuvieran alcances en diferentes lugares de Hispanoamérica, y empezara a materializarse el naciente proyecto político, cimentado por valores humanísticos en un contexto de rebeliones y cambios políticos. De allí, que no es posible separar en ningunas de sus páginas su imagen literatura y revolucionaria. Cintio Vitier (1978) expone a propósito de la complejidad de la obra Martiana:

[...] Martí, se sitúa en las antípodas de las tendencias dominante en las décadas de finales del siglo XIX – parnasianismo, decadentismo, modernismo en su primera fase–, para convertirse en maestro y heraldo de una literatura de servicio y agonía cuyo fundamento, no es el signo sino la voz, como ocurriría, también, en Miguel de Unamuno y en Cesar Vallejo.(Vitier,1978:x)

Sus obras comprometían asuntos literarios de la época, se interesó por las formas literarias de Francisco Sellen (1890), del cual hizo sus apuntes en la Revista Venezolana (1881); Luego, su ensayo crítico a Walt Whitman, aplaudido por Rubén Darío y Juan Ramón Jiménez, como una de las mejores letras hispanoamericanas y españolas que hayan entrado a Norteamérica. Diversos escritores continuaron valorando su capacidad estilística: diversa y pasional frente las circunstancias del pueblo americano. Por ello, autores posteriores señalaron su estética con diferentes semblanzas como lo hizo Gabriela Mistral, cuando asimilaba el contexto tropical del autor con la ferviente ebullición que sus textos revelaban. Expone Mistral:

Todavía debemos anotarle en la conjunción de abundancias el espectáculo de abundancia que le regalo el trópico. Que los demás escritores ecuatoriales vivían sin conmoverse delante de este derramamiento de fuerzas naturales, negocio de ellos es, mal negocio de distracción o de deslealtad, pero dejemos que este respondedor que este pagador hable y escriba de acuerdo con su aposento geográfico, dentro del orden de su hogar físico, dejémoslo (Vitier, 1978)

La posibilidad que tuvo Martí de escribir en diferentes medios de la época, le generó críticas a su estilo literario. Y así, como Mistral lo hizo en su momento, también D.F Sarmiento en *La Nación* de Buenos Aires en 1887, resaltó su estilo descriptivo y de Goya; luego, Manuel Gutiérrez Nájera en *El Partido Liberal* de México en 1889, dedicó un artículo a *La Edad de Oro*, y el mismo Rubén Darío, quien lo llamaba maestro al reconocerle y heredarle su prosa, escribe luego de la muerte de Martí, en Dos Ríos, un artículo en *La Nación* de Buenos Aires en 1895, despidiéndolo como prosista universal. Cita también Vitier (1978), el artículo de Alfonso Reyes, dedicado a Martí en el *Boletín de la Academia Cubana de la Lengua* en 1953: *Martí a la luz de la nueva física* en el cual dice:

“La nueva física nos ayuda a entenderlo mucho mejor de lo que lo pudieron entenderlo sus contemporáneos. Martí era un ser en estado radiante (...) Que en tan corta vida haya podido hacer cuanto hizo – ser ese escritor que parece llenar un siglo o más de literatura, ser ese amigo de todo y ese hombre único que fue, se el político, el combatiente, el héroe– raya en milagro, en verdad que raya en milagro (...) (Vitier,1978: xx)

De manera exigua se ha presentado algunas glosas, acerca de la figura literaria y José Martí, que configuran un contexto del cual partir, para apreciar su palabra educadora en el mejor sentido estético, su obra literaria, la cual hizo eco en diferentes escenarios de la literatura Hispanoamérica del siglo XIX y XX, por su prosa viva y moderna, cuya vigencia es real dado el vigor del sentido humanístico que registra las interpretaciones de su trabajo literario.

Nos acercarnos ahora a los inicios de sus labores en el verso, la cual data de 1881 tras el viaje a Caracas, donde su proceso estilístico se hizo contundente, con su primer libro de verso, *Ismaelillo* (1882), escrita en su estancia en Caracas y editada luego en Nueva York. En la obra se inaugura en relación al modernismo, una expresión sincera del deseo e interés en la transformación del pueblo americano partiendo de la experiencia que crea la lejanía de los suyos. Martí habla desde la hondura emotiva que produce la filiación de ser padre y escribe a su hijo los versos como quien valora de forma universal la condición del ser niño. Este acontecimiento pone de relieve el valor fraternal de Martí por la condición humana en su más fina transparencia: los niños y las niñas de América.

Luego, en junio de 1889, aparece *La Edad de Oro* como una revista mensual dedicada a los niños y niñas de América, es redactada totalmente por Martí y luego de cuatro números, se suspende su edición por desavenencias con el editor. A pesar de este infortunio, la obra alcanza a tener un éxito importante y logra elevarse en algunos escenarios como proyecto pedagógico en el contexto latinoamericano, además de joya literaria para niños.

Para nuestro caso, haremos alusión al prólogo de *La Edad de Oro* antes de detenernos en el poema que se ha citado analizar, “Los Zapaticos de Rosa,” en tanto se pueden identificar en aquel, indicios que prueban el interés de Martí por los niños de América, a los cuales les daba ya un lugar importante, diferenciándolos en sus géneros de niño y niña, y en el modo en que podían aprender del mundo; tal como se muestra en la dedicatoria a los niños, al comienzo de *La Edad de Oro*, las cursivas identifican lo referido.

Para los *niños* es este periódico, y para las *niñas*, por supuesto. Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la tierra sin luz [...] Todo lo que quieran saber les vamos a decir, y de modo que lo entiendan bien, con palabras claras y con láminas finas. Les vamos a decir *cómo está hecho el mundo: les vamos a contar todo lo que han hecho los hombres hasta ahora.*” (*La Edad de Oro*, 2003)

Como se puede apreciar Martí no hace discriminaciones de género, pues incluye de manera explícita a las niñas y su derecho a acceder al conocimiento del mundo

Las niñas deben saber lo mismo que los niños, para poder hablar con ellos como amigos cuando vayan creciendo; como que es una pena que el hombre tenga que salir de su casa a buscar con quien hablar, *porque las mujeres de la casa no sepan contarle más que de diversiones y de modas.* (*La Edad de Oro*, 2003)

A estos niños y niñas ya les profería Martí, una identidad cultural: la americana, lo que permite apreciar la fuerza histórica del autor y el deseo de formar en los niños una conciencia primigenia de su ser y una ubicación en el mundo. Sin embargo, la formación no solo estaba puesta para conocer a América, si no la globalidad del mundo. Así que a los niños se les reconocían sabedores de un conocimiento universal requerido. No solo los grandes aprendían, como fue por mucho tiempo la costumbre impuesta y en la que los niños no eran garantes de este tipo de derechos. Contrario a esto, Martí mostraba en el prólogo

ciatdo el requerimiento de la educación para los niños y niñas basadas en un alto conocimiento que traspasará las barreras locales. Así continúa expresando:

Para eso se publica *La Edad de Oro*: para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy, en América, y en las demás tierras; y cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica; para que cuando el niño vea una piedra de color sepa por qué tiene colores la piedra. Y qué quiere decir cada color; para que el niño conozca los libros famosos donde se cuentan las batallas y las religiones de los pueblos antiguos. (Prólogo, *La Edad de Oro*, 2003)

Se aprecia en el fragmento anterior, la aparición de objetos que sugieren los avances de la ciencia predominante por la actual industrialización que de Europa llegaba a América, y la forma en que el poeta anunciaba lo que el mundo viene siendo a través del símbolo. Como diría Emerson: “Somos símbolos y habitamos símbolos” (Emerson, 1964:144).

Para Martí el fenómeno industrial, que vivía Europa, era un valor histórico apreciable, pero ello no podía ser más importante que la reflexión de los pueblos americanos sobre estos avances en iguales condiciones para todos los hombres, en cualquier latitud del mundo. Aquí se liga el pensamiento libre de Martí sobre la dignidad, la soberanía e igualdad entre los pueblos, constituyendo parte de sus valores humanísticos, ahora orientados hacia la educación de los niños de América: “Así queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros”. (Prólogo, *La Edad de Oro*, 2003)

Por último, el prólogo de *La Edad de Oro* termina con una invitación de escritura a los niños, cuya motivación deriva de la expresión de los propios sentires y pensamientos de ellos, que aluden nuevamente a la libertad, y más, por la palabra. Esta expresión sincera y de pensamiento libre no solo corresponde a un valor ético, sino estético. Siguiendo a Vitier (1978), frente al análisis del verso martiano, plantea que este no se reglaba a la academia, ya que el poeta prefería el verso natural. Martí mencionaba, además: “escribir viviendo”, Así lo cita Vitier, y prosigue: “lo cual puede entenderse en el contexto martiano escribir al dictado de la vida, con estricta fidelidad a sus formas surgentes, a su cambiante naturaleza y sentido; y también asumiendo y amando en perenne combustión de sacrificio” (Vitier, 1978: XII)

De esta manera se aprecia el pensamiento libre y autónomo que honra el poeta, anunciando la libertad de la palabra sincera y su necesidad de expresión, que finalmente convoca una retórica renovadora que supera los clasismos y tradiciones esclavizantes. Esto es lo que quería Martí para los niños, y así lo expresa en *La Edad de Oro*:

Por eso *La Edad de Oro* va a tener cada seis meses una competencia, y *el niño que le mande el trabajo mejor*, que se conozca de veras que es suyo, recibirá un buen premio de libros, y diez ejemplares del número de *La Edad de Oro* en que se publique su composición, que será sobre cosas de su edad, para que puedan *escribirla bien porque para escribir bien una cosa hay que saber de ella mucho* Así queremos que los niños de América sean: *hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros*. (Prólogo, *La Edad de Oro*, 2003)

La invitación enlaza, en todo el prólogo, un sujeto lírico que en su función expresiva, anuncia valores éticos y estéticos que no corresponde linealmente a una referencialidad de lo real. Es decir, Martí al hablarles y convocar a los niños de América, traspasa el cristal de ser hijo ordinario de su tiempo y aparece emisario de un tiempo futuro, señalador de cosas nuevas y de caminos, enriqueciendo con sus descubrimientos a los hombres (Emerson, 1964:197).

De esta manera se va tejiendo la mixtura martiana, entre valores humanísticos en clave de los acontecimientos sociopolíticos de una América colonizada y los valores estéticos de creación de mundos posibles y alternos, que dibujaron las realidades propias de los hombres americanos en su gran diversidad cultural. El oído atento de Martí a estas realidades le permitió desarrollar un canto de las palabras y proponer la poesía como un curso del pensamiento liberador y la configuración estética de ser y estar en el mundo. Podría denominarse en Martí una acción política poética que se muestra en sus rasgos de humanista político, hombre revolucionario, crítico literario, suma ello una naturaleza orgánica y pasional, la cual configura su lenguaje poético.

La musicalidad en el poema “Los zapaticos de Rosa”: ritmos y tonos que orientan la formación del lenguaje en el niño

Podría pensarse en lo inactual de la poesía de José Martí, dadas las convenciones históricas en que fue desarrollada *La Edad de Oro*. Sin embargo, como plantea Genovese (2001), la poesía relativiza y puede abolir el tiempo real, el tiempo histórico, en tanto acuña un decir y construye una realidad. De esta manera acudir al modo poético de Martí, como constructor de realidades, lo pone en un horizonte de discurso que comunica de forma múltiple, dislocando al lector y proponiéndole una reconceptualización y una percepción reactualizada. En esta instancia aparece un lector que en su condición de niño y niña habita mundos en constantes cambios y nuevos significados, por tanto se hallan en un proceso de construcción de sentidos del mundo que los hace activos en este transcurso. De ahí la importancia de la formación poética del niño ya que su proceso vital como constructores de mundos, enlaza las propias formas y leyes del poema en tanto, este produce imágenes y sonidos que se articulan con un sentido estético. Esto quiere decir, que la poesía se opone al achatamiento de la percepción, evita automatizarla proponiendo nuevas versiones, a través de imágenes y le otorga a los procesos de socialización de los niños la riqueza sociocognitiva y afectiva necesaria en el proceso de adquisición del lenguaje.

A este punto es posible llegar, si nos detenemos en la lectura del poema escogido, “Los zapaticos de Rosa”¹ En él, Pilar, el personaje principal se encuentra de paseo con sus padres y su aya. La niña va por la playa, ataviada con ropas elegantes, su muñeca y juegos de la playa. Mientras se refleja su alegría por la compañía y halagos de sus padres, se aleja de la playa principal encontrándose con un panorama menos encantador, llega a un sitio de pobreza, en el cual Pilar observa la enfermedad y la miseria de una niña, frente a ella se conmueve y termina entregándole parte de sus objetos personales.

Desde el punto de vista del sentido, el poema plantea la contraposición de dos escenarios que aseguran un mundo lírico estable, en tanto la función expresiva del poema la constituye la realidad circundante de la época. El encuentro del mundo europeo y

¹ La totalidad del poema, se presenta en el anexo de este artículo dada su extensión

aristócrata, envuelto en objetos de su cultura: espejuelos, francesa florida, sombrero de plumas que adornan una primera familia, la de la niña Pilar. Ella, que es descrita graciosa y bastante cuidada por sus padres, será la protagonista que hará girar el acontecimiento de la historia. Esta descripción general del poema solo basta para un contexto de sentido que, para el caso de Martí sugiere su preocupación por las distinciones de las familias de la época. Ya este sentido expuesto nos refiere que el lenguaje nunca es neutral y refiere un punto de vista sobre el mundo. El lenguaje impone necesariamente una perspectiva en la cual se ven las cosas y una actitud hacia lo que la miramos. (Bruner, 1994:127). Esta apreciación del autor es importante porque en “Los zapaticos de Rosa”, el poema se convierte en especie de escenario de la época que presenta las imágenes de pobreza y muerte contrastada con un ambiente de riqueza y donde la protagonista, Pilar, participa de la recreación de estos significados negociando acciones de solidaridad y cooperación. Veamos en los siguientes versos, identificados en cursiva, las imágenes que recrean los valores mencionados:

(111) -«Mira: ¡la mano le abrasa,
Y tiene los pies tan fríos!
*Oh, toma, toma los míos;
Yo tengo más en mí casa!»*

(115) «No sé bien, señora hermosa,
Lo que sucedió después:
*¡Le ví a mi hijita en los pies
Los zapaticos de rosa!»*

(127) Todo lo quiere saber
De la enferma la señora:
¡No quiere saber que llora
De pobreza una mujer!

(131) -«¡Si, Pilar, dáselo! Y eso
También! ¡Tú manta! ¡Tú anillo!

Y ella le dio su bolsillo:

Le dio el clavel, le dio un beso.

De esta manera, el poema indica la presencia de un infante que no solo está previsto de conocimiento sobre el mundo, sino que posee valores los cuales puede negociar en su espacio cultural. De igual modo se puede mencionar, que las realidades sociales son casi siempre producto del uso lingüístico representado en actos de habla,² cumpliéndose una función constitutiva del lenguaje en la creación de la realidad social.

Ahora, desde los elementos de la musicalidad del poema que, en este caso, se toma revisando el ritmo y el tono, se aprovecha la propuesta de Alicia Genovese, al decir: “es donde se halla la realización completa del poema” (Genovese, 2006: 41). Lo anterior es importante, ya que no solo se reconoce el ritmo como medida y tiempo en porciones y tajos de medida, se avanza en comprensiones de la frase rítmica en su sentido y totalidad lo que lleva a la coherencia poética. Octavio Paz nos ilustra una descripción más amplia al expresar “Así, pues, el ritmo no es exclusivamente una medida vacía de contenido, una dirección, un sentido” (Paz, 2006:59). Incluso llega a afirmar que, la frase o “idea poética” no precede ni antecede al ritmo. Son la misma cosa. Así: “en el verso ya late la frase y su posible significación” (Paz, 2006:59). Los fenómenos verbales tienen un ritmo dado por el vaivén continuo de las palabras, sus asociaciones producen una especie de polo a las palabras aprovechándose de las rimas y aliteraciones, entre otros juegos de lenguaje, para crear la acción poética.

Retomando a Genovese, el ritmo reproduce una memoria que puede recoger los cantos de cuna y luego, otros escenarios prelingüísticos. De esta manera el ritmo no es medida externa sino tiempo original, el tiempo del hombre mismo que se despliega en un sentido hacia “algo” (Paz, 2014). En la configuración del poema el ritmo acude al tiempo

² Aquí se recuerda el argumento de Austin, sobre los actos de habla, los cuales indican que un enunciado no puede ser entendido por fuera del contexto de uso. Además, debe incluir la intención de quien habla, y la interpretación de quien escucha de acuerdo a esa intención. De acuerdo con Bruner (1986) los actos comunicativos prelingüísticos aparecen antes del habla léxico- gramatical, dando a entender que este enfoque alude a una entrada del lenguaje en tanto, conversación que posibilite interpretar una comunicación y su propósito. El niño va aprendiendo a dominar una configuración conceptual del mundo que el lenguaje cubre en su sentido social como físico

produciendo una línea temporal de sonoridades ampliadas y cerradas, para reconocerse luego en la escritura. En este sentido las formas de verso libre y clásico, son llamadas a dar cuenta del ritmo en el poema, en tanto la primera genera matices, rupturas o digresiones sonoras y el segundo se percibe en moldes comunes de medida y compás. Sin embargo, frente a ello, lo importante en términos de la realización del poema no es quedarse solo en las estas diferencias, sino más bien valorar la tonalidad o atmósfera que producen el ritmo y que finalmente llevará a un sentido.

Ya avanzada una postura general acerca del ritmo y tonos, y sus efectos en el poema, se puede complementar su análisis con los elementos que nos ofrece el componente silábico. El poema, “Los Zapaticos de Rosa” está compuesto por 36 estrofas, en forma de cuartetos. Se propone definirlo como un poema de arte menor ya que el número de sílabas se mantiene entre 8 a nueve sílabas métrica. Su rima es consonante por la coincidencia fonética a partir de la última sílaba tónica. Esto se aprecia, igualmente, por la rima del primer verso con el cuarto y el segundo verso con el tercero. Veamos un ejemplo de lo dicho con las dos estrofas iniciales del poema, en la cual se expone a la izquierda del verso, y en paréntesis, su enumeración; y a la derecha, en paréntesis, el número de sílabas de cada verso. La letra en cursiva identificad la rima consonante comentada:

³(1) Hay sol bueno y mar de *espuma*, (8 sílabas)

(2) Y arena fina, y *Pilar* (8 sílabas)

(3) Quiere salir a *estrenar* (8 sílabas)

(4) Su sombrero de *pluma*.(8 sílabas)

(5)-«¡Yaya la niña *divina!*» (8 sílabas)

(6)Dice el padre, y le da un *beso*. (8sílabas)

(7)-«¡Vaya mi pájaro *preso* (8 sílabas)

(8) A buscarme arena *fin!*» (8 sílabas)

³ En el poema original no se tiene la enumeración de los versos. Se hace en esta caso, para efectos expositivos

Como se puede apreciar el acento es rítmico dada la producción de la rima consonante, las pausas se dan la mayoría de las ocasiones al final de cada verso. Sin embargo, en algunos versos mayores de ocho sílabas se observa cesura, entendiéndose como una pausa intermedia breve. Miremos algunos versos:

(1) Hay sol bueno y *mar de espuma*.

(29) Y por si vuelven *de noche*.

(63) Le llega a los pies *la espuma*.

Ahora, de acuerdo con Quilis (1964) es posible hablar de un encabalgamiento en algunos versos, esta expresión es concebida por el autor como, “el desajuste que se produce en una pausa verbal, al no ser de ninguna manera una pausa sintáctica” (Quilis, 1964:84). Para nuestro caso, el encabalgamiento⁴ es preciso identificarlo ya que permite diferenciar las pausas causadas por el ritmo, que como lector podrían realizarse en un poema. Sin embargo hay que tener en cuenta que según Grammont, citado por Quilis (1964), considerar dos versos encabalgados, en procura de la subjetividad y de la sensibilidad del lector. Un ejemplo encabalgamiento podría ser:

(75) Y cuando el sol *se ponía*

(76) *Detrás* de un monte dorado.

El verso encabalgante, es el primero: Y cuando el sol *se ponía*, ya que contiene la primera parte de la oración. El verso encabalgado sería el segundo: *detrás* de un monte dorado, al contener la segunda parte de la oración y finaliza allí el encabalgamiento. El efecto del encabalgamiento en el poema que al parecer puede alterar la fluidez de la sintaxis, crea un efecto de suspensión que pone en alerta la continuidad del verso, sin que se rompa necesariamente la rima

⁴ El concepto de encabalgamiento, ha sido desarrollado especialmente por Maurice Grammont, el cual plantea que su uso son de motivo estilístico que a modo de contraste, es poner algo manifiesto que no podría hacerse de modo sintáctico, es decir en la estructura normal del verso.(Quilis,1964)

De igual modo, la utilización de las figuras del lenguaje que pueden identificarse en el poema hacen un juego con la formas, la repetición y se caracterizan por ser figuras fonológicas. Las de mayor frecuencia en el poema son la anáfora, entendiéndose esta como: la repetición de palabras en un verso o una frase:

(19) El balde *es de color* violeta;

(20) El aro *es color* de fuego.

(23) La madre *se echa* a reír

(58) *Allá*, tú me ves *allá!*”

(24) Y un viejo *se echa* a llorar

(98) Anoche, *soñó*, *soñó*

También se identifican rimas, las cuales combinan sonidos en un mismo verso o frase para producir un efecto sonoro:

(60) No hay tarde que no me *enojes*:

(64) Gritan alegres las *dos*:

(61) Anda, pero no te *mojes*

(65) Y se va, diciendo *adiós*.

(68) Las aguas son más *solobres*

(69) Donde se sientan los *pobres*

Las anteriores combinaciones de sonidos, permiten una cadencia rítmica llamativa en el poema tras la repetición que le da simetría, pero también un movimiento que constituyen la sonoridad del fonema. Estos deslizamientos son tomados en la voz del lector y captados por el oído del niño. La presencia de estas figuras puede ser potenciadas si se aprovechan el modo de operar las facultades mencionadas. En este caso, el ritmo del poema es acompañado por la transaccionalidad⁵ de gestos y matices de voces realizados por el lector al tener en cuenta los diálogos internos del poema. Todo ello suscita una emocionalidad entre el lector y el niño capaz de avanzar hacia otros momentos de adquisición lingüística explicada por la relación de la lectura del poema que hace el adulto al niño. Pikouch,

⁵ Para Bruner (1986), el desarrollo del lenguaje implica un Sistema de Apoyo de Adquisición altamente interactiva, en relación con el adulto que requiere marcos rutinarios y familiares para comprender el entorno. Entre estas rutinas están los estímulos lexicográficos y fraseológicos para estimular recursos gesticulares y vocales para diversas funciones comunicativas.

plantea esto al proponer: “La poesía nos entrena para ver la realidad, para percibir el mundo más completamente, en toda su grandiosidad y belleza” y luego al hablar del poema complementa:

En un poema habla todo: las palabras y los espacios entre ellas, las comas y su ausencia, los sonidos y los silencios, la manera de construir las líneas y las estrofas, el ritmo y la rima. Todo trae su mensaje encriptado, comprimido hasta el máximo, que se desarrolla dentro de nosotros. (Pickouch, 2004:17)

Se ha descrito dos modos de concebir el ritmo del poema; el primero dando cuenta de una globalidad total como lo plantea Paz (2014), al decir: “El acento es danza y rito. Gracias al acento, el metro se pone en pie y es unidad danzante” (Paz, 2014: 73). De esta manera estamos valorando propiamente al lenguaje, como ritmo y el poema, como imagen propia de este. El segundo modo, el escandido, también se hace necesario en tanto es procedimiento para resaltar los componentes métricos gramaticales y caracterizar, según sus funciones, el ritmo del poema. Ciertamente, el uso de la métrica permite y favorece en algunas instancias del proceso de formación del lenguaje del niño ya que guía el reconocimiento de fonemas y su reproducción, base de las primeras verbalizaciones e inicial decodificación del habla escrita. Más adelante veremos este proceso, que incluso se apoya en la lógica silábica, acentos y pausas, ineludibles en las pautas del desarrollo fonológico y sintáctico.

Así, nos adentramos a indicar la importancia de la lectura poética en el niño, como estrategia que favorece su proceso formación del lenguaje. Para ello es necesario situarse en el contexto del desarrollo del lenguaje infantil, acudiendo a la perspectiva de Jerome Bruner (1986), desde la cual es claro que el lenguaje es el medio para interpretar y regular la cultura, este proceso de interpretación inicia en el niño con la entrada a la escena humana, a través de algunas facultades originales como lo llama el autor, y que se despliegan no solo por disposiciones biológicas, sino por herramientas de la cultura (Bruner,1986:24) Para nuestro caso, la literatura como producto cultural se establece como mediador de estas facultades, ya que se vuelve un recurso que acompaña las construcciones sociales de la humano, el mundo del lenguaje, a lo largo de su historia

Bruner expone cuatro facultades originales que acompañan el proceso comunicativo prelingüístico: *disponibilidad de medios, transaccionalidad, sistematicidad y abstracción*. Las dos primeras son suficientes para exponer la importancia de la lectura de poemas en la etapa prelingüística del niño. La primera, *La disponibilidad de medios*, es entendida como la búsqueda activa de recursos en el entorno, lo que le permite al niño lograr un objetivo, la consecución de un alimento, la respuesta a la voz, rostro y gestos humanos o requiriendo otro ser humano que haga interacción con ellos. Esta interacción se enlaza con la segunda facultad, la transaccionalidad, importante, ahora, porque implica el aspecto social y comunicativo del niño que, a la vez, es autoimpulsada y autorecompensada (Bruner, 1986:27). Esto es, la reciprocidad que el niño recibe cuando en la lectura de los poemas, los ritmos, las pausas y los acentos hechos por el cuidador son apoyados con un lenguaje de sonrisas, gestos y fonemas que configurarán luego las bases del lenguaje socializado. Estas respuestas sociales son posibles porque la musicalidad del poema permite, en su juego de sonidos y rimas, exponer pautas afectivas vitales en las interacciones sociales del niño con el otro.

Aunado a lo anterior, y con lo expuesto sobre Bruner, se entiende que el niño cuenta con unos recursos originales para acceder al mundo lingüístico y, a su vez, este puede ser enriquecido con el aprovechamiento de la dimensión fonológica que ofrece la lectura de poemas. De esta manera, el dominio fonológico se hace importante en esta instancia ya que, para acceder a los momentos prelingüísticos, los niños cuentan con las facultades originales, mencionadas por Bruner, que los acerca al mundo de los sonidos.

Este universo sonoro será entendido como el escenario fonológico en términos de procesamiento⁶ y en él, cobra importancia las habilidades de orden sociocognitivo y metalingüístico como es la denominada conciencia fonológica, la cual permite reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras y, a su vez, la identificación de fonemas – grafemas, que más adelante serán base para los procesos de lecto-escritura. El concepto de conciencia fonológica citado por Bravo (2004) expone: “Por “conciencia fonológica”

⁶ El término de procesamiento fonológico, da cuenta de la estructura sonora del lenguaje y la información que se procesa como entrada (*input*) de forma cognitiva. (Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre&Pineda,2007)

(CF) se entienden algunas habilidades metalingüísticas que permiten al niño procesar los componentes fonémicos del lenguaje oral. (Bravo, 2004: 22). Así mismo Jiménez & Ortiz (citado por Bravo, 2004:23) añade, para ampliar el concepto de conciencia fonológica presentarlo como una habilidad metalingüística que consiste en la “toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado” Luego, lo que nos interesa es como la (CF) puede ser estimulada a través de la lectura de poemas ya que induce al niño a tomar conciencia de que las palabras representan sonidos significativos, que articulados producen un significado.

Es así como el uso de la métrica se hace pertinente, en cuanto permite identificar los momentos de rimas⁷, los acentos y las pausas causados por el trabajo silábico⁸, y asociado a ello la valoración de las figuras fonológicas y de repetición que llevan a estimular los rasgos fonológicos en los niños. Por ello, las anáforas y aliteraciones que puede presentar el poema constituye también otra herramienta para el acceso al mundo prelingüístico. En consecuencia, si consideramos como uno de los componentes principales de la (CF) la sensibilidad a la semejanzas fonológicas, esta puede ser desarrollada a través de los poemas rimados, creando estrategias como: el reconocimiento o no de la rima en cada verso, el amar sonidos es decir fonemas, la repetición de una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba, desbaratar las palabras para la creación de otras nuevas, tengan significado o no, ya que lo que se busca es la sensibilización en la agudeza y la percepción fonológica para establecer semejanzas y diferencias entre las palabras escuchadas.

Lo presentado hasta ahora, permite valorar la lectura del poema en dos dimensiones complementarias y ver sus efectos en la formación lingüísticas ya mencionada. La primera dimensión acontece como experiencia estética, es decir experiencia de sentidos, que produce efectos de armonía puesto que, el escenario del juego sería lo natural y placentero

⁷ Los trabajos acerca de la rima en relación a la conciencia fonológica, exponen el término de conciencia de la rima para dar cuenta de la sensibilidad que se tiene de captar estos ritmos y su relación posterior con la habilidad de la lectura (Muñoz, 2002)

⁸ Otro componente asociado a la conciencia fonológica, es la conciencia silábica, entendida como la capacidad para realizar segmentos silábicos y necesarios para aprender la correspondencia grafema- fonema. (Bravo, 2004)

en la vida cotidiana de los infantes. Contexto representado, además, en las escenas de la vida familiar, escolar y social del niño. De la misma manera, la segunda dimensión asociada al plano estructurante de la métrica lleva un uso pedagógico, si se quiere, que permite establecer estrategias centradas en el desarrollo del lenguaje oral, reconociendo el ámbito fonológico, desde las primeras edades y de acuerdo a su estimulación poder llegar a los momentos iniciales de la lecto- escritura.

Más aún, ambas dimensiones le procuran sentido a la musicalidad del texto, que en su sentido estricto estará asociado al ritmo. No se puede olvidar que el lenguaje es propiamente corriente rítmica. La apreciación de Paz (2014) siguen siendo contundente al respecto:

El ritmo es inseparable de la frase; no está hecho de palabras sueltas, ni es sólo medida o cantidad silábica, acentos y pausas: es imagen y sentido. Ritmo, imagen y sentido se dan simultáneamente en una unidad indivisible y compacta: la frase poética, el verso. (Paz,2014:70)

Paz, nos invita aquí a considerar la lectura de poemas para niños, como elemento formativo y de orden hermenéutico ya que desarrolla una estética del lenguaje que sobreviene como imágenes del mundo recreadas por los acontecimientos de la naturaleza humana. Estas imágenes permiten una interpretación del mundo, que para el niño en su proceso de adquisición lingüística se le convierten en unos de los escenarios de reconocimiento de si mismo y de los otros, a través del ritmo y los sentidos del poema.

Conclusiones

La poesía para niños tiene hoy enormes avances para ser leída con la complejidad de una obra de arte. Más allá de los tiempos en que pudo haber sido escrita y los interés expuestos por sus autores, esta literatura retrotrae de forma original los valores universal de mayor transcendencia para la humanidad. La compleja trama de los cuentos, por ejemplo, son el reservorio de las fuentes de sabiduría ancestral de muchos de los pueblos, y la poesía, a su vez, representa el encanto del sonido que antecede al significado (Calvo, 2010:18). Por ello la versificación en la poesía infantil exige la musicalidad misma de la

vida para mantener el asombro y la mirada propia de niño que va descubriendo el mundo.

Para nuestro caso, se pudo apreciar que Martí escribió *La Edad de Oro* en relación a la construcción de valores humanísticos para los niños y niñas de América, acertó en la belleza de la poesía al no caer en el infantilismo poético como señala Andruetto (2009), y va entendiéndose la obra de Martí como experiencia estética, que desarrolla imágenes de la vida como savia del crecimiento humano en sus diferentes planos, físico, material y espiritual. La lectura de la poesía expuesta, “Los Zapaticos de Rosa”, tiene el privilegio de desarrollar metáforas recreando la naturaleza, los objetos, la vida de los personajes como héroes, entre otras circunstancias, lo que conduce a un proceso de reelaboración para una nueva significación estética del mundo. Por ello se trata más de una comunicación de afectos y no de hechos (Maillard, 1997).

Finalmente, recordando a Bettelheim (2010) y su mensaje acerca de los cuentos, existen una relación estrecha con la literatura que le gusta a los niños y las historias que exponen conflictos existenciales, la lucha contra las dificultades de la vida son inevitables y el modo en que son enfrentadas por los personajes de estas historias, posibilitan a los niños enfrentar los conflictos humanos por la vía simbólica, planteándole preguntas de su ser y de las relaciones que establece con los demás. Del mismo modo, Martí quiso ofrecerle a los niños de América, inquietudes por su identidad y por las relaciones del entre- nos, basados en principios humanísticos que veía amenazados en su época, pero que portaban los valores necesarios para la construcción identitaria de los pueblos americanos.

Bibliografía

Andruetto, M. T (2009) *Fundación Cuatro Gatos*. Recuperado el 1 de julio de 2013, de Fundación Cuatro Gatos: <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=161>.

Arendt, H (2005) *La Condición Humana*. Introducción de Manuel Cruz. Buenos Aires: Paidós.

Blanchot, Maurice (1990) *Lautréamont y Sade*. México: Fondo de Cultura Económica

Bettelheim, B (2006) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Ares y Mares.

Bravo, Luis (2004) “La conciencia fonológica como una posible “zona de desarrollo próximo” para el aprendizaje de la lectura inicial. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, núm. 1, pp.21-32

Bruner, Jerome (1986) *El habla del niño*. Cognición y desarrollo humano. Barcelona. Paidós.

..... (1994) *Realidad Mental y mundos posibles*. Los Actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Gedisa.

Calvo, Mercedes (2010) *Poesía con niños*. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía. México: Pasamanos

Emerson, Ralph (1964) *El hombre y su mundo*. Buenos Aires: Americalee

Genovese, Alicia (2011) *Leer poesía*. Lo leve, lo grave, lo opaco. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gómez, L., Duarte, A., Merchán., Aguirre D. & Pineda, D (2007) Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. En: *Universitas Psychologica*, 6, núm 3, (septiembre- diciembre). Universidad Pontificia Javeriana, pp. 571-580

Maillard, C (1992) *La Creación por la Metáfora*. Barcelona: Antropos.

Marti, José (2003) *La Edad de Oro*. Biblioteca virtual universal. Recuperado el 10 de julio, de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/132648.pdf>

Muñoz, Carla (2002) “Aprendizaje de la lectura y Conciencia Fonológica: Un Enfoque Psicolingüístico del Proceso de Alfabetización Inicial. En: *Psyke*, 11, núm. 1, Universidad Católica de Chile, pp. 29

Paz, Octavio (2014) *El arco y la Lira*. México. Fondo de Cultura Económica.

Pikouch, Natalia (2004) *Poesía para niños*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Quilis, Antonio (1964) *Estructura el encabalgamiento en la métrica española*. Madrid. *Revista de Filología Española- Anejo LXXVII*.

Vitier, Cintio (1978) *Obra Literaria*. José Martín. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

ANEXO

LOS ZAPATICOS DE ROSA

a Mademoiselle Marie: José Martí

(1) Hay sol bueno y mar de espuma,
(2) Y arena fina, y Pilar
(3) quiere salir a estrenar
(4) Su sombrerito de pluma.

(5)-«¡Yaya la niña divina!»
(6) Dice el padre, y le da un beso.
(7)-«¡Vaya mi pájaro preso
(8) A buscarme arena fina!»

(9)-«Yo voy con mi niña hermosa»-
(10) Le dijo la madre buena.
(11) «¡No te manches en la arena
(12) Los zapaticos de rosa!»

(13) Fueron las dos al jardín
(14) Por la calle del laurel:
(15) La madre cogió un clavel
(16) Y Pilar cogió un jazmín.

(17) Ella va de todo juego,
(18) Con aro, balde y paleta.
(19) El balde es color violeta;
(20) El aro es color de fuego.

(21) Vienen a verlas pasar:
(22) Nadie quiere verlas ir:
(23) La madre se echa a reír,
(24) Y un viejo se echa a llorar.

(25) El aire fresco despeina
(26) A Pilar, que viene y va
(27) Muy oronda: «Dí, mamá:
(28) ¿Tú sabes qué cosa es reina?»

(29) Y por si vuelven de noche
(30) De la orilla de la mar,
(31) Para la madre y Pilar
(32) Manda luego el padre el coche.

(33) Está la playa muy linda:
(34) Todo el mundo está en la playa:
(35) Lleva espejuelos el aya
(36) De la francesa Florinda.

(37) Está Alberto, el militar

(38)Que salió en la procesión
(39)Con tricornio y con bastón,
(38)Echando un bote a la mar.

(39)¡Y qué mala, Magdalena,
(40)Con tantas cintas y lazos,
(41)A la muñeca sin brazos
(42)Enterrándola en la arena!

(43)Conversan allá en las sillas,
(44)Sentadas con los señores,
(45)Las señoras, como flores,
(46)Debajo de las sombrillas.

(47)Pero está con estos modos
(48)Tan serios, muy triste el mar:
(49)¡Lo alegre es allá, al doblar,
(50)En la barranca de todos!

(51)Dicen que suenan las olas
(52) Mejor allá en la barranca,
(53)Y que la arena es muy blanca
(54)Donde están las niñas solas.

(55)Pilar corre a su mamá:
(56)-«¡Mamá, yo voy a ser buena;
(57)Déjame ir sola a la arena:
(58)Allá, tú me ves, allá!»

(59)-¡«Esta niña caprichosa!
(60)No hay tarde que no me enojés:
(61)Anda, pero no te mojes
(62)Los zapaticos de rosa».

(63)Le llega a los pies la espuma:
(64)Gritan alegres las dos:
(65)Y se va, diciendo adiós,
(66)La del sombrero de pluma.

(67)¡Se va allá, donde ¡muy lejos!
(68) Las aguas son más salobres,
(69)Donde se sientan los pobres,
(70)Donde se sientan los viejos!

(71)Se fue la niña a jugar,
(72) La espuma blanca bajó,
(73) Y pasó el tiempo, y pasó
(74)Un águila por el mar.

(75)Y cuando el Sol se ponía
(76) Detrás de un monte dorado.
(77)Un sombrerito callado
(78) Por las arenas venía.

(79)Trabajaba mucho, trabajaba

(80) Para andar; ¿qué es lo que tiene
(81) Pilar, que anda así, que viene
(82) Con la cabecita baja?

(83) Bien sabe la madre hermosa
(84) Por qué le cuesta el andar;
(85) -«¿Y los zapatos, Pilar,
(86) Los zapaticos de rosa?

(87) -«¡Ah, loca! ¿en dónde estarán?
(88) ¡Dí, dónde, Pilar!» -«Señora-
(89) Dice una mujer que llora-,
(90) ¡Están conmigo; aquí están!»

(91) -«Yo tengo una niña enferma
(92) Que llora en el cuarto obscuro,
(93) Y la traigo al aire puro
(94) A ver el Sol, y a que duerma.

(95) «Anoche soñó, soñó
(96) Con el cielo, y oyó un canto:
(97) Me dió miedo, me dió espanto,
(98) Y la traje, y se durmió.

(99) «Con sus dos brazos menudos
(100) Estaba como abrazando;
(101) Y yo mirando, mirando
(102) Sus piecitos desnudos.

(103) «Me llegó al cuerpo la espuma,
(104) Alcé los ojos, y ví
(105) Esta niña frente a mí
(106) Con su sombrero de pluma.

(107) «¡Se parece a los retratos
(108) Tu niña» -dijo-. «¿Es de cera?
(109) ¿Quiere jugar? ¡Si quisiera!...
(110) ¿Y por qué está sin zapatos?

(111) -«Mira: ¡la mano le abrasa,
(112) Y tiene los pies tan fríos!
(113) Oh, toma, toma los míos;
(114) Yo tengo más en mí casa!»

(115) «No sé bien, señora hermosa,
(116) Lo que sucedió después:
(117) ¡Le ví a mi hijita en los pies
(118) Los zapaticos de rosa!»

(119) Se vio sacar los pañuelos
(120) A una rusa y a una inglesa;
(121) El aya de la francesa
(122) Se quitó los espejuelos.

(123) Abrió la madre los brazos.

(124) Se echó Pilar en su pecho,
(125) Y sacó el traje deshecho,
(126) Sin adornos y sin lazos.

(127) Todo lo quiere saber
(128) De la enferma la señora:
(129) ¡No quiere saber que llora
(130) De pobreza una mujer!

(131) -«¡Si, Pilar, dáselo! Y eso
(132) También! ¡Tu manta! ¡Tu anillo!
(133) Y ella le dio su bolsillo:
(134) Le dio el clavel, le dio un beso.

(135) Vuelven calladas de noche
(136) A su casa del jardín,
(137) Y Pilar va en el cojín
(138) De la derecha del coche.

(139) Y dice una mariposa
(140) Que vio desde su rosal
(141) Guardados en un cristal
(142) Los zapaticos de rosa.