



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA POESÍA EN EL AULA. ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA ACERCAR AL ALUMNO  
DE BACHILLERATO A LA COMPRENSIÓN Y APRECIACIÓN DE UN POEMA**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL)

PRESENTA

**REYNA ESTELA CASTRO MARTÍNEZ**

TUTORA PRINCIPAL:

MTRA. ROSAURA HERREJÓN GARCÍA

FFYL

MIEMBROS DEL COMITÉ:

DRA. IRMA ELIZABETH GÓMEZ RODRÍGUEZ

FES ACATLÁN

DR. GERARDO ROMÁN ALTAMIRANO MEZA

FFYL

MTRA. ALICIA BUSTOS TREJO

IIF

DRA. ELIA ACACIA PAREDES CHAVARRÍA

ENP

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., MAYO DE 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**A Sofía y Julieta, porque saturan mi memoria y  
alcanzan toda la cobertura de mi alma**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: LECTURA, EDUCACIÓN Y BACHILLERATO EN LA UNAM	10
1.1 Lectura y educación en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM	10
1.2 El fenómeno de la lectura	19
CAPÍTULO 2: LA POESÍA	26
2.1 Definición y características de la poesía	26
2.2 La evolución de la poesía (o de la literatura)	34
2.3 Po-ética... o Poesía para qué	38
CAPÍTULO 3: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SOCIEDAD	50
3.1 Teóricos pertinentes	50
3.2 La competencia literaria: ¿del lector semántico al lector crítico?	53
3.3 Poesía, juego y oralización. ¿Antinaturalidad social de la educación escolar?	57
CAPÍTULO 4: LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA	66
4.1 La propuesta didáctica en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM	66
4.2 Panorama de la propuesta	70
4.3 La reescritura de textos (el reciclaje)	73
4.4 El tema del amor	74
4.5 Desarrollo y descripción de la propuesta didáctica	76
4.6 Los resultados	160
CONCLUSIONES	167
BIBLIOGRAFÍA	171

## INTRODUCCIÓN

La presente propuesta didáctica persigue ayudar al alumno de bachillerato no sólo a apreciar y comprender literatura, sino a solazarse con ella. Mi propuesta está centrada en el gozo como medio para arribar a la comprensión de un poema o de cierta poesía, pues la finalidad es que el alumno de nivel medio superior se familiarice con el texto poético, mismo que posee una gama de niveles que van desde lo lingüístico, lo rítmico, lo sonoro, lo estético, hasta lo comprensivo e interpretativo. Mi estrategia, desde luego, pone énfasis en ese trayecto hacia la comprensión, ruta que implica lo liberador y placentero del lenguaje, pero a partir de textos relacionados con el tema del amor, lo sensual y lo erótico, ya que, a decir de Erich Fromm, para muchos el amor es lo que proporciona significado a la existencia (2000: 28).

Parto de la idea de que los alumnos de bachillerato sí pueden acercarse de manera gozosa a la poesía, debido a que dentro de su realidad cotidiana (y desde su infancia a través de los ritmos lingüísticos en las canciones de cuna y las rondas) emplean un lenguaje armonioso y no literal. De hecho, es difícil que ellos y nosotros dejemos de incluir al día una expresión connotativa para expresar preocupaciones, miedos, intuiciones, pensamientos o bromas. La clave para que los educandos aprecien la creación poética es acercarlos a la poesía no con una actitud limitada por las convenciones sino liberadora, debido a que el alumno se halla también en una etapa de búsqueda y liberación.

No obstante, en la realidad escolar actual, varios aspectos impiden que el alumno considere la poesía un tema preferente dentro de su educación literaria, y general. ¿La evidencia? No todos los estudiantes de bachillerato logran involucrarse intelectual y emotivamente con el poema ni tampoco la mayoría valora la fuerza de la palabra en la poesía. Ni los estudiantes ni, a veces, algunos profesores tienen conciencia plena de que la poesía implica una dosis significativa de pensamiento abstracto o hipotético-deductivo, dosis que debería procurarse desde la adolescencia, o desde la niñez incluso, para ayudar a desarrollar la capacidad intelectual, además de desplegar la formación ética, pues la poesía también promueve ideales y valores relacionados no sólo con lo estético sino con la sensibilidad, la imaginación, la creación, los límites, el respeto, la empatía.

Pese a que los programas institucionales de bachillerato estipulan la impartición del tema, incluso algunos profesores evaden la enseñanza de la poesía porque para ellos mismos representa “un problema” su transmisión o contagio. Me permito puntualizar que aunque la educación debe luchar por la formación de competidores aptos en el mercado laboral, ésta no debe perder de vista la prioridad de una formación de individuos completos, que se buscan, luchan y aman y que, como dijera Platón, puedan pasar del no ser al ser, pues, a decir de Grijelmo, la poesía y sus poetas “han trasladado a los amantes [de lo que sea] ese brillo del idioma, para que éstos lo empleen en su propio beneficio” (2011: 71). O como destacara José Martí, la poesía es la que da el deseo y la fuerza de la vida, a diferencia de la industria que proporciona sólo el modo de subsistir.

Asimismo señalo que si bien los seres del siglo XXI somos demasiado visuales, ¿por qué entonces hay a quienes nos siguen gustando, más que botellas al mar o vuelos de vampiros, los papeles rotos que llegan a nosotros hechos poemas, como dijera José Emilio Pacheco al hablar del poema manoseado y callejero? ¿Será porque, como apunta Zaid, “la cuestión de la vida es más importante que la cuestión de los versos, los negocios, la política, la ciencia o la filosofía [y porque] la cuestión de los versos, como todas, importa al convertirse en una cuestión vital”? (en Argüelles, 2016: 286).

En fin, “todos hemos sido niños. Todos hemos amado. El amor es un estado de reunión y participación, abierto a los hombres...” (Paz, 2005: 24). Y la poesía y la literatura toda son una propuesta artística fehaciente de que, a través de la sensibilización, el Ser humano puede modificar su conducta. Quizá lo único que necesitamos para que el alumno se acerque con placer a la poesía es destacar, sobre todo, lo alegre, lo lingüístico, lo lógico-ilógico del lenguaje, para que por sí solo constate que finalmente la poesía también nos lleva a poner en práctica el criterio propio y el valor de la libertad. Hay que tocar los resortes guardados del lector joven para que salte su sensibilidad; hay que llenarlo de poesía, de sabiduría, de ejemplos; hay que poner en sus manos el arte, la ética, la estética... porque si para algo sirve la cultura es para sensibilizarnos, para hacernos más comprensivos, incluyentes, humanos.

Así, la presente estrategia didáctica responde a las propuestas teóricas de Vygotsky, Piaget y Ausubel, principalmente, con la finalidad de incidir en la enseñanza y en el aprendizaje significativo, ya que los estudios vigentes sobre enseñanza y aprendizaje nos permiten

planear actividades de desarrollo mediante las que el alumno pueda construir su conocimiento del mundo, sinónimo de fijar con sentido lo que es deseable enseñarle.

La proposición conceptual en relación con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) expuesta por Vygotsky no sólo pone de relieve la diferencia entre el nivel de desarrollo real actual y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros, sino también abre la posibilidad de que los docentes participemos en el diseño de andamios (estrategias) que lleven a buen término ese *desarrollo potencial*. Asimismo, Vygotsky considera crucial para el aprendizaje el medio social, pues sostiene que son los factores sociales y personales los que producen cambios en la conciencia a la vez que fundamentan una teoría psicológica que unifica el comportamiento y la mente.

En un orden paralelo dentro del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, Ausubel destaca que lo significativo en los conocimientos encierra el *proceso* de aprendizaje, el *resultado* (de ese aprendizaje), la *tarea* de calidad y la *estructura* cognoscitiva (relacionada con los conocimientos previos), incluyendo desde luego la actitud del alumno. Sin embargo, y a pesar de no ser pedagogo, Jean Piaget sienta las bases de la teoría del constructivismo a partir de sus estudios psicológicos sobre la infancia y la evolución genética relacionados con la interacción de habilidades (e inteligencia) para alcanzar nuevos estadios de conocimiento.

De tal modo, bajo los preceptos y orientaciones de estos tres teóricos, el desarrollo del gozo de la poesía en mi propuesta didáctica está basado en una plataforma que aborda la construcción del conocimiento en el aula en sus dos vertientes: como procesos psicológicos (Piaget) y como mecanismos de influencia educativa (Ausubel y Vygotsky) susceptibles de promover, guiar y encaminar. Para este desarrollo parto, asimismo, de la aseveración de que los alumnos manejan, con mayor frecuencia de la admitida, el lenguaje connotativo o metafórico, por lo que necesitan modelos elaborados con arte y sólo con un grado de complejidad pertinentes para acrecentar su nivel de educación.

Esta propuesta y sus consecuencias conlleva, desde luego, sesgos: mi inclinación hacia una rama dentro de mi formación académica, mi preocupación educativa en el campo incluso de la libertad y mi preferencia por la poesía no “cerebralizada” (la que casi nadie entiende, producto de un lirismo congelado). ¿El riesgo? Creer que la poesía se escribe -y

se interpreta- fácilmente. Mas me anticipo a aclarar que, como apuntara Alfonso Reyes, “hasta los perros sienten la necesidad de aullar a la luna llena, y eso no es poesía [...]”. El poeta debe hacer de sus palabras ‘cuerpos gloriosos’” (2007: 161).

Por otro lado, resalto también la importancia del tema del modelaje en la enseñanza. Es edificante para el aprendiz contar con modelos de referencia cercanos para que se guíe y se aproxime a lo que se le solicita. Es deseable que, en la medida de toda posibilidad, el profesor modele las tareas requeridas, pues a veces se solicitan productos sin orientar con una muestra siquiera, sin definir qué características debe poseer el trabajo o, lo peor, sin haber nosotros experimentado el proceso de lo que se está solicitando. Pedir por pedir, cualquiera. Se ha solicitado a los alumnos de la ENP que redacten un ensayo en una hora, por ejemplo, en concursos interpreparatorianos. Pero me gustaría conocer al maestro que en una hora elabore un buen ensayo (como los que solicita y, por si fuera poco, ¡teniendo ventaja con su bagaje cultural sobre el alumno!). Para un maestro proponer es fácil, exigir es fácil, señalar es fácil, delegar es fácil, juzgar es fácil, quejarse es fácil; pero dar ejemplo... eso sí es difícil.

Por mi parte, en los ejercicios de reescritura o “reciclaje” que propongo, incluyo modelos personales de esas actividades creativas (firmados con seudónimo), con el propósito de que el alumno constate que las actividades propuestas en este proceso estratégico son factibles, además de que responden a los mecanismos de influencia educativa significativa. En los demás casos, para casi todos los ejercicios que solicito incorporo uno o varios ejemplos que guíen al educando en las tareas acordes a su nivel de estructura cognoscitiva -conocimientos previos-, ya que el modelaje corroborará que el grado de calidad requerido corresponde al nivel de disposición cognoscitiva del alumno.

En cuanto a la organización de esta propuesta didáctica, divido el presente trabajo en 4 partes. En el capítulo 1 planteo la problemática del nivel de lectura en el bachillerato de la ENP y el devenir de la educación. Sostengo que ésta debe contribuir a apartar a los alumnos del acriticismo -sobre todo mediático- a través de la literatura e, independientemente de todo enfoque educativo en boga, los profesores tenemos el deber moral de educar en las aulas bajo los principios de la democracia y la libertad.

En el capítulo 2 formulo la defensa de la poesía no sólo a partir de lo meramente lingüístico o estético sino también de lo ético, pues al formar parte del Humanismo, atiende a los

momentos de crisis del individuo en esta realidad que atañe al presente, ya que el ser humano posee la facultad de transformarse por el camino de la conciencia y de la ética. Y debido a todo lo que implica el acto mismo de leer comprensivamente, me adhiero a la defensa de que los profesores o guías hemos de tender puentes significativos y estratégicos entre texto y lector con el fin de que esas conexiones permitan la contextualización literaria y cultural del texto. No obstante, a pesar de dar prioridad a lo lúdico como vía de estrategia, valido la importancia de la dimensión histórico-literaria como proceso de cambio y evolución artística.

El capítulo 3 contiene los planteamientos teóricos pertinentes que sustentan mi propuesta de estrategia. Piaget, Vygotsky y Ausubel son los pilares que han permitido diseñar esta secuencia didáctica, pues sus preceptos contribuyen a cuestionar y “poner de cabeza” las prácticas educativas consuetudinarias. A partir de las teorías de la Zona de Desarrollo Próximo y del Aprendizaje significativo, he podido diseñar el andamiaje que ayude a solucionar problemas educativos relacionados con la poesía. Las aportaciones teóricas del constructivismo y de la psicopedagogía son una contribución a ese mismo campo educativo.

En el capítulo 4 propongo estrategias para abrir puertas a la experiencia emotiva del bachiller en el terreno de la poesía a partir del gozo vivencial de lo imaginativo y estético, del reciclaje de algunos textos, de la pérdida del miedo a la creación, de la efectividad del apoyo colectivo para lograr aquélla y hasta de la posibilidad de ser autónomos en la comprensión e interpretación de un poema. Poner en libertad es la clave. El alumno gozará al inventar, al reescribir, al idear, al “retorcer” las palabras para extraerles la esencia que sólo él podría provocar. Pretendo que el bachiller atienda primero “a la fascinante hermosura de un poema que a su valor ejemplar”, como dijera Octavio Paz al hablar de los contemporáneos que leyeron a San Juan de la Cruz a la inversa (2005: 24).

Aclaro que, si bien incluyo rúbricas casi al final de la propuesta, hablar de las mismas y de evaluación no significa forzosamente hablar de calificación (sumativa). La rúbrica está ligada a la evaluación y al mejoramiento, sí, pero no se emplea con fines de medición numérica punitiva sino está orientada a la capacitación y al mejoramiento. Evaluar no ha de ser nunca sinónimo esencial de calificar sino de medir -y orientar- qué funciona, qué falla, qué hay que mejorar o cambiar y, de igual manera, qué es fundamental y qué secundario, o prescindible, para conseguir el objetivo. Asimismo, a través del diseño de las rúbricas, es posible que los alumnos aprendan no sólo a autoevaluarse sino también a evaluar y

coevaluar, y también a crear conciencia de su evolución en el campo del conocimiento (proceso metacognitivo). La rúbrica es precisamente un instrumento útil tanto para maestros como para alumnos, pues debe promoverse con el fin de que éstos también tengan claro qué es central atender a la hora de producir una tarea asignada. Por lo tanto, la rúbrica no debe ser un obstáculo (o lista de complejidades) sino un referente objetivo que oriente tanto al maestro como al alumno sobre lo correcto y acertado de un producto a evaluar y, ahora sí, hasta calificar.

# 1. LECTURA, EDUCACIÓN Y BACHILLERATO EN LA UNAM

## 1.1 Lectura y educación en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

Cierto que en la Escuela Nacional Preparatoria tenemos a los alumnos de más alta puntuación en los resultados del examen de ingreso a esta Casa de Estudios. Pero también es cierto que ello no significa que ese puntaje sea sinónimo, ni garantía, de que estos alumnos son los mejores ciudadanos en hábitos de lectura -dentro y fuera del ámbito escolar- o los mejores en nivel de comprensión literaria. Lo que no equivale a negar que cuentan con habilidades lectoras, en el sentido técnico de la palabra.

En mi práctica de más de una década como docente en dicha institución, he advertido que a muchos estudiantes de los tres grados del bachillerato se les dificulta comprender e interpretar un texto literario, en específico de poesía, lo que provoca desconfianza e incluso temor. Es más, en un porcentaje considerable, los mismos alumnos se culpabilizan por experimentar esa habilidad con frustración. Por lo tanto, muchos de ellos, a su vez, admiten que leen por obligación, para lograr acreditar la asignatura, y se sobrentiende que no disfrutan, o al menos no del todo, la actividad.

La dificultad que refiero, y a la que deseo aportar una propuesta de solución didáctica, emerge del hecho de que una parte considerable de alumnos del último grado del nivel bachillerato en la UNAM no logra aún gozar ni entender con efectividad la poesía, pues ésta requiere un concentrado extra de habilidades y un horizonte imaginario para comprender esa "cristalización de poderes", como llama Paz a la poesía (2005: 14). Mas esta problemática que expongo no es sólo responsabilidad del educando sino también, en principio, de todo el sistema educativo nacional que arrastra deficiencias de origen -incluso familiares- y, después, de estrategias didácticas ineficaces ideadas por los profesores encargados de hacer accesible esa habilidad. Aunque, como advierte Juan Fidel Zorrilla, primero se requieren "instituciones eficaces e inspiradoras", ya que:

sólo se da un paso en una larga caminata con alegar que el desarrollo del país depende de la educación. Las grandes expectativas personales y sociales que acompañan ese reconocimiento precisan instituciones eficaces e inspiradoras, tanto para sus profesores, como para sus alumnos. Por ello, la mera mención de su importancia en el contexto de los programas y acciones gubernamentales, sin acotar y especificar el alcance de las medidas

propuestas, corre el riesgo de destinar esos propósitos a una frustración segura, cuando no a trivializar algunas buenas ideas (2008: 9).

En nuestro caso particular, la UNAM posee reconocimiento y prestigio nacional e internacional; sin embargo, en ella también hay deficiencias y, en consecuencia, áreas de oportunidad y solución. Antes de profundizar, es pertinente traer a la memoria que, si bien durante un siglo el Plan de estudios de la ENP no sufrió modificaciones en su idea positivista sino sólo en su estructura, como señala González Cárdenas (1972: 13), a la fecha contamos con un Programa de estudios para Literatura Mexicana e Iberoamericana revisado y modificado por última vez el 13 de abril de 2018. Lo que significa que este actual Programa de curso, naturalmente integrado a las asignaturas humanísticas o científicas que conforman el Plan curricular de la Escuela Nacional Preparatoria, cobra vigencia y pertinencia desde 1996<sup>1</sup>, época en que México ya había tramitado su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Aunque los Programas de estudios de la ENP habían venido variando últimamente en su enfoque, es innegable que en el modelo educativo seguía prevaleciendo el enfoque academicista, pues desde su fundación -la ENP se inaugura el 18 de enero de 1868, y se inician labores el 3 de febrero del mismo año- se dio prioridad a la “filosofía del dato” (González Cárdenas, 1972: 24). El educador que organizó los planes de estudio, inspirado en los métodos de la escuela positivista, fue el doctor Gabino Barreda, quien fungió como primer director de la Escuela. En este sentido:

El mismo Barreda fue quien estableció la enseñanza de las ciencias abstractas y suprimió los conocimientos teológicos y metafísicos, para dejar libre el campo a los estudios científicos. Se propuso que el estudiante adquiriera una simple noción del universo, a observar, razonar y pensar. El plan, con su progresista enseñanza, daba visión pedagógica, incluía un método de enseñanza inductiva (González Cárdenas, 1972: 13).

La obra de Barreda tuvo el carácter de científica, social y humana, a decir de los críticos. El lema de *Amor, orden y progreso* para la Nacional Preparatoria es una premisa positivista, cuyo principio se interpreta, de acuerdo con González Cárdenas, así: tiene “el amor por base, el orden como medio y el progreso como fin” (1972: 13). De igual modo, conviene mencionar la esencia de la teoría de Comte, padre del positivismo:

---

<sup>1</sup> Hugo Aboites nos recuerda que en 1994 México tramita su ingreso a la OCDE y se establece así “un pacto de amplias dimensiones con actores muy diferentes a los de las décadas veinte y treinta y en esos años –ochenta y noventa– termina la larga etapa de 60 años de ampliación acelerada del derecho a la educación entendido como el derecho a participar en la dinámica escolar pública, libre de visiones empresariales y religiosas” (2012).

El sistema de Augusto Comte consistía en su ley de los tres estados, en que explicaba el desarrollo histórico de la cultura humana y expresaba que la humanidad había tenido tres fases o estados sucesivos: el teológico, el metafísico y el positivo. El primero o teológico con sus manifestaciones de fetichismo, politeísmo y monoteísmo, correspondía a la infancia de la humanidad; el metafísico, a la pubertad histórica, y el positivo, en el que la mente se atiene a las cosas, era el moderno, el que se caracterizaba por la plena realización del ser humano. Era la filosofía del dato, que procuraba hallar las leyes de los fenómenos, ya que el fin del saber es la previsión racional, de lo que se desprende el apotegma famoso: “saber para prever, prever para obrar” (González Cárdenas, 1972: 24).

Es evidente que en su estado positivista, correspondiente a la etapa “moderna y madura” de la ENP, la institución priorizaba las ciencias. Y sin embargo, a pesar de que las Humanidades quedaron en segundo término, al paso de los años la UNAM se ha distinguido precisamente por éstas.

Debido a que en la década de los sesenta surgen nuevos enfoques que ponen en tela de juicio la visión educativa tradicional, llegamos a la ruptura del análisis positivista para arribar a una ideología de democracia o de valores libertarios. No obstante, en la actualidad, en la práctica, al parecer prevalece la visión de una sociedad capitalista (sinónimo de individualista), sobre todo con la Reforma educativa, propuesta en el sexenio de Felipe Calderón (2007-2012), reforma que ha alcanzado a modificar finalmente los Programas educativos también en la ENP de la UNAM (en 2016 y 2018), no sólo en los bachilleratos que dependen directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Así, tenemos ante nosotros una ENP que, si bien lucha por su autonomía, ha tenido también que participar de las variantes adoptadas por el Programa Nacional de Educación (PNE). El que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) examine a los estudiantes que ingresarán al bachillerato de la UNAM es prueba de que ésta ha tenido que cooperar con las modificaciones educativas que rigen al país. Y aunque la UNAM elabore sus propios exámenes de selección para matricular a los estudiantes de nuevo ingreso, la injerencia del CENEVAL refleja la participación de la institución con organismos externos.

De igual manera, los resultados de las Pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés) 2015, los más recientes para medir a través de exámenes estandarizados el estado de la educación en México en las áreas de Ciencias, Matemáticas y Lectura, son referente obligado para escuelas y profesores que

convivimos con alumnos de Educación Media Superior. PISA identifica el nivel 2 (de 6) como el básico o mínimo necesario, en el cual los estudiantes empiezan a demostrar las competencias lectoras que les permiten “participar de manera eficaz y productiva en situaciones de la vida cotidiana” (2016: 78). De tal modo, encontramos que:

México dista del promedio de la OCDE, donde 29% de los estudiantes se encuentra en niveles superiores, lo cual contrasta con 5% de los jóvenes mexicanos ubicados en dichos niveles. Un alto porcentaje de estudiantes en México (54%) se encuentra en los niveles intermedios (niveles 2 y 3), y 41% está debajo del nivel 2. Al compararlo con el promedio AL se observa que tiene 5% menos estudiantes en los niveles inferiores (46% en AL frente a 41% de México), y 8% más de estudiantes en los niveles intermedios (46% y 54% respectivamente), mientras que en los niveles superiores, cuenta con 2% menos que el promedio de AL. Las distribuciones porcentuales en los niveles de desempeño en Lectura son muy similares en México, Costa Rica y Turquía (2016: 79).

No obstante, a decir de Ángel Balderas Puga (2017), podemos resaltar dos aspectos que son necesarios reflexionar en torno a las pruebas PISA y a la Reforma educativa: querer medir como iguales a desiguales en las pruebas PISA y las características que debería tener una “verdadera Reforma educativa sin demagogia”. Balderas Puga explica que el gobierno mexicano ha usado como pretexto los resultados de las pruebas PISA con el propósito de que la sociedad mexicana, incluidos maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, creamos que los estudiantes mexicanos de alrededor de 15 años son de los peores preparados en esas áreas. El crítico nos aclara, sin embargo, que ni somos los peores evaluados ni tampoco los únicos preocupados por dichos resultados, pues asombrosamente países desarrollados como Italia, Francia, Suecia, Israel o EEUU también tienen baja puntuación en, por ejemplo, Ciencias, a pesar de que se les considera “verdaderas potencias científicas”.

En consecuencia, y de acuerdo con Balderas Puga, los resultados de los exámenes PISA no son categóricos ni cien por ciento objetivos pues, adicionalmente, en nuestro caso, los resultados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) no toman en cuenta las condiciones de estudio de los alumnos mexicanos frente a las condiciones de estudio de los alumnos de países desarrollados, ya que tanto sus profesores como sus materiales de estudio, instituciones, autoridades, condiciones laborales y, en general, su contexto educativo y su condición de vida, no son los mismos que los nuestros en México. Además, señala Balderas Puga que las autoridades educativas mexicanas no siempre son los profesores mejor preparados y, sin embargo, toman decisiones para las Reformas concernientes a partir de no ser los más capacitados o de no conocer el área

docente. Pero lo más lamentable es que también tenemos malas condiciones de infraestructura, nivel socioeconómico bajo o muy bajo en varios estados de nuestro país e ínfima inversión de presupuesto destinado a la educación. Comparados con los países pertenecientes a la OCDE, México es el país que menos invierte en la educación en todos sus niveles, incluido el universitario. El promedio de la OCDE destinado a inversión educativa son 9,300 dólares por estudiante -alrededor de 186, 000 pesos mexicanos-, en tanto que nuestro país invierte sólo alrededor de 62, 000 pesos por estudiante, es decir, una tercera parte. Resulta incoherente e insensato, entonces, pretender igualar la educación mexicana, y hasta competir, con países que sí invierten en sus estudiantes y en sus profesores.

El segundo aspecto, relacionado con una *verdadera Reforma Educativa sin demagogia*, señala que si ésta fuera genuina proveería de internet gratuito a los alumnos en casa, reduciría el número de alumnos por grupo (a menor cantidad mayor calidad de tiempo invertido en ellos), reduciría el número de grupos atendidos por cada profesor (sin mermar sus percepciones o mejorando su nivel salarial), optimizaría la infraestructura y, en vez de recortar, aumentaría el presupuesto destinado a la educación.

Paralelamente, destaca Coll Lebedeff que:

una verdadera reforma debe contemplar un diagnóstico medianamente informado y fundamentado, que presente los rasgos principales del sistema educativo así como los problemas centrales, las deficiencias o situaciones que se piensan enfrentar y resolver. Es decir, debe contener una sólida argumentación que sustente y explique la necesidad y alcances de los cambios planteados (2013, en línea).

Parece evidente que, como señala Hugo Aboites (2012), estas modificaciones educativas son modelos institucionales y pedagógicos que tienden a reducir a la educación a una mera capacitación intensiva para el trabajo, señalamiento que expresa así:

El impulso gubernamental al modelo de enseñanza por “competencias” -a mediados de los años dos mil- vino a conspirar también en contra del ejercicio pleno del derecho a la educación debido a que tiene un planteamiento que empobrece la formación del estudiante. Esta iniciativa (que se generalizó como orientación fundamental y oficial desde preescolar hasta las instituciones del Sistema Nacional de Bachillerato) plantea que la formación del niño o joven en la educación media superior y del profesionista consiste, fundamentalmente, en habilitarlo con un grado de destreza satisfactorio en un conjunto de habilidades e informaciones muy específicas, una especie de “píldoras” desconectadas unas de otras que lo habilitan para desempeñarse en la vida y el trabajo (70-80 competencias para cada profesión se señalan en el caso del Proyecto Tuning) (2012, en línea).

En concreto, pareciera que por *Reforma*, en este contexto, se entiende maquillar el malestar educativo a través del cambio de Planes y/o Programas de estudios orientados hacia una visión neoliberal, pues en nuestros días se habla de Reforma Educativa y “competencias” en vez de hablar de Reforma Política, dado que el enfoque “por competencias” hace creer que se sustenta en el constructivismo piagetiano pero, a decir de Calderón Alzati, al parecer no es más que una visión pragmática y globalizadora en la que se sintetiza “el acatamiento de instrucciones recibidas de organismos internacionales, interesados en buscar que la educación sea privatizada para convertirse en un atractivo negocio para las instituciones de crédito y los grandes capitales mundiales” (2017: 31).

Sin embargo, bajo este panorama, y con pleno conocimiento de la dosis de idealismo esperado en los resultados educativos y en la reforma actual en México a nivel bachillerato, los profesores, y la institución, sabemos que hemos de velar por que, en la medida de todas las posibilidades e incluso a contracorriente, los alumnos logren:

incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar diversas oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

- Una amplia cultura de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los desafíos de la vida de manera positiva y responsable (*Programas y Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018 de la ENP*, 2015: 14).

Si partimos del señalamiento que hace Durkheim de que “la educación es ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez para la vida social” (1996: 49), hemos de reconocer que los profesores somos pilares y guías de esa educación y, asimismo, somos quienes tenemos la responsabilidad de “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado” (Durkheim, 1996: 49). Por eso, el papel de la escuela-institución es fundamental en el cometido de educar, pues sólo desde las aulas se pueden proporcionar (o deberían proporcionarse) sistemáticamente las herramientas que apoyen el desarrollo intelectual y moral del estudiante.

Tal vez pensemos que los objetivos del *Plan Institucional* de la ENP son alcanzables casi sólo idealmente o alcanzables únicamente para unos cuantos. Pudiera ser. No obstante, con esos objetivos, sin ellos o a pesar de ellos, tanto maestros como alumnos, padres de

familia, autoridades e institución estamos convencidos de que, como destaca Savater, la educación es la única subversión pacífica que rompe con cualquier destino fatal, pensamiento que en palabras textuales del autor se explica así:

La educación es el único mecanismo de revolución pacífica que hay. La educación es el antídoto contra la fatalidad. La fatalidad provoca que el hijo del pobre siempre sea pobre, que el hijo del ignorante siempre sea ignorante, una buena educación hace saltar estas barreras por los aires. La educación es lo más subversivo que hay (2012: 44).

De lo contrario, ¿de qué otra manera los profesores podríamos atender a grupos de 50 o 60 alumnos en promedio a nivel medio superior, a sabiendas de que en países como España, por ejemplo, el número promedio de estudiantes en secundaria y bachillerato es tan sólo de 13 por grupo? Algo similar ocurre con los ejes de los programas educativos, imposibles de quedar al margen de tendencias. Tenemos noción de que, a decir de Zorrilla, “todos los programas de EMS deben de tener tres componentes, uno general de materias básicas, otro de formación para la vida y el trabajo, y el último, de índole propedéutica o preparatoria del nivel superior” (2008: 13). Sí, pero sabemos también que esos tres ejes son susceptibles de estar permeados por ideologías que pueden hacer aparecer a la educación como “el resultado de una lucha multidimensional entre grupos por la dominación política, por las ventajas económicas y por el prestigio social” (Zorrilla, 2008: 38).

Y a pesar de que quisiéramos creer lo contrario al señalamiento de Amy Guttmann (2001), quien sostiene que la educación no debe ser neutral si persigue la reproducción social consciente, Freire nos recuerda, para reforzar la declaración, que “nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte” (2001: 88). Otro tanto ocurre con la Ciencia “pura” (entre comillas porque difícilmente podrá ser pura), ya que Merton (2002) y Bartolucci (2002) revelan la ambivalencia de que puede ser objeto ésta, pues se halla influida u orientada principalmente por intereses políticos, militares, económicos e institucionales que en realidad determinan la finalidad de aquélla.

Entonces, igual que pugnaba por desarrollar Platón desde hace más de dos mil trescientos años en los pupilos, considero que la clave de toda educación consiste en desarrollar el uso del razonamiento crítico en los estudiantes jóvenes. Pero para desarrollar ese razonamiento y hacer uso del mismo, los pupilos requieren ser apartados, quizá, sobre todo, del automatismo en el que sin defensa los ha atrapado la persuasión mediática; propósito al que, sin lugar a dudas, contribuye a desarrollar la literatura, disciplina que, a decir de Vargas Llosa, nos aleja del primitivismo animalesco, del conformismo y de la humanidad de robots

para garantizarnos el pase de entrada a un mundo de espíritu crítico, motor del cambio histórico y el mejor valedor de la libertad (2000: 40-41).

En el terreno de la lectura, al interior de las aulas en la ENP tenemos, cuando en efecto leen los alumnos, una lectura de nivel narrativo y moral (o psicológico) a lo sumo, ya que el nivel interpretativo o simbólico es para la mayoría de los adolescentes inaccesible o impensable. Los niveles de lectura literal o inferencial son los que en la gran mayoría de alumnos de EMS predominan. No obstante, si hablamos de la calidad lectora en el grueso de esta población estudiantil, diré que en mi experiencia la mayoría de ellos lleva a cabo una lectura deficiente e incluso de simulación (porque la prioridad es acreditar la asignatura a como dé lugar), a menos que se trate de los denominados *grupos de excelencia* dentro de la institución.

Entonces, ¿cómo hacer para que los individuos cuenten con el desarrollo personal de la habilidad lectora -selectiva y de calidad-, si aun cuando se encuentran en el nivel medio superior no lo han conseguido del todo? Se han implementado múltiples programas culturales como el de la “Fiesta del libro y la rosa” (inaugurado el 23 de abril de 2009) o el de “Para leer de boleto” mientras se viajaba en el Metro (iniciado el 23 de enero de 2004), o los recién creados talleres dentro de la ENP (*Gaceta UNAM*, 2018) “Cultivo de la Lectura y Escritura” (sustentados en el *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018*), o los “Maratones de Lectura” (*Gaceta UNAM*, 2018) promovidos en la ENP o fuera de ella, por la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), etc.; pero, mientras no se comprenda a profundidad el proceso previo que implica el acto de leer -como fenómeno complejo que pone en juego múltiples habilidades psicolingüísticas y culturales-, México seguirá contando con sus lectores “oficiales”, los que ya tienen gusto, afición, inquietud o habilidad lectora, no con los “analfabetas funcionales”, como define Sonia Garduño (1996) a aquéllos que saben leer y escribir pero ni leen ni escriben, salvo necesidades de carácter práctico.

Una de las soluciones ha de emerger, con toda seguridad, del sistema escolar. A propósito, anota Dewey (1995) que el método de la experiencia en la construcción del conocimiento permite que el alumno no perciba como fragmentado lo que se le enseña en el aula en relación con su realidad, lo cual implica la *flexibilización* de contenidos y métodos de enseñanza, *interés* por vincular dos cosas distantes, y *motivación* y *disciplina* para conseguir el fin deseado. Pues sólo así se le podrá encontrar el sentido útil, práctico y social a lo aprendido.

De este modo, independientes a cómo tendría que ser el sistema educativo para cumplir con su función, y ajenos a si se trata de una orientación positivista (científica), marxista (dialéctica), smithiana (capitalista), friedmana (neoliberal y globalizadora), etcétera, los profesores tenemos inherentemente la obligación moral de desarrollar en el alumno el criterio propio bajo el valor de la libertad -y orientados por la práctica de la democracia-, ya que en esta etapa de formación el estudiante continúa construyendo lo que Beuchot denomina “su edificio ético” (2004: 107), mismo que lo ha de llevar a actuar responsablemente con libertad, como propone Savater (2007).

Por último, y en consonancia con las ventajas de leer *buena literatura*, nos revela Juan Domingo Argüelles el estado de los lectores en cuanto a gustos e inclinaciones. En la *Encuesta nacional de prácticas y consumos culturales*, se nos responde a la pregunta de quiénes compran y leen libros de poesía:

De acuerdo con ella, el 60.1% de la población nacional que ha leído por lo menos un libro en el último año, únicamente el 11.7% tiene entre sus preferencias la poesía. El comparativo es apabullante: de ese porcentaje mayor (60.1%), el 36.2% prefiere la novela; el 33.6%, historia; el 23.0%, libros científicos y técnicos; el 19.5%, superación personal; el 16.3%, cuento, y el 12.6%, religión. Los que tienen preferencia por la poesía únicamente superan a los que prefieren las biografías, los manuales y los libros de política y cocina (2016: 263).

Pero además, al hablar de popularidad, el mismo autor nos revela que en otra encuesta hecha por la *Revista del consumidor* en el mismo año, realizada en el área metropolitana, y habiendo abarcado mil 133 personas mayores de 17 años -en la que probablemente participaron alumnos del último año de bachillerato-, “los dos autores preferidos son Gabriel García Márquez y Carlos Cuauhtémoc Sánchez. Inmediatamente después está Amado Nervo, lo cual no deja de sorprender porque hasta para los más optimistas respecto de la obra de Nervo, como es nuestro caso, aquella no circula profusamente como *Memorias de mis putas tristes* y *Juventud en éxtasis*” (Argüelles, 2016: 259-260).

Reflexionar sobre la naturaleza social de la educación escolar y su función socializadora lleva a pronunciarnos sobre las relaciones controvertidas entre desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con Vygotsky. Por eso este pronunciamiento y sus consecuencias son la plataforma para abordar la construcción del conocimiento en la escuela en su doble vertiente: como procesos psicológicos y como mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar.

Asimismo, desde su perspectiva, Gage señala que es más importante una teoría de la enseñanza que una del aprendizaje, pues:

mientras que las teorías del aprendizaje tratan de las maneras en que un organismo aprende, las de la enseñanza se ocupan de las maneras en que una persona influye en un organismo para que éste aprenda [...]. Para satisfacer las demandas prácticas de la educación, las teorías del aprendizaje deben ser “puestas de cabeza”, de tal modo que se produzcan, entonces, las teorías de la enseñanza (en Ausubel, 2001: 25).

Por lo tanto, en síntesis y bajo estas premisas, sí es posible que a través del diseño de estrategias didácticas los alumnos descubran que el conocimiento en general, y, en literatura, en particular, se hace accesible y deseable. La poesía puede desarrollar ese conocimiento accesible; a través de ésta se puede acrecentar en el educando el pensamiento crítico, libre y constructor de sí mismo. Una estrategia es valiosa si despliega en su conjunto lenguaje, vocabulario, arte, filosofía, ética, pensamiento crítico. La planeación pertinente de la enseñanza de la poesía puede conseguir que el aprendiz viva una “transformación revolucionaria” porque podrá acceder a la alta cultura.

¿Y qué es la alta cultura? Transformación desde un entorno académico a partir de saberes sofisticados. No obstante, también incluye la percepción que tenemos del mundo, el modo en que accedemos al otro; es la vía que tenemos para llenar el espíritu de sensibilidad y bondad; es fuente de comportamiento, herramienta para manejar una vida con sentido y ética; es aprendizaje diario de generosidad con nosotros y con los demás. Poesía y cultura académicas incluyen el examen crítico que nos lleva como individuos a la libertad de pensar y de ser, y de leer para gozar y crecer.

## **1.2 El fenómeno de la lectura**

Independientemente de si las pruebas PISA consideran los paradigmas de lectura sólo a partir de la prosa (ya que la poesía representa una dosis concentrada de pensamiento hipotético-deductivo, y quizá por eso no se incluye), o si aun tratándose de narrativa se estipula que existen bajos niveles de comprensión lectora en países en vías de desarrollo como México, el meollo consiste en partir del precepto de que la raíz de la deficiencia de la capacidad para leer no se halla en el género literario sino en todo lo que implica el fenómeno mismo de la actividad lectora.

La capacidad de lectura es una **actividad múltiple** que pone en juego procesos y habilidades relacionados con todo un sistema cognitivo, en el que participan varias disciplinas: la psicolingüística, la pragmática, la semiótica, la gramática textual, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la hermenéutica, etc. Y si bien PISA distingue 6 grados de dificultad de lectura que van desde el considerar la simple identificación de términos y patrones (grado 1) al más elevado y complejo (grado 6), en el que importa utilizar e interpretar una gama de ideas y conceptos científicos interrelacionados de las ciencias físicas, de la vida, y de la Tierra y el espacio, así como distinguir entre información relevante e irrelevante y valorar pros y contras de diseños alternativos de experimentos, estudios de campo y simulaciones complejos, y justificar la elección de alguno de ellos (2016: 73-74), la lectura de comprensión y la reflexiva y crítica son las más requeridas en el ámbito escolar, mismo que, en general, persigue ese paradigma del grado 6 que define PISA.

Existen entre siete y nueve diferentes modalidades de lectura (superficial, selectiva, comprensiva, oral, silenciosa, reflexiva) dependiendo del texto en el que estemos inmersos, pues la experiencia de leer varía según la finalidad. Pero, reitero, los tipos de lectura más practicados o requeridos en el ámbito escolar, incluido el nivel bachillerato, son la lectura comprensiva y la lectura reflexiva y crítica; le sigue la lectura informativa y, finalmente, y quizá la menos demandada hoy en día dentro de las aulas, la lectura recreativa.

Para la presente propuesta, me interesa rescatar la lectura de recreación o de goce estético, la cual se centra en la festividad lingüística, homofónica, rítmica, sonora de la poesía. Pero ello no significa que dejaremos de atender las ideas, intenciones y posturas que conllevan la lectura de comprensión y la crítica, pues la meta finalmente es conseguir que el alumno descubra que a través de la literatura -poesía- se desarrolla también la capacidad de pensar desde lo lógico, lo hipotético y lo deductivo.

Así, es necesario que el alumno lector aprenda a conocer y reconocer las herramientas creadoras, saber con qué fin las utilizó el autor y descubrir y explicar las reglas del juego comunicativo, pues esa es la función cognoscitiva y social de la retórica y la poética, como destacan Calsamiglia y Tusón (2007: 327). Además, entre otras ventajas, “para el intérprete de mensajes de cualquier procedencia y fin, este conocimiento es una función defensiva contra las insidias de la persuasión oculta, e inmuniza contra la influencia de los ‘instrumentos de la comunicación’ que [...] crean las condiciones de su propia utilización” (Mortara Garavelli, B. en Calsamiglia y Tusón, 2007: 327).

En el acto de leer, el alumno ha de conocer que incluso el uso lingüístico contribuye a adecuarse a la situación según con quién y dónde va a hablar, para lograr efectos específicos (informar, persuadir, prescribir, argumentar, embellecer...) pero también para saber que, por ejemplo, como aciertan Calsamiglia y Tusón, en la poesía lo distintivo del poema es que en esa intención estética encontramos un enorme terreno de juego verbal y conceptual: se juega con las palabras o con sus componentes, con su orden y posición, con su presencia o su ausencia; se juega con los conceptos, se intensifica o se debilita el poder de la expresión, se cambia el sentido de las palabras, etc., mas se mantiene siempre un puente tendido a la significación compartida y se intenta crear la complicidad necesaria entre Emisor y Receptor (2007: 330). Así, de acuerdo con estas autoras, podemos distinguir los procedimientos microestructurales, basados en elementos lingüísticos explícitos e identificables, y los procedimientos macroestructurales, que, como la ironía o la metáfora, combinan la expresión lingüística con las asociaciones mentales y los significados implícitos.

La lectura del discurso escrito -literario o no- va desde el nivel gráfico, morfosintáctico, léxico y semántico hasta la situación de la enunciación, la comprensión y la interpretación. En poesía, arribamos tras esto entonces al terreno de las presuposiciones y los sobrentendidos o los conocimientos compartidos, en que nuestro entendimiento del mundo será la clave para llenar los “vacíos” que todo texto involucra, pues decir poco e interpretar mucho es un gran recurso social y literario o, como dijera Roland Barthes al hablar de la lírica, en la poesía moderna la palabra “contiene simultáneamente todas las acepciones entre las que un discurso relacional hubiera impuesto una elección” (1983: 53).

En el nivel de lectura literaria la palabra es llevada a una suerte de estado cero que contiene a la vez todas las especificaciones pasadas y futuras y se vuelve un objeto inesperado, una “caja de Pandora de la que salen todas las categorías del lenguaje” (Barthes, 1983: 53), pues, de acuerdo con Saramago, ‘el significado se queda aquí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, mientras que el sentido no es capaz de permanecer quieto, hierve de segundos sentidos, terceros y cuartos, de direcciones radiales que se van dividiendo y subdividiendo en ramas y ramajes, hasta que se pierden de vista’ (en Calsamiglia y Tusón, 2007: 175).

En este llenar los vacíos e interpretar, nos encontramos con la palabra sin previsión y sin intención, palabra que nos permite acceder a la interpretación de la poesía, como señala

Barthes (1983). Y, en consecuencia, para que el alumno consiga acceder a la comprensión e interpretación de la poesía lírica luego de haber gozado los juegos lingüísticos de la misma, nos valdremos de la hermenéutica, disciplina que trata de la interpretación de los textos. Mas lo primordial es que el estudiante distinga entre literalidad y figuración o entre lenguaje connotativo y denotativo, pues, a decir de Beristáin, el discurso figurado puede considerarse como rasgo de literariedad cuando forma parte de un texto literario, pero no cuando ejerce una función práctica o no poética de la lengua (1997:22), ya que la realidad es el ser y la literatura el poder ser. (Más adelante veremos que Argüelles es más flexible ante lo práctico).

Una vez que el alumno ha establecido ese “pacto de ficcionalidad”, lo que sigue es acercarlo a la comprensión de la poesía lírica a través de actividades diseñadas donde él experimente ese proceso creador del poeta elevado y reconocido (o serio), aunque, ciertamente, el alumno no saldrá por ello trasmutado en poeta, salvo que con anterioridad haya cultivado la vena.

Asimismo, desde una visión filosófica, y de acuerdo con Gadamer (1998), la lectura se relaciona con el trío oír-ver-leer, ya que leer es oír lo que dice lo escrito desde su aparente mudez (pues tuvo su origen en un lenguaje con sonorizaciones y entonaciones prosódicas); es igualmente ver esa especie de representación ante un escenario interior (como adoptó Gadamer la definición de Goethe), y es además detectar a kilómetros de anticipación el sentido global de lo que un texto escrito dice y pretende o persigue, para lo cual la intuición educada y las anticipaciones de comprensión son esenciales.

Queda claro que la lectura es de igual manera un proceso activo de recepción y de reconstrucción comprensiva e interpretativa. Por ello, hemos de asumir también que la lectura es una práctica social que permite el enriquecimiento intelectual y el máximo desprendimiento de nosotros mismos para establecer un diálogo mental con el texto, diálogo del cual saldremos transformados y ennoblecidos.

Este proceso activo que significa el leer distingue, desde luego, niveles de lectura, entre los cuales se encuentran el literal, el inferencial y el crítico. En cuanto a los procesos y habilidades de esa actividad múltiple, conviene señalar que ha sido superada la idea de que leer es sólo decodificar o pasear los ojos sobre las letras. La decodificación es únicamente la primera fase del proceso lector, pero debemos tener presente que además

tal actividad lectora se puede dividir en niveles, de los que reconocemos por lo menos tres: el literal, el inferencial y el crítico. El literal es el nivel de lectura básico en que se nos exige una actividad mecánica para establecer el valor literal del texto; se considera la información visual y el parafraseo. En el nivel inferencial se ponen en juego los saberes previos, la lectura de lo no dicho y las inferencias o deducciones; se incluye la capacidad de reconocer el lenguaje figurado o connotativo. Y en el nivel de lectura crítica se considera ya la comprensión global del texto, se tiene presente la lectura de un texto leído y un subtexto interpretado en que se ponen en juego hipótesis, vaticinios, conocimientos letrados, resúmenes mentales, relecturas, lectura de intenciones, toma de postura, integración de lo nuevo a lo sabido. Desde luego, lo deseable es que todo alumno lector sea crítico o autónomo, entendida la autonomía no como abandono en el estudio sino como capacidad que tiene el estudiante de autorregularse, supervisarse y evaluarse para, en caso de que surja algún problema, busque él mismo una solución.

Así, para concretar la formación de lectores competentes, según la mayoría de críticos, resulta imprescindible hablar de usos lingüísticos y de registro en poesía y literatura porque el registro ayuda a adecuarnos a una situación, sí, pero, y sobre todo, también ayuda a crearla cuando ésta no existe. Por eso señala Ricoeur (2001) que la literatura o *poiesis* es una creación sorprendente que dice la verdad por medio de la ficción.

¿Qué nos impide entonces demostrar al alumno que, por ejemplo, a partir de los juegos lingüísticos de la poesía contribuimos a abonar al pensamiento formal o abstracto del individuo, como denominó Piaget al pensamiento desarrollado en la fase de la adolescencia? El crear, rehacer, reinventar como parte también de lo festivo y vital de la poesía reditúan asimismo al desarrollo de habilidades intelectuales e imaginativas, desde la conducción dosificada y modelada, pues se ha de hacer asimismo palpable al alumno que lo novedoso o creativo no lo es al ciento por ciento, ya que todos construimos sobre lo que otros han edificado, como nos esclarece Rosa Montero (2006).

Lo probado es que con sólo prescribir al alumno que lea, no se ha logrado mucho. ¿Será porque, como resalta Daniel Pennac, “el verbo leer no soporta el imperativo”? (2006: 11). No, no lo soporta, pero no por rebeldía actitudinal sino por “desacato” cognoscitivo. El acto de leer no es de ninguna manera una acción pasiva a la que baste con ordenarle desde el exterior que se ponga en marcha, sino que para activar todo lo que implica el fenómeno de la lectura necesitamos conocer las características de cada proceso de esta actividad

múltiple, por lo que hemos de tratar de encontrar el equilibrio entre nuestras exigencias y las capacidades del colegial. Ello en su conjunto será la clave para lograr un aprendizaje significativo, ya que “si quien enseña presupone que los estudiantes saben más de lo que en realidad saben, éstos difícilmente podrán seguir sus explicaciones; en el caso contrario, si supone que saben menos de lo que saben, sus explicaciones resultarán aburridas y tampoco habrá un avance en el aprendizaje” (Calsamiglia y Tusón, 2007: 181).

En consecuencia, los programas de estudio de Literatura en la ENP (y en todas las instancias educativas) deberían enfocarse en planear el desarrollo de la habilidad para la lectura no sólo desde el punto de vista técnico sino desde la visión de todo un sistema de símbolos y signos, como considerara Vygotsky, pues únicamente si se comprende toda la historia de la evolución de los signos en el alumno y el lugar que en ella ocupa la lectura, puede uno acceder a una solución correcta de la psicología de la lectura (2009:160 ). Es decir, la lectura de literatura -o de poesía- debe considerarse una actividad cultural compleja; debe cultivarse más que imponerse y debe verse como avance espontáneo y no como instrucción artificial. Destaca Vygotsky que "Montessori [demostró] que el parvulario es el lugar apropiado para aprender a leer y escribir; ello significa que el mejor método es aquel según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir sino que estas dos actividades se encuentran en situaciones de juego" (2009: 177). Leer y escribir deben ser para los seres humanos actividades necesarias para el goce y la vida, como el juego mismo. La gestación de estas habilidades debería ser un desarrollo organizado más que un aprendizaje. No obstante, si desde pequeños no se desarrolló ni se adquirió el hábito de la lectura, no todo está perdido, ya que con los aportes de teóricos como Vygotsky, Piaget, Smith o Ausubel, por ejemplo, más la guía del profesor, la competencia lectora puede desarrollarse en cualquier etapa de estudio de todo ser humano, siempre como una actividad planificada.

Finalmente, señalo que como parte de la última fase de la estrategia didáctica invitaremos al alumno a emitir su propia opinión sobre el contenido del texto. En la fase de valoración, alentaremos a este lector joven a verbalizar o escribir su propia opinión acerca de la postura del poeta ante el tema abordado en su creación. El objetivo es que el alumno se ejercite en la reflexión crítica y argumentada. La necesidad educativa de mejorar la competencia lectora y la producción de diversos tipos de textos (expositivos, argumentativos, descriptivos, narrativos), tanto orales como escritos, hace que el uso de lo lingüístico predomine sobre el texto literario. Así, el comentario u opinión constituye la última etapa de la comprensión lectora, pues podemos hablar de comprensión de lectura hasta el momento

en que el lector ha confrontado el contenido de lo que leyó con sus saberes o creencias propias, ya que “cuando la comprensión profunda se alcanza, el texto pasa a formar parte de los conocimientos previos y se funde con ellos” (Pérez Zorrilla, 2005: 104). Así, las convergencias o divergencias que el alumno verbalice o redacte han de basarse, por ende, en el raciocinio y en la idea principal del texto, así como en la justificación de su acuerdo o desacuerdo con lo expresado en el mismo y la inclusión o defensa de una razón, mínimo, en esa su justificación.

En síntesis, el rechazo de una concepción del alumno como mero receptor (pasivo) de unos saberes culturales y de una concepción del desarrollo intelectual como pura acumulación de aprendizajes específicos, es lo que da paso a nuevas búsquedas en la enseñanza. El punto medular para quienes impartimos literatura consiste, entonces, en conocer cuáles son las fases del proceso lector y cómo podemos ayudar al adolescente a pasar de un nivel básico a otro de mayor complejidad para que sepa qué hacer con lo que tiene en su forma de acceder al mundo literario y al mundo del Otro, pues la cultura es el eje transversal de toda transformación revolucionaria.

## 2. LA POESÍA

### 2.1 Definición y características de la poesía

De acuerdo con la retórica clásica, la literatura ha sido dividida en tres géneros: lírico, épico y dramático (Aristóteles, 1948). El género dramático se escribe para ser representado ante unos espectadores; los personajes intervienen sin la mediación de ningún narrador, siguiendo las indicaciones sobre vestuario, gestos, movimientos, etc., que contienen las acotaciones del texto teatral. El género épico presenta de forma objetiva los hechos legendarios o imaginarios que se proponen como verdaderos o que se ligan en todo caso a un elemento de la realidad; son hechos desarrollados en un tiempo y un espacio determinados y el autor usa como forma de expresión habitual la narración. El lírico es el género en el que el autor transmite sentimientos, emociones o sensaciones respecto de una persona u objeto de inspiración; la expresión habitual de este género es el poema, comúnmente escrito en verso. Me centraré en la definición de esta forma de expresión.

Para Paz, la poesía es sublimación, conjuro, exorcismo, magia, conocimiento, poder, abandono, operación capaz de cambiar al mundo. Es también el “arte de hablar en una forma superior [...] Obediencia a las reglas; creación de otras. [Es] locura, éxtasis, logros. Regreso a la infancia, coito, nostalgia del paraíso, del infierno, del limbo. Juego, trabajo, actividad ascética” (Paz, 2005: 13). Por lo que, en síntesis, para el autor el poema es una analogía del caracol “en donde resuena la música del mundo y metros y rimas no son sino correspondencias, ecos, de la armonía universal” (Paz, 2005:13).

Ricoeur, por su lado, señala que:

el poema es un icono y no un signo. El poema es. El lenguaje adquiere en este caso la consistencia de una materia o de un *médium*. La plenitud sensible, sensitiva, del poema es la de las formas pintadas o esculpidas. La amalgama de lo sensual y de lo lógico asegura la integración de la expresión y de la impresión en la cosa poética. La significación poética así fusionada con su vehículo sensible se convierte en esa realidad poética particular y <<thingy>> que llamamos poema (2001: 297).

Paz y Ricoeur hablan de lo poético y de la cosa poética, respectivamente. Pero Ricoeur, desde lo filosófico, resalta que la poesía posee la capacidad de proponer universos diferentes de los establecidos porque consiste en “el arte de inventar”; destaca que la

poesía no busca probar ni demostrar nada sino sólo mostrar o expresar. Quizá por eso Argüelles declara con determinación que “la poesía no es un trabajo; la poesía es un milagro” (2017: 15). Mas retomando las palabras de Ricoeur (2001), el autor explica que el modo propio de decir la verdad en la poesía es la ficción; sólo que en esa ficción el tipo de discurso ya no tiene denotación, sino sólo connotaciones. Asimismo, apoyado en Northrop Frye, el propio Ricoeur defiende que la unidad de un poema es la del estado del alma y que las imágenes poéticas expresan ese estado del alma o espíritu. Y defiende que el estado del alma “es el poema y no algo distinto de él” (2001: 299). En consecuencia, se sobreentiende que alma y poema son emocionales, por lo que suscribe que “lo que es <<emocional>> es simplemente sentido <<en el interior>> del sujeto y nunca se habla de que sea algo exterior al sujeto. La emoción es una afección que sólo tiene un adentro y ningún afuera” (Ricoeur, 2001: 299).

En cuanto a verdad y poesía, Gadamer habla de realidad práctica frente a apariencia bella y reconoce que el arte es “un perfeccionamiento de la realidad y no un enmascaramiento, una ocultación o incluso una deformación de la misma” (2001: 122). Si bien el autor deja en claro que antaño los clásicos oponían arte ante naturaleza -entendidos como lo artificial frente a lo natural-, arguye que en la actualidad se trata de dilucidar el binomio de la realidad frente a la apariencia, y manifiesta que “allí donde domina el arte rigen las leyes de la belleza, y los límites de la realidad son transgredidos. Es el <<reino ideal>> que hay que defender contra toda limitación, incluso contra la tutela moralista del estado y de la sociedad” (Gadamer, 2001: 122). Sin embargo, cuando habla del dualismo entre el mundo de los sentidos y el mundo de las costumbres, reconoce que “la reconciliación de ideal y vida en el arte es meramente una conciliación particular. Lo bello y el arte sólo confieren a la realidad un brillo efímero y deformante. La libertad del ánimo hacia la que conducen ambos sólo es verdadera libertad en un estado estético, no en la realidad” (Gadamer, 2001: 123).

Por su parte, para Goethe (2010) la poesía es; para el autor, en la poesía la ficción envuelve a la verdad y sostiene que se podría hablar incluso de “mentira poética”, ya que advierte que para contar ésta, los lectores o escuchas tendrían “que engañarse a sí mismos mucho más de lo que yo pudiera engañarlos a ellos” (2010: 66). De tal suerte, al contarnos Goethe su historia de vida en *Poesía y verdad*, solicita que firmemos el pacto de ficcionalidad. Por eso, cuando se sincera en su naturaleza para elaborar “patrañas y fanfarronadas en forma de representaciones artísticas”, declara que “uno se ve inclinado a reconocer en él [en el

impulso creador] esa presunción con la que el poeta expresa imperiosamente incluso lo más inverosímil y exige de cualquiera que reconozca como real aquello que a él, su inventor, de algún modo pudo parecerle verdadero” (Goethe, 2010: 66).

Camus, por otro lado, hubo enfatizado que la poesía -sinónimo de arte- “no es una diversión solitaria. Es un medio de emocionar al mayor número de hombres ofreciéndoles una imagen privilegiada de dolores y alegrías comunes” (1958, en línea). Como vemos, para Paz, Goethe o Camus la creación artística implica la noción-inclusión del otro o de los demás. Pero, asimismo, lo sobresaliente de la idea de Camus es a la vez el compromiso o grandeza de ese oficio creador, pues resalta que la creación literaria debe promover “el servicio de la verdad y el servicio de la libertad. Y pues su vocación [del poeta o artista] es agrupar el mayor número posible de hombres, no puede acomodarse a la mentira y a la servidumbre que, donde reinan, hacen proliferar las soledades” (1958, en línea). En esencia, la poesía para Camus se define tanto por la misión de no mentir o no enarbolar antivalores, aunque se creen ficciones, como por la resistencia a la opresión, lo que implica la promoción de la libertad.

Así el panorama, tenemos además que “la poesía intenta ser música o al menos integrarse a la música desde los tiempos en que era acompañada por la lira. Pero la máxima virtud de la música es que no necesita de palabras para ser poesía” (Argüelles: 2017: 15). En efecto, llegamos a lo medular de todo poema: las palabras y sus ritmos, los cuales son la clave del arte poético-verbal, pues de ahí se desprenden además rimas, juegos sonoros, juegos verbales, imágenes, polisemias, métricas, estructuras formales y nomenclaturas, etcétera.

Destaca Paz, no obstante, el matiz que requiere el hombre para ser otro con -o a través de- las palabras:

Lo distintivo del hombre no consiste tanto en ser un ente de palabras cuanto en esta posibilidad que tiene de ser “otro”. Y porque puede ser otro es ente de palabras. Ellas son uno de los medios que posee para hacerse otro. Sólo que esta posibilidad poética sólo se realiza si damos el salto mortal, es decir, si efectivamente salimos de nosotros mismos y nos entregamos y perdemos en lo “otro” (2005: 180).

Es pertinente resaltar, por otro lado, que la poesía ha venido a desencadenar novedades (¿o desconciertos?), ya que a la fecha no compete sólo al poema estructurado en verso, sino que existen también textos líricos en prosa, hoy denominados por error prosa poética (en el siguiente apartado esclarezco por qué lo correcto es denominarlos poesía en prosa). Al respecto, y en consonancia con la turbación que causó en sus inicios el abandono de la

rima -para atender ahora más a la sustancia-, escribe Goethe sobre alguna de las “desventajas” del proceso:

la rima tenía la ventaja de que permitía proceder de una forma muy ingenua y prácticamente bastaba con contar las sílabas. Quien, a medida que avanzaba la cultura, también ponía una mayor o menor atención en el sentido y el significado de tales sílabas, se hacía digno de un elogio del que algunos poetas supieron apropiarse. La rima señalaba el final del verso [...]. Sin embargo, la rima fue entonces retirada de repente, sin tener en cuenta que todavía no se había decidido cuál sería el valor de las sílabas, valor que por otra parte era muy difícil de determinar. Klopstock fue el pionero. Es bien conocido lo mucho que se esforzó y lo mucho que logró. Todo mundo se daba buena cuenta de lo incierto de la cuestión. Nadie se animaba a ello de buen grado, de modo que, desafiados por aquella tendencia a lo natural, se recurrió a la prosa poética (2010: 749).

Más adelante el autor refiere que incluso los mejores poetas sufrieron la inseguridad que permaneció con el ejercicio de desatender a la rima, por lo que casi todos se vieron desorientados. “Así se produjo la desgracia de que la época verdaderamente genial de nuestra poesía [alemana] diera lugar a pocas cosas que pudieran considerarse correctas dentro de su género” (Goethe, 2010: 750). Esto es, la desorientación generada por el abandono de la rima se padeció en sus inicios, mas hoy en día lo que se halla en pugna es lo sublime para considerar poesía a lo escrito en verso o en prosa. A decir de Paz (2005), la rima y la métrica no garantizan lo poético en un poema sino sólo permiten determinar la existencia de un artefacto artístico, didáctico o retórico.

Paz distingue poema de poesía y aclara que “no todo poema -o para ser exactos: no toda obra construida bajo las leyes del metro- contiene poesía” (2005: 14). El autor nos lleva a pensar, entonces, que pudiésemos hablar con rigor de poema (no más) y de poema poético para poder diferenciar las estructuras versificadas que cumplen con la métrica y la rima frente a las estructuras tocadas por la poesía o lo poético. Así, para hablar de poema -como equivalente de poema poético- declara Paz que:

un poema es una obra. La poesía se polariza, se congrega y aísla en un producto humano: cuadro, canción, tragedia. Lo poético es poesía en estado amorfo; el poema es creación, poesía erguida. [...]. Es lícito preguntar al poema por el ser de la poesía si deja de concebirse a éste como una forma capaz de llenarse con cualquier contenido. El poema no es una forma literaria sino el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre (2005: 14).

De tal suerte, ahora sabemos que, además de la matización del género, han surgido nomenclaturas y variaciones en el subgénero tales como los poemínimos<sup>2</sup> o las

---

<sup>2</sup> Género breve inventado y bautizado así por el poeta Efraín Huerta. Destacan por su chispa, su configuración espacial, su humor y creatividad. Sobre esta expresión el propio Huerta escribió: Creo que cada poema es un mundo. Un mundo y aparte. Un territorio cercado, al que no deben penetrar

minificciones, por mencionar algunas o, dentro de este abandono de la rima o la métrica, el verso blanco<sup>3</sup> o el verso libre<sup>4</sup>, por ejemplo. Para los fines de este trabajo me he referido -y me referiré- sólo al poema escrito en verso (sin importar el tipo de rima y sin atender tampoco a la métrica).

Así, centrados sólo en el poema versificado, tenemos que éste se basa, por lo general, en un tema que recoge una idea y la desarrolla a lo largo de sus versos. De igual modo, a través del lenguaje, el poeta es capaz de hacer llegar al lector una serie de imágenes mentales, así como palabras que según su disposición provocan rimas, ritmos y cadencias (cambio de ritmo o de inflexión en los sonidos de las palabras, imprimiendo velocidad o lentitud al poema). A partir de tales ejes, podríamos delinear, entonces, las **características** principales que definen a la poesía o al poema lírico:

1. Es imaginativo
2. Es creativo
3. Emplea un lenguaje sintético y sustancioso lleno de sentido
4. Cuida la selección y eficacia de las palabras
5. Sus vocablos poseen significado y/o sonidos pertinentes
6. Suspende la denotación para desplegar la connotación
7. Provoca pensamientos
8. El significado se construye y se refuerza con la reiteración temática y con las experiencias del lector u oyente
9. Requiere un pacto de ficcionalidad (poeta y lector se sugestionan para convertir en verdadero o verosímil incluso lo increíble)
10. Provoca emociones: felicidad, tristeza, risa, furia, sorpresa...
11. Posee ritmo (aunque no precisamente rima... ni métrica)
12. Fomenta valores, sobre todo el de la libertad (para crear, recrear, imaginar, interpretar, vivenciar...)
13. Posee un concentrado superior o sublime de lenguaje (función estética)
14. Vehicula la posibilidad de ser otro (tanto en el creador como en el lector)

---

totalmente indocumentados: los huecos, los desapasionados, los sensores, los líricamente desmadrados (Navarrete, César: "Los poemínimos de Efraín Huerta". *Círculo de poesía*. Revista electrónica de literatura. En <https://circulodepoesia.com/2013/12/los-poeminimos-de-efrain-huerta/>. Recuperado el 25 de octubre de 2017.

<sup>3</sup> Verso que no está sujeto a rima, pero sí a medida e, incluso, a ritmo (Paz, 2005: 71-72).

<sup>4</sup> Verso que no está sujeto a rima ni a medida. Conoció alguna boga después del Modernismo (Montes de Oca, 1998: 104).

15. Transgrede los límites de la realidad y la perfecciona (no sólo la transforma) (Véanse Paz, 2005; Gadamer, 2001; Ricoeur, 2001 y Camus, 1958).

En consonancia, la característica más común dentro de la poesía moderna es probablemente la forma abierta y el verso blanco, poesía muy diferente de las formas fijas y de la métrica de la lírica tradicional. Hoy en día el lector de poesía encuentra sonetos y baladas de longitud irregulares, con métricas y rimas asonantes. Mientras que en el pasado, los antiguos poetas debían ceñirse a las distintas reglas que marcaban la estructura de un poema, destacando la prevalencia de los sonetos.

Por ello, para hablar de vanguardia y de tradición, suscribo lo que afirma Paz cuando toca el tema de tradición y ruptura y de la creación que innova, ya que sostiene que el poema:

es un objeto hecho del lenguaje, los ritmos, las creencias y las obsesiones de este o aquel poeta y de esta o aquella sociedad. Es el producto de una historia y de una sociedad, pero su manera de ser histórico es contradictoria. El poema es una máquina que produce, incluso sin que el poeta se lo proponga, anti-historia. La operación poética consiste en una inversión y conversión del fluir temporal; el poema no detiene el tiempo: lo contradice y lo transfigura". (1990: 9).

Las búsquedas o crisis de las creaciones literarias precipitan rupturas que, sin embargo, no emergen de la nada. Al respecto, Rodríguez Monegal nos explica que:

En cada una de esas rupturas hay un corte brusco con la tradición inmediata pero al mismo tiempo un enlace con alguna tradición anterior. Cuando la poesía concreta experimenta con el aspecto visual del objeto "poema" está buscando lo mismo que buscaba Huidobro con sus caligramas, tan discutibles por otra parte. También continúan a Huidobro los poetas concretos cuando desintegran la palabra y la devuelven a sus migajas de sonidos, de letras y fonemas aislados (en Fernández Moreno, 2000: 143).

La tradición moderna se fundamenta en el cambio. Lo que persigue todo creador es una propuesta de cambio. Por eso la vanguardia -sustancioso parteaguas en nuestra literatura- es crucial en América Latina porque, como se mencionó antes, la tradición y la ruptura implican una doble transformación que opera en toda obra sustantiva: "aprovecha una tradición y al mismo tiempo la altera profundamente al incorporarse a ella" (Rodríguez Monegal en Fernández Moreno, 2000: 143). Paz (1990) nos explica también que la tradición de la ruptura es continuidad novedosa o continuidad de lo novedoso, pues tradicionalmente se buscará siempre ser novedoso. El ser novedoso es recurrente, por eso se puede hablar de tradición en la novedad.

El mismo autor nos hace entender que la tradición moderna de la poesía no sólo significa que hay una poesía moderna sino que lo moderno es una tradición, pero esta tradición está hecha de interrupciones donde cada ruptura es un comienzo. Así, Paz sostiene que “la tradición de la ruptura implica no sólo la negación de la tradición sino también de la ruptura...” (1990: 17). Lo interesante es que lo moderno no se caracteriza sólo por su novedad sino también por su heterogeneidad, ya que el distintivo de lo moderno es ser abierto o plural. De tal suerte, Paz condensa la idea señalando que “ni lo moderno es la continuidad del pasado en el presente ni el hoy es el hijo del ayer: son su ruptura, su negación. Lo moderno es autosuficiente: cada vez que aparece, funda su propia tradición” (Paz, 1990: 18).

Otro aspecto interesante que encontramos en el arte que innova o que se clasifica como moderno, es el carácter de la crítica y lo crítico. Mediante un juego semántico, Paz emite una declaración que nutre la idea de la creación moderna: “el arte moderno no sólo es el hijo de la edad crítica sino que también es el crítico de sí mismo” (1990: 20). En efecto, para producir heterogeneidad que irrumpa en lo inesperado, la creación no sólo ha de deslumbrar por ser novedosa (u ocurrente) sino por seducir a partir de lo distinto. Es entonces que Paz prefiere hablar de pasión como un matiz en la crítica (pasión crítica), porque considera que la palabra crítica (sola) “posee demasiadas resonancias intelectuales”. Así, establece que:

la unión de pasión y crítica subraya el carácter paradójico de nuestro culto a lo moderno. Pasión crítica: amor inmoderado, pasional, por la crítica y sus precisos mecanismos de desconstrucción, pero también crítica enamorada de su objeto, crítica apasionada por aquello mismo que niega. Enamorada de sí misma y siempre en guerra consigo misma, no afirma nada permanente ni se funda en ningún principio: la negación de todos los principios, el cambio perpetuo, es su principio (Paz, 1990: 22).

Principio que desde luego se asume por entero en sus riesgos, pues generalmente todo poeta se enfrenta a -y se asume en- una realidad que niega o no comprende y por eso, como diría Camus (1957), el artista se “embarca” en la creación, pero, en consecuencia, a decir del mismo autor:

el poeta no cesa de crear peligrosamente. El poeta reconquista el lugar que le corresponde en el corazón de la sociedad cuando “crea peligrosamente” para salvar la vida amenazada por doquier, o para expresar la alegría de estar presente en el mundo (Camus, 1957, en línea).

A cuento, viene bien la definición que hace Noé Jítrik del poeta innovador o vanguardista que se autocuestiona -aunque aquél se refiere en particular al gran César Vallejo-:

[El poeta] no es sólo un producto de su tiempo sino también un ejemplo y un intérprete. En este cruce de líneas que cifran su relación con el mundo se engendra su palabra poética, aquí reside, para él, el “momento inicial”: por esto, quizá, su obra entera aparece como una acuciosa persecución de sí mismo en la persecución de la palabra; las preguntas actualizan ese cruce de líneas, lo dramatizan y eso da lugar por fin a la forma poética, al sistema de signos personal, su escritura. Pues bien, a esa dramatización sobre la que reposa su “momento inicial” quiero llamarla “autocuestionamiento”, término que designa no sólo una actitud filosófica o moral sino la virtud que tiene esa actitud de convertirse en forma. Inversamente, la forma, exigida, puesta en tensión, nos acerca al “autocuestionamiento” como núcleo productor, zona que caracteriza tanto a un poeta como a una literatura, así como a una época y a un sistema social (en Fernández Moreno, 2000: 220).

Señala Gadamer que “es frente a la prosa de la realidad enajenada, donde la poesía de la conciliación estética tiene que buscar su propia autoconciencia” (2001: 123), ya que el poeta no puede soslayarse del dualismo realidad-transformación o del ser y del deber ser. Para Jítrik la función del escritor no consiste sólo en autoconocerse para hacer desaparecer dudas e inquietudes sino también, a través de sus formas o creaciones, introducirnos -a los lectores- en la doble perspectiva de esa creación: “la de un mundo cuyo conocimiento se hace dudoso y, por otra parte, la de un autor que transmite correlativamente similares dudas acerca de su propia capacidad de conocer” (en Fernández Moreno, 2000: 221).

Considero que la novedad a partir de las propuestas poéticas vanguardistas es clave para introducir, continuar y llevar hacia adelante el interés del bachiller en el mundo de los versos. El asombro creador a partir de los años veinte y treinta -del siglo pasado- para adelante ayudará además a que el alumno unifique las “Américas geográficas”, pues, igual que Fernández Moreno, opino que el vanguardismo literario es el “huevo de donde [salió] la cultura latinoamericana” (2000: 11). En efecto, el arte en general de nuestra América Latina a partir de los años veinte “no es otra cosa que la expresión del asombro, asombro que genera el impulso de participar con los demás lo que el artista ha visto de extraordinario” (Fernández Moreno, 2000: 11).

Retomando a Gadamer, el autor expone con genialidad lo que en esencia intento argüir en mi propuesta: “Es conocido que de la idea primera de una educación a través del arte se acaba pasando a una educación para el arte. En lugar de la verdadera libertad moral y política, para la que el arte deb[er]ía representar una preparación, aparece la formación de un ‘estado estético’, de una sociedad cultural interesada por el arte” (Gadamer, 2001: 122).

Pero como sea, en el arte, para el arte o a través del arte, coincido con Argüelles cuando sostiene que "hay que leer poesía para saber qué es la poesía. Hay que poner en evidencia lo poético y lo no poético. Pero, por encima de todo, hay que conseguir que la gente que no lee poesía la descubra como ha descubierto otras posibilidades de gozo y de libertad" (2017: 15).

Cierro este apartado con dos citas de Paz que también sintetizan el por qué de mi interés en la poesía a partir de los vanguardistas o del cambio sustancioso en nuestra América Latina. La primera resalta la importancia de la crítica y sus rostros que llevan eternamente a la mutabilidad versátil:

La modernidad es sinónimo de crítica y se identifica con el cambio; no es la afirmación de un principio atemporal, sino el despliegue de la razón crítica que sin cesar se interroga, se examina y se destruye para renacer de nuevo. No nos rige el principio de identidad ni sus enormes y monótonas tautologías, sino la alteridad y la contradicción, la crítica en sus vertiginosas manifestaciones. En el pasado, la crítica tenía por objeto llegar a la verdad; en la edad moderna, la verdad es crítica. El principio que funda a nuestro tiempo no es una verdad eterna, sino la verdad del cambio (1990: 50).

La segunda cita se enlaza con esa mutabilidad, pero nos concientiza de las posturas antiguas comparadas con las modernas en cuanto a encarar el inevitable cambio que va más allá de la existencia de todo lector o creador. Así, en esa diferenciación, nos dice que "los antiguos veían con temor al futuro y repetían vanas fórmulas para conjurarlo; nosotros daríamos la vida por conocer su rostro radiante -un rostro que nunca veremos." (Paz, 1990: 37).

## **2.2 La evolución de la poesía (o de la literatura)**

No discutiré si existe una conciencia o inconsciencia literaria sobre los grandes géneros en el mundo lector. Haré una breve semblanza de la evolución que éstos han venido gestando desde sus orígenes para ser adaptados a las necesidades creadoras de que hoy gozamos, productos todos, innegablemente, artificiosos y culturales, con el fin de llegar a un entendido.

Nos advierte Genette (1988) que la no inclusión de la "poesía lírica" en la poética de los clásicos (Aristóteles, Platón) detona la interrogante de los tres grandes géneros tal como hoy en día los concebimos: épico, lírico y dramático. ¿Cómo surgen si antes todo lo literario

se rimaba y se medía al expresarlo en verso? Hablamos con aceptable claridad de estos tres géneros hoy, pero, en su origen, para Aristóteles sobre todo, en lo épico se encerraba el mundo literario casi por completo: la epopeya, el drama, la fábula. Todo se componía en verso, por eso incluso las obras de teatro clásicas se construían también bajo los principios de la rima y la métrica.

A partir de la triada para clasificar los grandes géneros literarios según Aristóteles -narrativa, drama y poesía- surgen cuestionamientos posrománticos de por qué queda excluida deliberadamente desde sus orígenes la poesía lírica. La respuesta: por no ser representativa, por no incluir seres humanos que actúan y que pueden ser representados como superiores (Genette, 1988: 189-190). En consecuencia, el principal binomio para clasificar los mismos géneros literarios hoy por hoy es, sobre todo, la distinción entre verso y prosa, pues debido a que antaño las tres categorías se componían en verso lo difícil era determinar sólo el modo. No obstante, para Aristóteles el modo era lo que hoy entendemos por subgénero. Y sin embargo, hablar de poesía en nuestros días es prácticamente sinónimo de escritura en verso, a pesar de que en sus orígenes no se incluía la lírica en esa escritura rimada y versificada porque no se le consideraba imitativa o artificiosa sino natural. De ahí la confusión de prosa poética por lírica en prosa, ya que tendemos a creer que el verso siempre fue lírico. Y no. Hubo poemas gnómicos, poemas heroicos, poemas trágicos.

Así, la dilucidación que aporta Genette tiene que ver con lo cultural frente a lo natural. El aspecto de lo natural es la forma como el humano se expresa y se ha expresado; en tanto que el cariz cultural se relaciona con el artificio (lo literario) engarzado a la conciencia, no sólo al acto de habla entendido como la emisión de un enunciado con sentido en un entorno. Lo cultural es algo más elaborado. En la literatura, aparecen reglas para contar, rimar, medir. De lo contrario, dirá Aristóteles: “¿qué serviría la persona que habla si las cosas por sí solas agradasen y no por sus palabras?” (1948: 39).

En el capítulo IV de *El arte poética*, Aristóteles deja ver que la tarea de narrar es sinónimo de imitar. Pero para el filósofo la imitación narrativa concierne sólo al verso. A la letra lo expone así:

Por lo tocante a la facultad narrativa, y que hace su imitación sólo en verso, es cosa manifiesta que se han de componer las fábulas como las representaciones dramáticas en las tragedias, dirigiéndose a una acción total y perfecta que tenga principio, medio y fin, para que, al modo de un viviente sin mengua ni sobra, deleite con su natural belleza, y no sea

semejante a las historias ordinarias, donde necesariamente se da cuenta, no de un hecho, sino de un tiempo determinado, refiriéndose a él cuantas cosas entonces sucedieron a uno, o a muchos, sin otra conexión entre sí más de la que les deparó la fortuna (1948: 69).

La distorsión que se opone, entonces, a la ortodoxia es el término aristotélico de fábula (mito, conjunto de acciones o historia) contrapuesto al de diálogo (lo que los personajes declaran directamente) (Genette, 1988: 203). Y como Aristóteles se esforzó por distinguir el principio de la *imitación*, señalaba que el poeta lírico expresaba sus sentimientos como un grito del corazón; en consecuencia, no imitaba. No había arte sino naturaleza, según Aristóteles, sin embargo admitía que eran auténticos poemas.

No obstante, más tarde Batteux sostiene que la poesía lírica es también imitación, ya que emula sentimientos, pues su principal objetivo es consagrarse a éstos, a diferencia de otras especies de poesía que tienen como finalidad primordial las acciones (en Genette, 1988: 205). Por su lado, Eduard von Hartmann (en Genette, 1988) propone distinguir géneros puros y géneros mixtos, pero finalmente, al perfilar Genette la distinción entre Géneros, tipos y modos, comprendemos que hay una tríada de géneros más normativos o puros de los cuales se desprenden o seguirán produciéndose subgéneros (tipos) que se verán trastocados por licencias o estilos (modos). Gerard Genette esclarece que, aunque los géneros poseen características definidas, no por ello dejan de existir propuestas novedosas o mezcladas que originan nuevos "modos" de crear.

Así, tras el esclarecimiento central de lo que son el género y el tipo, podemos distinguir la división modal que Genette define de la siguiente manera:

La diferencia de estatuto entre géneros y modos se encuentra principalmente ahí: los géneros son categorías propiamente literarias, los modos son categorías que dependen de la lingüística, o más exactamente, de una antropología de la expresión verbal. <<Formas naturales>>, pues, en este sentido relativo, y en la medida en que la lengua y su uso se manifiestan como un don natural frente a la elaboración consciente y deliberada de las formas estéticas (1988: 227-228).

En nuestros días experimentamos otra inquietud: la poesía no necesita contar con rima y métrica para serlo, pues la poesía en prosa (no prosa poética, dado que el género normativo es la poesía o lírica) se extiende hasta formar el subgénero (lírica **en prosa**) y, también, una licencia en ciertos pasajes (de novelas, ensayos, cuentos). Ciertamente que ahora, a algunos, tampoco nos basta que se escriba en verso para hablar de lo poético. No. Nos interesa distinguir qué es poético y qué no (aunque esté construido en verso), pero la distinción

cualitativa que hace Genette de *modo*, nos clarifica cuáles textos preferimos y cuáles no, o por qué nos gustan unos estilos (modos) y otros más bien nos desagradan.

Arriba dije que lo cultural es algo construido. Del mismo modo que hemos señalado la evolución de la literatura, quiero destacar la relevancia de las corrientes literarias por ser una construcción que nos permite trazar un eje en el quehacer artístico y mutable, desde la teoría. Los alumnos necesitan saber que el arte de la escritura continúa, rompe o innova cada vez que lo histórico y lo cultural influyen en el contexto para “imponer” ciertos cánones de la época. Es necesaria la noción de las corrientes literarias; son la columna vertebral de la historia de nuestra literatura. Las características sobresalientes propias de cada escuela, generación, movimiento o corriente crean puentes para establecer la verdadera importancia que cobra un autor en su contexto o época histórica. De otra forma, no tendría sentido aquilatar las obras literarias ni dentro ni fuera de un entorno.

Aunque esta estrategia didáctica (por cuestiones de logística) o los actuales programas de la ENP reformados no organicen por corrientes literarias las propuestas de trabajo, no significa que en algún momento del curso, o a lo largo de él, no deban ser rescatadas, impartidas y defendidas. Son fundamentales porque, a lo largo de la experiencia docente, su impartición contribuye a que el alumno organice en su mente la línea evolutiva de la literatura. Esclarecen un por qué y un para qué, además del cómo. Si no, ¿con qué finalidad o sentido hablaríamos de comprensión y valoración del arte si no se toma de referencia un contexto y, paradójicamente, se lee y se valora una obra a partir de un -otro- contexto vigente y contemporáneo para el lector? Los movimientos literarios son referentes obligados para continuar o romper las tradiciones culturales. Una corriente literaria está “en contra” de alguna otra y su marco histórico evoluciona porque la sociedad también muta: cambia sus gustos, su ideología, su arquitectura, su estética y, en suma, su moda.

De forma paralela, en algún momento pertinente se podrá aleccionar al alumno en las características propias de cada subgénero lírico, no sólo del soneto, y de las estructuras

estróficas para que logre distinguir la silva<sup>5</sup>, la oda<sup>6</sup>, el romance<sup>7</sup>, la elegía<sup>8</sup>, la canción<sup>9</sup>. Esto ayudará a tener una idea general, al menos, de las formas, la duración, la temática o su proliferación estructural en ciertas épocas.

La noción evolutiva de la literatura y sus corrientes permitirán al alumno no sólo la comprensión y valoración de los frutos literarios sino también tasar su propio proceso cognitivo (metacognición). Al cierre de esta estrategia y del curso de Literatura, el alumno se descubrirá capacitado para que autoevalúe sus avances; notará que su lenguaje cotidiano evoluciona también para transformarse en lenguaje literario y poder alcanzar niveles sublimes de refinamiento y de goce. Advertirá que puede experimentar emociones y sentimientos influidos por la estética literaria, en los que quizá podría llegar a suscribir las declaraciones que en torno al amor -eje de los poemas seleccionados- define Vargas Llosa, al surgir ese sentimiento:

Sin la literatura, no existiría el erotismo. El amor y el placer serían más pobres, carecerían de delicadeza y exquisitez, de la intensidad que alcanzan educados y azuzados por la sensibilidad y las fantasías literarias. No es exagerado decir que una pareja que ha leído a Garcilaso, a Petrarca, a Góngora y a Baudelaire ama y goza mejor que otra de analfabetos semiidiotizados por los culebrones de la televisión. En un mundo aliterario, el amor y el goce serían indiferenciables de los que sacian a los animales, no irían más allá de la cruda satisfacción de los instintos elementales: copular y tragar (2000: 40).

### 2.3 Po-ética... o Poesía para qué

En una enseñanza de valores en la educación, la poesía tiene cabida como parte de la cultura y de la propia educación. Educar es también promover ideales en el aprendiz, y la poesía refleja valores universales y éticos. Si la educación conforma la cultura donde el

---

<sup>5</sup>Combinación de versos endecasílabos y heptasílabos sin regulación estrófica. Lo característico de la *silva* es que riman a gusto del poeta en series indefinidas y distribución caprichosa. La rima puede ser asonante o consonante y se toleran versos libres. La fuente para los subgéneros mencionados aquí, es bajo los vocablos correspondientes a las definiciones de Francisco Montes de Oca (1998).

<sup>6</sup> Canto que celebra temas nobles de muy diversa naturaleza: religiosa, heroica, moral, filosófica, amorosa. A todas es común un lenguaje de gran elevación y una inspiración exaltada. La estancia o la silva, entre otros, han sido los moldes más indicados para enmarcar el empaque de la oda.

<sup>7</sup> Serie indefinida de versos octosílabos con asonancia en los pares.

<sup>8</sup> Poema del dolor. Prefiere los tercetos, la estancia (estrofa formada por endecasílabos que se combinan y riman a voluntad del poeta) o el verso libre.

<sup>9</sup> Composición que trata de un tema, de ordinario amoroso, en un tono vibrante y apasionado. Suele desarrollar un solo pensamiento, que exhibe en cada estrofa una faceta distinta. Sus metros más frecuentes son la estancia y la lira. Modernamente se tiene por canción a cualquier poema lírico de tono contemplativo, a un canto subjetivo sobre cualquier tema.

humano asume con conciencia ideales, vale decir que la poesía es parte medular de la enseñanza humanística pues es posible sensibilizar al alumno desde el aula e incitarlo a valorar el arte. A través de la poesía moderna o de vanguardia, podemos rescatar lo sensual y lúdico de la creación para fomentar en el aprendiz valores estéticos. Éste ha de ser un primer paso que despierte en el alumno la inclinación por el género, camino del que saldrá sensibilizado, culturizado y fortalecido éticamente, ya que algunos estudiantes de nivel bachillerato aún no poseen claridad total para distinguir entre “lo bueno” y “lo malo”, y a pesar de los pasos agigantados de la ciencia y la tecnología no logramos aún resolver problemas relacionados con la injusticia, la manipulación, el egoísmo, la deshonestidad o la discriminación, por ejemplo, todos concernientes a la complejidad humana.

Deseo hablar, entonces, de **po-ética** como juego de palabras que implica lo lógico, lo homofónico y lo gramatical. Desde luego, en el concepto caben las categorías de sustantivo, adjetivo y la referencia aristotélica, pero yo rescataré sólo dos prismas que quiero engarzar: ética y poesía. Dirá Néstor Braunstein que en este juego de palabras cabría incluso Poe, Edgar Allan, “aventurero y adelantado de lo *Unheimliche*, de lo siniestro y ominoso por excelencia en el arte de la poesía” (en Herrera Guido, 2008: 7), pero me limito al adjetivo y al sustantivo (poesía ética), ya que me interesa destacar la relación entre la poesía y la ética.

Juliana González destaca que la irreductibilidad humanista del hombre -en el humanismo sartreano- se interpreta dentro de un dualismo ontológico tajante: el “ser-en-sí” y “el-ser-para-sí”. El “ser-en-sí” comprende el mundo de lo no humano (el cuerpo, la naturaleza y el “ser-para-otros”); el “ser-para-sí” comprende el hombre “humanizado” (la absoluta indeterminación y gratuidad de la existencia y la absoluta in-comunicación y soledad) (2007: 34). Rescato entonces los conceptos de “ser-en-sí” (porque incluye el ser para otros) y “ser-para-sí”, pues permiten establecer un diálogo con la poesía, la ética, la filosofía y hasta con el psicoanálisis.

En el fondo, es mi intención resaltar a su vez la otredad que permite la poesía en dos aristas: el Otro yo-mío y el Otro relacionado con la hiancia<sup>10</sup> del humano en el mundo. Para la

---

<sup>10</sup> Lacan propone la definición de sujeto como individuo lastrado por una carencia. El sujeto, para Lacan, se construye en una falta: a lo largo del proceso de elaboración de la identidad constituirá un universo de significantes a la medida de su deseo. Ser sujeto supone, por tanto, vivir en una falta constante, en una hiancia -o deseo de completud- (Véase Herrera Guido, 2008: 138-139).

primera, la poesía permite desdoblarnos -como lectores o autores- en otro Yo donde ensayamos vidas o mundos posibles; para la segunda, la poesía permite también erigir un puente para entender al Otro que no soy yo y que comparte también conmigo este mundo. Octavio Paz hubo señalado que "la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior" (2005: 13), lo que nos lleva a pensar que tal ejercicio de liberación interior puede correr en esos dos sentidos de que hablo: el que va de mí hacia mí (desde "el tribunal de mi conciencia", de acuerdo con Beuchot, 2004) y el que va de mí hacia los demás.

Resalta Beuchot que:

en el ámbito posmoderno no hay sensibilidad para el deber ni para la solidaridad, más bien se tiende al egoísmo y al hedonismo, que llevan al indiferentismo. Ni siquiera puede hablarse de inmoralismo frente al moralismo, es un ir más allá de la moral y sólo aceptar pautas morales que no impliquen obligación ni, por ejemplo, fidelidad. Todo lo cual conlleva un relativismo moral muy grande (2004: 65).

Y precisamente para contrarrestar ese mundo real que lleva al indiferentismo, podemos apostar a educar al alumno en el mundo literario de la poesía pues, si bien el literario es un universo artificioso, también puede ser visto como un abrevadero de valores que no sólo nos sensibilicen sino que nos ayuden a construir la ética o conciencia interior, "por la cual nos sentimos contentos o avergonzados de nuestras acciones, sentimos satisfacción o sentimos culpa, ante el tribunal de nuestra misma conciencia" (Beuchot, 2004: 65).

La poesía puede atender a los momentos de crisis del humanismo en esta realidad que afecta al presente. El hombre posee la facultad de humanizarse por la vía de la conciencia y de la ética para dar a su vida (y a su trato con los otros) la racionalidad propia del humano. Humanismo se entiende aquí en el sentido heideggeriano: como la reflexión que vela porque el hombre sea humano y no in-humano, pues a raíz de este concepto Juliana González logra esclarecer que dentro de la ética "el humanista se reconoce en la Naturaleza y se reconcilia con ella. Y se reconoce, ante todo, en los hombres mismos, y se reconcilia con ellos" (2007: 24).

Esta intercesión enlazada con la producción artística literaria explica que los hombres seamos "los únicos seres del universo con capacidad de darles sentido tanto a nuestras acciones como a las de los demás, y de otorgarles valor a las cosas, a las ideas y a otros hombres" (Bartolucci, 2002: 38). No podemos negar que dentro de la literatura, "el poema es una posibilidad [de experiencia poética] abierta a todos los hombres, cualquiera que sea

su temperamento, su ánimo o su disposición” (Paz, 2005: 25). Sin embargo, dado que la poesía puede ir desde lo más sencillo (juegos rítmicos, verbales, homofónicos) hasta lo más complejo (comprensión, análisis, interpretación semántica o crítica del contenido) requiere, casi por fuerza, de guía o iniciación.

Mi propuesta didáctica se basa, precisamente, en el rescate de los juegos verbales, semánticos, lingüísticos o sonoros propios de la poesía para arribar después -pero sólo mucho después- en la posible interpretación del poema. Es admisible acercar al alumno a la poesía desde lo lúdico ya que ella persigue en principio emocionar y conmover al lector por la vía de lo imprevisto, lo inconexo, lo insensato, lo sorpresivo, lo paradójico, etcétera, pues para contrarrestar el déficit de lectura poética en la EMS se requiere liberarla de prejuicios y tabús, incluso entre los docentes, ya que:

desafortunadamente, en nuestras escuelas no son abundantes los profesores que saben leer poesía, comprenderla, interpretarla y comunicarla. [Por eso], en los ejercicios, dinámicas y estrategias de lectura en la escuela, el cuento, como género, es el más utilizado para acercar o incentivar el gusto de leer. La poesía siempre queda relegada. Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, la poesía es hoy una gran ausente en las aulas (Argüelles, 2016b).

Hemos dicho que el estudio de la poesía permite entablar un diálogo con la ética, la filosofía y hasta con el psicoanálisis. Y es precisamente en este juego lingüístico o “lenguajero”, a decir de Herrera Guido, donde tal autora declara que el sueño, el lapsus y el chiste son “un goce disfrazado que pone en quiebra el estado racional y las razones de estado” (2008: 80), pues para ella la poesía y el psicoanálisis tienen coincidencias asombrosas dado que “el inconsciente es el poeta que reside en cada ser hablante” (Herrera Guido, 2008: 102).

Para dicha autora,

la asociación libre, más que un método o una técnica, debe ser postulada como una lógica del discurso analítico, que en la medida en que es una lógica inconsistente abre una dimensión poética, ya que se trata de una asociación muy singular que remite a lo imposible: generar nuevos significantes, es decir, una realidad producida por el decir mismo. No debemos olvidar que no es lo mismo hablar que decir; hablar es una actividad consciente, mientras que decir es lo propio del inconsciente” (Herrera Guido, 2008: 143).

Así, la relación entre poesía y ética (po-ética) vista desde el psicoanálisis lleva a Herrera Guido a declarar que el *decir* es la creación donde lo Otro se equipara a Dios (interpretaremos que es a la manera de Huidobro), donde en ese “decir” se manifiesta el inconsciente-poeta que nos da “un ser para que lo hagamos nuestro, estableciendo una nueva relación simbólica con el mundo” (Herrera Guido, 2008: 128)

Cabe resaltar que la literatura en general ha sidopreciada porque en ella convergen no sólo la lingüística (como disciplina) sino la historia, la sociología, la moral, la religión, la ética, la filosofía... ¡y ahora también el psicoanálisis en las producciones de juegos lingüísticos asociados tanto al arte como al lapsus! Entonces, para que los alumnos se aficionen a la lectura del género poético, “sin duda, el de mayor concentración verbal y riqueza idiomática en cualquier lengua” (Argüelles, 2016b), necesitamos propuestas pedagógicas y didácticas incluidas en los programas de nivel medio básico y medio superior para leer y comprender poesía, pues es una forma de enriquecer nuestro idioma

y sus peculiaridades sonoras, rítmicas, sintácticas, semánticas, gramaticales, imaginativas, metafóricas, etcétera, [ya que así] nadie [...] diría que no entiende la poesía o que ésta es aburrida. Hemos puesto tan poca atención al idioma y a la poesía en los centros escolares que las generaciones antipoéticas se multiplican y se dan a conocer no sólo porque dicen que “no entienden” la poesía, sino porque, aun sin decirlo, es obvio que no la entienden (Argüelles, 2016b).

Tal vez el principal error en el nivel educativo obligatorio ha sido reducir la enseñanza del poema a su rima y su métrica (conocimiento probado en los tres grados de EMS) pero no a enseñar el lenguaje poético ni la inmersión y goce en ese universo artístico. De lo contrario, alumnos, maestros y pedagogos propagarían que “si el mundo vale la pena por algo es porque en ese mundo hay libros, algunos de ellos de poesía, gracias a los cuales le perdonamos a la inmensa mayoría de la humanidad su falta de vocación para la alegría y su pronunciada proclividad hacia la desdicha prosaica y las estériles obligaciones” (Argüelles, 2016: 17-18).

En consecuencia, gran parte de lo que ofrezco recuperar en un primer momento en este proyecto es el goce (casi gratuito) que, de primera mano, ofrece la poesía a través de los ritmos o lo imaginativo. Eso sí, será obligación de todo docente evidenciar lo poético de lo no poético, lo lúdico de lo cómico, lo sensible de la sensiblería y la diferencia entre poema y “artefacto literario”<sup>11</sup>. Mi propuesta didáctica pretende lograr que el bachiller trascienda aseveraciones como “es cursi”, “es muy complicada” o “no la entiendo” para hacerle experimentar que, como declara Argüelles (2017), requerimos leer poesía para saber qué es ésta y, en consecuencia, incursionar en otras posibilidades de gozo y de libertad.

Diría Octavio Paz que la poesía hechiza las almas porque “nos hace tocar lo impalpable y escuchar la marea del silencio” (2004: 9), pero también hechiza porque eso impalpable y

---

<sup>11</sup> Producto que contiene rima y métrica pero no contiene poesía (Paz, 2005).

esa marea sirven de medio para descubrir nuestra personalidad o para experimentar en otras sensibilidades la nuestra al reconocernos en el mundo de los artificios lingüísticos. Además, ¿cuántos de los que nos emocionamos con la poesía no aprehendimos desde niños lo meramente sonoro y rítmico de las frases “naranja dulce” y “limón partido” o del trabalenguas de rigor: “erre con erre cigarro, erre con erre barril, rápido ruedan las ruedas del carro cargado de azúcar del ferrocarril”, o “de una, de dola, de tela canela, tumbaca tabaca, de lira lirón, cuéntalas bien que las once son” o, simplemente, una canción de cuna que alguna vez hemos tenido que entonar?

Resalta Herrera Guido que el juego de palabras propias del arte de lo poético construyen la habitación y el espacio que tenemos sobre la tierra, pero también el “ensayar, novelar, relatar y poetizar son experiencias poéticas en las que se tiene la vivencia, aunque sea por instantes, de que no se dicen las palabras sino que nos dicen” (2008: 147). Como sea, el lenguaje ha sido entendido como el instrumento de mayor excelencia y también como “el basamento obligado sobre el que se edifica la propia identidad, puesto que el lenguaje da cauce a la autoexpresión. Y es la pieza capital que nos permite la comprensión y la ordenación de lo que somos y de lo que nos rodea” (Tusón, 1989: 21-22).

Justo en ese basamento autoexpresivo es donde propongo la enseñanza de la poesía como esa capacidad de abstracción, análisis y síntesis que nos puede llevar a interpretar cualquier mensaje, situación o hecho lingüístico. Sugiero un acercamiento didáctico y gradual en el que los profesores embarquemos al alumno en el puerto de las aliteraciones, las onomatopeyas, los juegos de palabras, las metáforas y ritmos, etc., para que éstas entren en el adolescente por los oídos -o los ojos-, dado que son herramientas que todo creador de versos usa, para que después las reconozca de forma independiente y sepa con qué fin se les utilizó. Pero el objetivo final será que los estudiantes puedan valerse de sus habilidades intelectivas para comprender de manera autónoma el contenido de un poema y logren reconocerse en alguno de ellos.

Reitero que el primer beneficio de estudiar el mundo literario se inscribe en el terreno del lenguaje, sistema simbólico más elaborado que haya producido el humano, y, luego, en la ventaja inherente que el cosmos literario en sí conlleva, pues a decir de Vargas Llosa:

uno de sus primeros efectos benéficos [de leer literatura] ocurre en el plano del lenguaje. Una comunidad sin literatura escrita se expresa con menos precisión, riqueza de matices y claridad que otra cuyo principal instrumento de comunicación, la palabra, ha sido cultivado y perfeccionado gracias a los textos literarios. [...]. Una persona que no lee, o lee poco, o lee

sólo basura, puede hablar mucho pero dirá siempre pocas cosas, porque dispone de un repertorio mínimo y deficiente de vocablos para expresarse. No es una limitación sólo verbal; es, al mismo tiempo, una limitación intelectual y de horizonte imaginario, una indigencia de pensamientos y de conocimientos, porque las ideas, los conceptos, mediante los cuales nos apropiamos de la realidad existente y de los secretos de nuestra condición, no existen disociados de las palabras a través de las cuales los reconoce y define la conciencia. Se aprende a hablar con corrección, profundidad, rigor y sutileza gracias a la buena literatura, y *sólo gracias a ella* (2000: 40).

Esto es, poesía y literatura desarrollan extraordinariamente la sensibilidad y el espíritu crítico, espíritu que, a decir de Vargas Llosa (2000), es el motor del cambio histórico y el mejor valedor de la libertad. Pero, además, de acuerdo con Nicol, la poesía nos unge de una de las dos únicas *formas de hablar sublimes*, pues para este filósofo “las palabras también son producto del obrero. Cuando ellas son sublimes, es decir, cuando no están al servicio de la producción fabril, ellas son palabras de poesía o de filosofía” (2007: 18).

Entonces ¿por qué algunos maestros deciden no trabajar la poesía en el aula? Ciertamente que, a decir de Juan Domingo Argüelles, no aporta nada a la cuenta bancaria y “ni los mismos poetas pueden escapar a la duda o al escepticismo respecto del poder supremo que tiene la poesía en este mundo lleno de poderes absolutos y absolutamente antipoéticos” (2016: 46). Pero quizá sea más acertado decir que la poesía es un vicio. “Y los buenos vicios, ya se sabe, huyen de los puritanos y de los puristas y de quienes creen que todo se explica, incluso los poemas” (Argüelles, 2016: 18).

No, los poemas no forzosamente se explican. La poesía puede abordarse desde lo lúdico, lo rítmico, lo sintáctico, lo sugestivo, etcétera... hasta lo analítico e interpretativo, con sus límites, como acota Umberto Eco (1992: 121). ¿Y acaso hemos de exigir a los alumnos que forzosamente (o sólo) interpreten la poesía cuando perseguimos acercarlos a ella, principalmente desde el goce de lo recreativo y lo estético? Recordemos que, como resalta Argüelles, los poemas nacen de una pasión violenta o de una emoción animal, y *explicados* por quienes creen que el universo está hecho tan sólo de racionalidad resulta patéticamente absurdo (2016b).

Quizá sea éste el meollo de la falta de inclinación hacia la poesía, pues si bien es cierto que existen autores que prefieren la cerebralización de su poema, también lo es que ello provoca que exista temor por parte de los lectores -llámense alumnos, maestros o público en general- a no comprender esa cerebralización. Sin embargo, como defiende Ribeyro (en Argüelles, 2016), el ser ininteligibles no es un valor. Y si hemos venido hablando de valores,

el “arte creador” (frente al “arte artístico”) ha de primar con su gentileza de comunicar las cosas (y no de oscurecerlas, como hace el “arte artístico”), pues la cerebralización del poema sólo consigue “un lirismo congelado; un mundo frío en el que jamás se asoma el sol de la vida porque todo se vuelve ‘literatura’” (Ribeyro en Argüelles, 2016: 38).

Los libros o poemas que se pueden leer solos o sin intermediarios son preferibles; no es ninguna hazaña ser difícil de leer o de comprender. Apoyada en John Irving, “siempre he pensado que lo más difícil es ser *claro*; claro en la manera en que uno vive su vida, en el modo en que se relaciona con los demás, cría a sus hijos, escribe sus libros” (en Argüelles, 2016: 38). Precisamente, escribir es “uno de los actos más intelectuales, y un poema conlleva necesariamente una elaboración del pensamiento, cifrada en la escritura, que se hace todavía más compleja si se trata [...] de un soneto: una forma poética arcaica, con exigencias precisas y resultados exactos” (Argüelles, 2016: 240), pero en cuanto al acercamiento a la poesía, el gozo y la emoción son su principal moneda de cambio. No así para la comprensión e interpretación del mismo.

Es innegable que cada vez que leemos poesía nos nace una emoción y escuchamos cierta música o experimentamos cadencias, etcétera, pero también es cierto que tenemos ante nosotros una creación que requiere del pensamiento intelectual, analítico, lógico y crítico -si trabajamos con metáforas u otras figuras de pensamiento, como la paradoja o el oxímoron, por mencionar algunas-, pues se trata de un lenguaje cifrado que luego desciframos en nuestra propia experiencia para saber finalmente que la poesía es necesaria para vivir y para darle sentido a nuestra existencia (Argüelles, 2016b). Es decir, esta po-ética literaria de que he querido hablar hace un llamado a las emociones pero también a las razones (o razonamientos). Por lo que la literatura -poesía- aporta no sólo modelos de lengua y maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana, sino, como destaca muy bien Carlos Lomas, “[en ella] también se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con su tiempo” (2005, en línea). Por eso, el hecho de acercar al bachiller a los poemas a partir de lo festivo no significa que lo racional deje de existir.

Paralelamente, y de acuerdo con Argüelles cuando evidencia la paradoja de la “útil inutilidad de la poesía”, suscribo que es esa útil inutilidad la que precisamente repara el espíritu y se opone a las cosas prácticas y vendibles que nos avasallan, pues es la útil inutilidad de la poesía la que nos “ha dado algunos de los momentos más extraordinarios de la sensibilidad

y el pensamiento humanos y que nos ha entregado una compañía inigualable y una conciencia de ser y hacer algo en esa inutilidad que no se compara con nada” (2016: 17).

Si cuando nos apesadumbramos por las circunstancias violentas y deshumanizantes que nos rodean (secuestros, muertes, narcotráfico, desempleos, cambio climático, etc.) podemos pensar en la lectura y, en específico, en la poesía como un medio para disminuir la negatividad o la ira secreta, tenemos otra reiterada prueba de lo útil que es al espíritu la inutilidad de la poesía, ya que, como señala Dionicio Morales al prologar el libro *Convocaciones, desolaciones e innovaciones* de Ethel Krauze, en estos tiempos de cólera y enfermedades pandémicas que deterioran el espíritu y los modos de vida en los seres humanos, leer poesía nos predispone a pensar que “[la cólera] de pronto se retrae de las cosas que trastocamos a diario y centripetamente nos arrastra hacia un llamado que no cambiará el modo de pensar o de sentir de las masas -lamentablemente-, pero que sembrará la semilla o el grano de arena para que en la soledad de nuestra lectura nos cambie para bien, a uno por uno, por dentro” (2015: 7).

Asistir a la escuela no es sinónimo de estar siendo educados. La educación consiste en propiciar un crecimiento académico además de intelectual y humanista. Y la educación humanista tiene por principio “fomentar e ilustrar el uso de la razón, esa capacidad que observa, abstrae, deduce, argumenta y concluye lógicamente” (Savater, 1997: 145). Para lograr a través de la educación seres pensantes, críticos y autónomos señala Freire que “nuestra experiencia, que incluye condicionamientos pero no determinismos, implica decisiones, rupturas, opciones, riesgos” (2001: 15). ¿Y qué otra opción ofrece el campo vastísimo y profundo de la literatura y, dentro de ésta la poesía, si ella incluye las características que enumera Freire, aunque él hable más bien del papel del profesor?

Freire puntualiza que, en el devenir histórico del ser humano, además de tratarse de un ser finito, inconcluso, inserto en un movimiento permanente de búsqueda, aquél es alguien consciente de su finitud. Mas recalca que el ser humano es “un ser con vocación para *ser más* que sin embargo, históricamente puede perder su dirección y, distorsionando su vocación, deshumanizarse. La deshumanización, por eso mismo, no es *vocación* sino *distorsión* de la *vocación* de ser más” (2001: 12). En consecuencia, apunta Savater que los humanos no somos máquinas ni problemas o ecuaciones, sino historias. Por ello resalta que “nos parecemos menos a las cuentas que a los cuentos” (1997: 151).

La po-ética de mi propuesta a través de la reinvención de vocablos, significados ideáticos o reciclaje de versos por parte de los alumnos responde a la incuestionable declaración de que "léxicos y gramáticas son obras condenadas a no terminarse nunca. El idioma está siempre en movimiento, aunque el hombre, por ocupar el centro del remolino, pocas veces se da cuenta de este incesante cambiar" (Paz, 2005: 49). ¿Y quiénes sino las generaciones jóvenes son las que revolucionan las palabras y reactualizan los significados de una lengua? Permitamos -y promovamos-, entonces, que esa facultad se viva sin camisas de fuerza en las aulas, como estrategia para el acercamiento, comprensión y gusto por el poema.

Por su parte, y en consonancia con la visión integradora de la literatura, Vargas Llosa declara que:

Leer buena literatura es divertirse, sí; pero también aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros, en nuestra presencia pública y en el secreto de nuestra conciencia, esa complejísima suma de verdades contradictorias –como las llamaba Isaiah Berlin– de que está hecha la condición humana (2000: 39).

Tal vez en la actualidad, con el avance mediático-cibernético y científico, la oscuridad avanza en la medida en que crece la desesperanza, como señala Juliana González (2007); sin embargo, "el recuento con la libertad y la dignidad del hombre es el imperativo radical del humanismo" (2007: 40). Ciertamente que ni la autonomía ni la libertad pueden concebirse como algo absoluto ya que lo sociopolítico, lo económico, lo psicológico o lo biológico influyen en la determinación de nuestra vida consciente y espiritual. No obstante, "se trata a la vez de superar los determinismos, de recobrar la posibilidad de fundar la vida humana más allá de un orden de pura necesidad y fatalidad. El destino del hombre está ciertamente en el orden del *ethos*"<sup>12</sup> (González Valenzuela, 2007: 41). Será la ética la que nos ayude a reconocer que en nosotros está la voluntad-ejemplo de cambiar el estado de libertad natural (hacer lo que dicta nuestro deseo o instinto) por el de libertad convencional (hacer lo acordado con los demás), como distingue Rousseau, y que para transitar de un estado de naturaleza a un estado civil necesitamos sustituir en nuestra conducta el instinto por la justicia (2004: 51).

---

<sup>12</sup> Conducta o comportamiento que adopta un grupo de individuos pertenecientes a una sociedad.

El humanismo, en nuestro tiempo, requiere de nuevos criterios basados en la autenticidad, la verdad y la tolerancia, como destaca Juliana González, para que la persona humana no tenga que dividirse en “parte buena”<sup>13</sup> y “parte mala”<sup>14</sup> sino en un ser con “criterios e ideales morales que apunten a una conciliación del ‘deber’ con el verdadero ser y querer del hombre. Valores que promuevan la vida ética, como fuente de la auténtica felicidad del hombre humanizado” (2007: 42).

Recalco que la lectura de poesía promueve valores y puede lograr el equilibrio de las relaciones hombre-ser e individuo-comunidad, equilibrio que quizá ha perdido el hombre por su obsesión conquistadora y transformadora. Mas, a decir de Nicol, debemos consolarnos “reconociendo que el poeta, utilizando [...] imágenes y haciéndolas valer, puede ir más allá del misterio, crear el misterio, rebasar la propia imagen; es decir, transformarla. Poesía es metáfora: transformación del mundo. Poesía es la salvación del alma, en este mundo transformable por el verbo” (2007: 19). La ética decantada por la poesía, entonces, propiciará acceder al principio que nos señala Savater: “para que los demás puedan hacerme humano, tengo yo que hacerles humanos a ellos” (2007: 74).

De esta manera, a través de la poesía, y de la literatura en general, aprendemos, nos informamos, descubrimos a dónde queremos ir, entendemos mejor a los demás, le buscamos un sentido a la vida, iluminamos nuestro presente, nos apropiamos valores, construimos el edificio ético basado en virtudes para alcanzar lo que Beuchot describe como el fin último o imperativo pindárico: llegar a ser lo que somos, una finalidad ya contenida en el propio ser del hombre donde se pone en juego la obligatoriedad moral o ética de los imperativos como maestros que educan la libertad del hombre, que no han de ser vistos como pesadas cargas, sino como invitaciones a recorrer bien ese camino que lleva hacia el fin, hacia el bien (2004: 104).

En suma, leer poesía no es sólo descifrar signos fonéticos sino disfrutar lo rítmico, lo estético, lo imaginativo, lo lingüístico para, a través de ello, enriquecer nuestro “ser-en-sí” (ser también para los otros) y nuestro “ser-para-sí” (ser para nuestro otro yo). De ahí que Paz exprese que “la experiencia [po-ética] puede adoptar esta o aquella forma, pero es siempre un ir más allá de sí, un romper los muros temporales, para ser otro” (2005: 25). Por eso he venido suscribiendo, y defendiendo, lo que destacan González Valenzuela y

---

<sup>13</sup> Alma, razón, voluntad pura, conciencia del deber.

<sup>14</sup> Cuerpo, pasiones, fuerzas irracionales, inclinaciones vitales.

Beuchot en relación con la genialidad de la naturaleza, el arte o la creación literaria: el talento creador y la poesía son arte y éste es "ciertamente paradigma de los reencuentros del hombre con su propia 'humanidad'" (González Valenzuela, 2007: 16). Así, es innegable que la poesía trasmuta al hombre. Pero también, "una poesía sin sociedad sería un poema sin autor, sin lector y, en rigor, sin palabras" (Paz, 2005: 254).

### 3. ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SOCIEDAD

#### 3.1 Teóricos pertinentes

Si bien Piaget no aborda el campo educativo, es innegable su reconocimiento porque sienta todas las bases para que maestros y pedagogos logremos enseñar con sentido. El epistemólogo aporta la teoría del **constructivismo** para desarrollar conocimiento; así, tenemos que es el alumno un ente activo que debe construir su propio conocimiento a partir de la interacción directa con el objeto a estudiar o conocer. Pero es muy importante aclarar que por constructivismo no debemos entender sólo “hacer” o elaborar un producto -pues incluso en una conferencia el aprendiz oyente pone en práctica su mundo interno o estructura cognitiva para reorganizar lo nuevo sobre un campo de conocimiento, y eso es también construir-, sino que la clave en el constructivismo es clarificar que tratamos con entes activos, no pasivos, que reordenan sus conocimientos previos para incluir los nuevos (aunque no construyan con las manos).

Piaget habla de estadios para esclarecer que durante todo el desarrollo cognitivo del ser humano existen etapas identificables con formas específicas de actuación y con cierta lógica particular de los entes en cada una de esas etapas. Así, el autor distingue seis estadios que podemos dividir en los de *desarrollo intelectual* y los de *conocimiento* (1985: 14-15). Los primeros estadios o periodos se clasifican en a) sensoriomotriz, b) de las operaciones concretas y c) de las operaciones formales; los otros tres se agrupan en d) conocimiento físico, e) conocimiento lógico-matemático y f) conocimiento social. Y para Piaget tanto como para nosotros el conocimiento lógico matemático juega un papel fundamental en el aprendizaje, ya que propicia la conformación de estructuras para que los conocimientos físicos y sociales logren ser asimilados y organizados mentalmente.

Sin embargo, esos estadios piagetianos están innegablemente influenciados por el entorno social. Y es aquí donde emerge la teoría sociocultural de Vygotsky, quien considera que el medio social es decisivo para el aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky, también los procesos educativos están influidos por agentes de socialización (familia, amigos, medios de comunicación, escuela, iglesia) y por condiciones económicas y culturales (etnia,

posición económica, bagaje cultural, religión), que son agentes que si no determinan sí condicionan o influyen en el éxito o el fracaso educativo de cada estudiante.

Asimismo, apunta Vygotsky que los clásicos de la literatura psicológica, como Binet, presuponían siempre que el desarrollo era un requisito previo para el aprendizaje y que si las funciones mentales (operaciones intelectuales) no habían madurado lo suficientemente como para lograr aprender cierto tema, toda instrucción resultaría inútil; es decir, se temía la instrucción prematura, la enseñanza de determinados temas antes de que el aprendiz estuviera capacitado para ello (2009: 124). Bien. Para evitar la enseñanza de temas "impertinentes", Vygotsky estudió y defendió lo que denominó **Zona de Desarrollo Próximo**<sup>15</sup>, una de las valiosas aportaciones de este teórico a la educación. Tal contribución se basa en sostener que existe en los seres un **nivel de desarrollo real** y uno **potencial**. Así, la propuesta conceptual relacionada con la ZDP no es sino "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel real de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vygotsky, 2009: 133).

Nos recuerda Vygotsky que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado en él, que le pertenecen para aplicar en cualquier situación de la vida y sin ayuda de nadie. Por eso, para el caso particular de acercar al alumno a la poesía y a la comprensión de la misma, es cierto que el alumno de EMS puede leer incluso textos filosóficos o de ciencias políticas, por ejemplo, como resultado de sus funciones ya maduras, pero leer no es sinónimo de comprender ni de interpretar. Aquí interviene el profesor a guiar el quehacer lector-interpretativo con la ayuda de estrategias o andamios que permitirán al alumno llegar al nivel interpretativo del profesor. Lo mismo sucede con la poesía. En cuanto a leer, el alumno puede leer un poema hasta diez, cien o mil veces; pero en cuanto a apreciar o comprender su lectura dijimos ya que difícilmente ha logrado conseguirlo de manera independiente, por razones varias. "Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración" (Vygotsky, 2009: 134).

---

<sup>15</sup> A partir de aquí, abreviaré el concepto con las siglas ZDP.

El mismo autor considera que en cualquier situación del desarrollo hay problemas que el educando está a punto de resolver, y para lograrlo, sólo requiere de ciertas claves, recordatorios, incentivos, en suma, de andamios que lo ayuden a solucionar problemas. Entonces a estas aportaciones teóricas del constructivismo y de lo sociocultural vienen a sumarse concepciones psicopedagógicas innovadoras de, por ejemplo, David Ausubel, quien abona al campo educativo a partir de la noción de **aprendizaje significativo**.

Ausubel señala que "la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial[mente] (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe" (2001: 46). El aprendizaje significativo da por hecho, además, que el escolar coopera con una actitud positiva o disposición para aprender lo nuevo. Ausubel viene a destacar tres fundamentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que éste sea significativo: material nuevo sustancioso (intencional y planeado), disposición del aprendiz (actitud favorable) y lo que el alumno ya sabe (conocimientos previos).

Es evidente que tras estos aportes teóricos la asertividad de la enseñanza y el aprendizaje ha de sufrir menos reveses, pero no podemos perder de vista que el potencial de lo significativo también depende en última instancia de los alumnos. Los contenidos pertinentes acordes al estadio del desarrollo intelectual y del conocimiento propios del sujeto (Piaget), planeados en función de la zona de desarrollo potencial (Vygotsky), arrojarán resultados variables dependiendo de los conocimientos previos del alumno (Ausubel); es decir, el material nuevo de los contenidos y su significatividad potencial estarán sujetos a la "disponibilidad" de los escolares. "De ahí que la significatividad potencial del material de aprendizaje varíe no sólo con los antecedentes educativos, sino con factores como la edad, el C.I., la ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas" (Ausubel, 2001: 50).

Por otro lado, lo contrario al aprendizaje significativo se experimenta cuando el material ofrecido al alumno no tiene relación ni sentido con sus conocimientos previos ni con sus intereses, y sí con el capricho y la ocurrencia. Pero tampoco serán significativos ni el proceso ni el resultado del aprendizaje si la tarea no es potencialmente significativa ni ésta se puede relacionar con la estructura cognoscitiva del alumno, es decir, la tarea debe presentar un grado pertinente de dificultad o reto pero tampoco un exceso del mismo. Sintetiza Ausubel que "la tremenda eficacia del aprendizaje significativo se debe a sus dos

características principales, por el lado de la enseñanza: su sustancialidad y su falta de arbitrariedad” (Ausubel, 2001: 47), características esenciales para adquirir la **asimilación**, fundamento de la teoría cognoscitiva propuesta por este autor.

Así, para la estrategia de aproximar al alumno de EMS a la poesía, el primero de varios incentivos será “reciclar” los últimos versos de un poema vanguardista e innovar definiciones estéticas para vocablos seleccionados predeterminadamente o, después, crear un centón literario. La enseñanza del goce de la poesía se basa en el principio de que los alumnos de nivel medio superior manejan casi cotidianamente el lenguaje connotativo, con la salvedad de que sus construcciones son generalmente antipoéticas. No obstante, para reorientar esta “ligera desviación”, el maestro intervendrá al inicio para modelar definiciones artísticas y versos reciclados con el objeto de ceder el papel protagónico a los estudiantes. Lo esperado es que al término de la secuencia didáctica los alumnos logren un manejo autorregulado de la escritura estética -al menos como ejercicio-, vivan la libertad lúdica de conotar -pues a decir de Grijelmo, “las palabras denotan porque significan, pero conotan porque se contaminan” (2011: 39)- y, por añadidura, alcancen la comprensión de textos poéticos. Sin embargo, el fin último es que maestro y alumnos constaten en carne propia lo que sentenció Goethe en una de sus frases célebres: Trata a un ser humano tal como es, y seguirá siendo lo que es, pero trátalo como puede llegar a ser y se convertirá en lo que esté llamado a ser.

### **3.2. La competencia literaria: ¿del lector semántico al lector crítico?**

Piaget se preguntaba cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor cognición. Por su parte, en cuanto a la lectura, Frank Smith apunta que “el leer directamente en busca del significado se convierte, así, en la mejor estrategia de lectura” (1990:150). Ciertamente, la búsqueda inmediata del significado en la lectura, a partir de la información no visual y los conocimientos previos personales, nos lleva a un estado de mayor conocimiento pero ¿en la literatura? Obviamente, lectura y literatura se consideran casi hermanas, pero no lo son pues la competencia literaria concierne a la literatura, la cual implica no sólo hábitos de lectura sino:

capacidad de disfrutar y de comprender distintos textos literarios [-poemas, cuentos, novelas, crónicas, ensayos, minificciones-] y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos de la historia de la literatura es un largo proceso en el que entran en

juego aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales (Lomas, 2005, en línea).

Por eso la reflexión sobre los objetivos de la educación literaria en el nivel medio superior -y también en el nivel medio obligatorio- es hoy esencial. Algunos pedagogos o docentes llegan a cuestionar, o dejar fuera, el ejercicio de la escritura creativa, por ejemplo. Apunta por su parte Maqueo, que “considerar al alumno como parte activa en la lectura [literaria], a la que le aporta su interés, imaginación, conocimientos e ideas, será decisivo para lograr que se vuelva un lector experimentado” (2007: 253). Y es deseable que ese lector experimentado descubra también luego, fuera del aula, que es capaz de expandir la respuesta provocada por el texto literario, dado que éste ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella a través de una experiencia personal y subjetiva.

Asimismo, González Nieto, parafraseado por Maqueo, señala que son tres los puntos importantes que forman la competencia comunicativa literaria: “contextualizar el texto en su momento cultural y las formas de pensar de esa época; reconocer las diferencias entre lo escrito y la intención que subyace a ello, y acercarse a las formas literarias siempre y cuando tenga sentido; esto es que se hayan cumplido los dos puntos anteriores” (2007: 255). Ciertamente existe una preocupación por definir la competencia literaria pero, independientemente de si debe incluir o no la escritura creativa o el acercamiento a ésta, lo indudable es que no se le puede reducir a incluirla en la competencia lingüística. Por eso, como aclaran varios teóricos de la literatura, **la habilidad de la interpretación es esencial** en el acercamiento a los textos literarios. Y si bien a ello contribuyen grandemente los conocimientos previos y las experiencias propias del lector, así como la sensibilidad y la capacidad de reflexión, “el lector inexperto debe aprender ante todo que el texto narrativo tiene dos estructuras, una *superficial*, compuesta de palabras, frases, oraciones, y otros signos gráficos como cursivas, negritas, dobles espacios, etcétera, y otra *profunda*, que subyace a las palabras, y en la que el autor transmite su intención, lo que verdaderamente quiere decir” (Van Dijk en Maqueo, 2007: 255).

La hermenéutica -arte y ciencia de interpretar textos más allá de la palabra o la frase- será entonces de gran auxilio en esta labor de descifrar la intención y el sentido de cualquier texto, pues la misma interviene donde no hay un solo sentido sino, más precisamente, donde se presenta la polisemia. La hermenéutica, de acuerdo con Beuchot, “en cierta manera, descontextualiza para recontextualizar, llega a la contextualización después de una

labor elucidatoria y hasta analítica” (2009: 14). Cabe señalar que para la hermenéutica el mundo mismo es un texto en donde su autor para muchos sea probablemente Dios. Y lo que hacemos en el fondo, cuando interpretamos obras, es, como dice Beuchot, traducir (aunque a veces se trate de adivinar). No obstante, el objetivo de la interpretación es no sacrificar la verdad del autor sobre la verdad del lector. Por eso, la propuesta de una hermenéutica analógica resulta viable para mediar entre lo unívoco<sup>16</sup> y lo equívoco<sup>17</sup>, pues “lo analógico es lo que se predica o se dice de un conjunto de cosas en un sentido en parte idéntico y en parte distinto, predominando la diversidad” (Beuchot, 2009: 33).

Se trata de llegar a una mediación prudencial frente a un texto polisémico, ya que:

una hermenéutica analógica intenta abrir el campo de validez de interpretaciones cerrado por el univocismo, pero también cerrar y poner límites al campo de validez de interpretaciones abierto desmesuradamente por el equivocismo, de modo que pueda haber no una única interpretación válida, sino más de una, pero formando un pequeño grupo de interpretaciones válidas, según jerarquía, que puedan ser medidas y controladas con arreglo al texto y al autor (Beuchot, 2009: 7).

Por su parte, para abordar lo concerniente a la estructura profunda de la anécdota, al tema y al rema, Umberto Eco considera fundamental hablar de isotopía temática y de **límites** en la interpretación. El autor señala que existe una *isotopía semántica pertinente* en los textos, la cual nos lleva a una interpretación conjetural que se da al recurrir al tópico (motivo o tema) discursivo. Eco nos advierte que decidir *de qué se está hablando* es una apuesta interpretativa, pero los *contextos* hacen que la apuesta sea menos aleatoria. Es decir, este autor observa la necesidad de poner límites al “lector joyciano ideal” -para quien cada texto es una pesadilla sin fin y en quien no hay interpretaciones críticas sino infinitas recreaciones originales- e insiste en la pertinencia de interpretar -no de sobreinterpretar- y en la obligación de decir cuándo hemos usado un texto y cuándo lo hemos interpretado (Eco, 1992: 121).

Y si bien para el estudio de lo metafórico en la poética Paul Ricoeur señala que la hermenéutica comienza donde termina la lingüística (2001: 290) y que “la literatura vendría a ser ese tipo de discurso que ya no tiene denotación, sólo connotaciones” (Ricoeur, 2001: 292), lo indiscutible es que, como agrega Eco, incluso un texto “abierto” sigue siendo un texto, por eso puede suscitar infinitas lecturas sin permitir, en cambio, cualquier lectura. Lo

---

<sup>16</sup> Un solo significado o una única interpretación (Beuchot, 2009: 13).

<sup>17</sup> Varias significaciones o sentidos, por lo que el intérprete es quien otorga la significación al contenido (Beuchot, 2009: 13).

que Eco pretende es “garantizar” la posibilidad de decir cuáles son las lecturas equivocadas de un texto, aunque, subraya, es imposible decir cuál es la mejor interpretación, siempre que en el texto se encuentren sostenidas por el contexto legitimado en nuestra historia cultural. Por eso, aclara que “un texto es un organismo, un sistema de relaciones internas que actualiza determinadas conexiones posibles [de un significado] y narcotiza otras” (1992: 121).

En efecto, de acuerdo con Ricoeur, la metáfora es “viva” porque produce una innovación de sentido sobre las ruinas (muerte o suspensión) del sentido literal (2001: 293) y la poética posee la capacidad para proponer universos diferentes de los establecidos; sin embargo, por múltiples conjeturas que, acorde con Ricoeur, implique el “arte de inventar” o de representar lo esencial de las acciones humanas -mimesis-, “al final, [esas conjeturas] deberán ser probadas sobre la coherencia del texto, y la coherencia textual no podrá sino desaprobado algunas conjeturas aventuradas” (Eco, 1992: 41). Asimismo, Eco advierte la importancia del texto como productor de sentido, ya que nos señala que el texto es un organismo vivo que posee derechos -igual que el lector- donde en aquél la interpretación debe tener criterios -isotópicos y de redundancias- que son los que ponen límites a nuestras interpretaciones.

Paralelamente, Eco (1992) destaca que en un mismo texto podemos ver tres tipos de intenciones: la del lector, la del autor y la de la obra. Pero al mismo tiempo distingue entre **lector semántico** y **lector crítico** y, de ahí, partimos también para hablar de interpretación semántica e interpretación crítica. Y nos dice que en la semántica, nosotros como lectores llenamos de significado el texto; y en la interpretación crítica, los lectores -basados en el tema y en el contexto- recibimos instrucciones de cómo interpretar el texto.

En consecuencia, la literatura debe ser asequible para la mayoría, sobre todo para los alumnos de EMS pues para muchos escolares es la última oportunidad que tendrán de incursionar en el arte de *hacer cosas con las palabras*, donde interpretar es también un hacer. Por eso la educación literaria o competencia literaria debe proveer a los escolares de conocimientos y actitudes, sí, pero también de habilidades, hábitos, propuestas creativas y experimentales y desarrollo del criterio propio. Pues, a decir de Luis García Montero:

Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro

gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, sólo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad (en Lomas, 2005, en línea).

Como podemos vislumbrar, la competencia literaria no es sólo estimular el hábito y placer de la lectura literaria -y de la poesía- o enseñar biografías y corrientes o movimientos para contextualizar las obras, sino es también ayudar al alumno a desarrollar el criterio, el razonamiento, la imaginación, la habilidad de la interpretación crítica, el análisis... y hasta la escritura creativa o imitativa. Pero para eso, hemos de empezar indudablemente por despertar el goce de la literatura y la poesía en el estudiante y llevarlo de manera dosificada y ascendente hacia la interpretación y comunicación eficaz con los textos literarios. La noción de ZDP, por su parte, en su concepto de desarrollo potencial, ayuda a que planeemos actividades estratégicamente significativas y conducentes a ese fin, por lo que es válido y pertinente, al menos en la enseñanza de la poesía y para un acercamiento a ella, partir de lo lúdico en el inicio. Platón mismo desde hace miles de años sentenciaba: "no habrá, pues, querido amigo, que emplear la fuerza para la educación de los niños, muy al contrario, deberá enseñárseles jugando, para llegar también a conocer mejor las inclinaciones naturales de cada uno" (2000: 300).

### **3.3 Poesía, juego y oralización. ¿Antinaturalidad social de la educación escolar?**

Para Octavio Paz el mundo objetivo es una (esta) orilla, pero al adentrarnos al mundo poético, donde no hay muerte ni vida, comenzamos a correr como el agua incesante para llegar a "la otra orilla" (2005: 122). Paz llama 'salto mortal' a este cambio de naturaleza, que es un nacer y un morir a la vez, y que nos permite la experiencia de la otra orilla. Pero subraya, además, que "la otra orilla está en nosotros mismos"(2005: 123).

La poesía es, entonces, revolucionaria por naturaleza; es un método de liberación que nos invita al viaje (Paz, 2005: 13). Pero también puede definirse sucintamente en lo que Nicol (2007) declara: sublimación. Y si bien destaca Argüelles (2017) que la creación poética nace del azar y la emoción pero es también fruto del cálculo, suscribimos lo que acota el mismo autor: debe ser por fuerza emoción inteligente.

Ahora bien, dentro del campo de la poesía, tenemos lo que Paz llama formas literarias o artefactos artísticos. Nos dice que pueden ser didácticos o sólo retóricos y el mismo autor les denomina “obras métricas”, ya que “no toda obra construida bajo las leyes del metro contiene poesía” (Paz, 2005: 14). Señala Paz que el soneto, por ejemplo, es una forma literaria -con estrofas, metros y rimas- pero se convierte en poema sólo cuando ha sido tocado por la poesía (lo sublime). El autor advierte que puede haber máquinas de rimar pero no de poetizar. Y declara determinante que “hay poesía sin poemas; paisajes, personas y hechos suelen ser poéticos: son poesía sin ser poemas. Pues bien, cuando la poesía se da como una condensación del azar o es una cristalización de poderes y circunstancias ajenos a la voluntad creadora del poeta, nos enfrentamos a lo poético” (Paz, 2005: 14).

Se trata de un modo de escritura, de acuerdo con Genette (1988). Sin embargo, no caeremos en exigencias tales para los ejercicios de la presente estrategia didáctica. No solicitaremos que los productos de los adolescentes estén tocados forzosamente por lo sublime, ya que, como advierte Paz (2005), hasta los mejores poetas tienen sus versos tartamudos o riosos (con rima predecible). Y aunque existen, ¿para qué agobiar al bachiller, por ejemplo, con nomenclaturas y definiciones propias de ritmos y tipos de verso como el trocaico, yámbico, dactílico, etcétera? Lo fundamental es que experimente que lo lúdico está tanto en los poemas como en los “artefactos literarios” y que eso lo podemos aprovechar para dar el “salto mortal” hacia la comprensión y gozo de esa “otra orilla” de la que nos habla Paz para referirse a la experiencia poética.

Lo festivo ha de tener preeminencia para encontrar las coordenadas de la apreciación y comprensión de un poema. Luego, no podremos negar que los conocimientos adquiridos a través de la vivencia de esta estrategia pudieran generar en los alumnos mayores exigencias literarias genuinas (sin rayar en la pedantería ni el menosprecio), pues será inherente la conciencia que éstos tendrán de su propio conocimiento al contrastar el antes y el después de su experiencia con la poesía desde lo lúdico, lo estético y lo libertario.

Por su parte, destaca Vygotsky (2009) que lo lúdico no es sinónimo de placer “gratuito”, ya que:

a) existen otras actividades que proporcionan al humano mayor placer que el juego (con sus reglas a respetar, etc.), como el dormir, y

b) hay juegos en los que la actividad no es placentera en sí, a menos que el resultado sea favorable, pues de lo contrario se experimenta disgusto o frustración.

Vygotsky arguye que el juego es importante como experiencia porque completa las necesidades del ser humano. El juego resulta esencial en el proceso de maduración porque induce a la acción y emerge en el momento en que el sujeto comienza a experimentar tendencias irrealizables. Pero es precisamente en el momento en que estas tendencias continúan en el deseo de satisfacerlas cuando entonces tenemos como mediador al juego para realizarlas casi como un reto a satisfacer. En concreto, retos y satisfacción son el motor del juego, no el placer solo. A la letra, señala Vygotsky que:

en los comienzos de la edad preescolar, cuando hacen aparición deseos que no pueden ser inmediatamente gratificados u olvidados y se retiene todavía la tendencia a la inmediata satisfacción de los mismos, característica del estadio precedente, la conducta del pequeño sufre un cambio. Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego (2009: 142).

De tal modo, la imaginación constituye un nuevo proceso psicológico pues no está presente en la conciencia de los bebés ni está tampoco en los animales. Resalta Vygotsky que el juego "representa una forma específicamente humana de actividad consciente" (2009: 143). No obstante, el factor regla(s) del juego es fundamental para hablar del "deber ser" o de respetar reglas de conducta, pues Vygotsky nos ejemplifica magistralmente con dos hermanas jugando a ser hermanas, lo cual tiene en el centro del juego el cumplir con la *expectativa de saber ser* hermana. De tal suerte, podemos elevar a consigna que la imaginación tiene que ver con la emancipación de las limitaciones situacionales (Vygotsky, 2009: 151). Sin embargo, el mismo autor argumenta que esta emancipación del juego tiene implícitas ciertas paradojas donde, por ejemplo, en el juego:

el pequeño adopta la línea de menor resistencia -hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer- y, al mismo tiempo, aprende a seguir la línea de mayor resistencia sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea, pues la sujeción a las reglas y la renuncia a la acción impulsiva constituyen el camino hacia el máximo placer en el juego (Vygotsky, 2009: 151).

Así, bajo estos principios, la secuencia didáctica "retará" al alumno a que, por ejemplo, reescriba (recicle) los últimos versos de un poema creacionista habiéndole mostrado con antelación procedimiento y *reglas*, pero no sólo motivado por la finalidad de que experimente que es capaz de incursionar en uno de los posibles campos más complejos de

la literatura sino basado a la vez en su apetencia, ya que, como señala Vygotsky, “el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo” (2009: 152).

Vygotsky retoma a Piaget para defender que las reglas en el juego son reglas de autolimitación y de autodeterminación y no reglas que se obedecen como si se tratara de leyes físicas. Por lo tanto, enriquece nuestra visión de lo lúdico señalando no sólo que “el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. [...] [Sino que] de este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad” (Vygotsky, 2009: 152). Así, juzgamos que la importancia del juego es sustanciosa no únicamente porque incursiona en el ámbito de la espontaneidad y la libertad sino porque también respetar las reglas es una fuente de placer y civilidad.

Tenemos que las reglas para la oralidad y la oralización de la literatura desde la antigüedad se basaban en ritmos, métricas y rimas, fundamentalmente. Ciertamente, la génesis de esta técnica de oralidad fue motivada por el deseo y necesidad -ahora inexistentes, por los avances- de almacenar en algún lugar (en la memoria) los sucesos tanto históricos como heroicos o, incluso, amorosos. Sin embargo, en la actualidad comprobamos que “la crítica textual considera la memorización y la difusión vocal de las obras escritas como un fenómeno secundario [...] pues el método de esa crítica] sigue atenido básicamente a los textos manuscritos e impresos y constreñidos a las relaciones que se dan entre ellos” (Frenk, 2005: 121). Y parecería que el retorno a la oralización de textos literarios poéticos (una de mis propuestas) sería un retroceso. Pero no.

Hoy día, la noción de discurso implica tanto lo oral como lo escrito y es una práctica social “que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social” (Calsamiglia y Tusón, 2001: 15). Habrá quien objete que no hace falta retornar a ese recurso nemotécnico “antiguo”, salvo que se pretendiera interpretar una canción. No obstante, si argüimos que la enseñanza de la poesía se ha concebido en términos poco prácticos, mi propuesta basada en la experiencia docente da prueba de que ejercitar la recitación de poemas en el aula provoca una contagiosa emoción y una gran festividad tanto para alumnos como para maestros. La memorización de poemas es una actividad lúdica que debería seguirse rescatando, ya que además despierta potencialmente el interés de los alumnos por acercarse a otros autores promovidos por quienes recitan, lo cual da constancia de que la arista de lo lúdico en la

enseñanza contribuye también, como apuntara Vygotsky (2009), a que los logros del aprendizaje se conviertan mañana en su nivel fundamental de acción real y moralidad.

La nueva retórica contemporánea tiene dos vertientes: una filosófica (Perelman y Olbrechts-Tyteca) y otra semiótica (Grupo M). Esta última es de origen estructuralista y ha reordenado las categorías de la *elocutio*, misma que promueve un replanteamiento de las figuras y los tropos. Por eso, “tanto una vertiente como otra han contribuido a revalorizar la retórica y a incorporarla a los planteamientos del análisis del discurso” (Calsamiglia y Tusón, 2001: 25). Y si bien la lengua oral es anterior a la escrita, no por ello no requiere estudio. En efecto, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón:

también la oralidad cumple funciones estéticas y lúdicas. No olvidemos que los mitos, las leyendas, los cuentos tradicionales, las canciones, los refranes o los chistes tienen un origen oral y sólo en las culturas que usan el código escrito se han trasladado a la escritura, si bien siguen viviendo oralmente (2001: 29).

En nuestros tiempos, en programas académicos y mediáticos, se han puesto de moda los debates y mesas redondas, además del uso de la oralidad de por sí en el cine y el teatro, lo cual confirma que la oralidad es también cultural y no sólo natural (en sentido biológico). Esto es, la modalidad de la comunicación oral es natural en un sentido empírico, mientras que la modalidad de la escritura es artificial. Sin embargo, no todas las manifestaciones comunicativas orales son naturales, pues un sermón, un discurso inaugural o una conferencia, por ejemplo, requieren preparación y hasta apoyo escrito de un guion o notas. Alcanzar el dominio de esas formas de hablar no es tan sencillo, por eso su desarrollo ha sido -y sigue siendo- parte de la comunicación lingüística, encasillada antiguamente en lo que se denominó Retórica y Oratoria.

Desde luego, en el aula se puede perfeccionar la oralidad y aprender su eficacia. Los alumnos han de saber, al menos, que al practicarla formalmente deberán evitar muletillas, palabras comodines, barbarismos, construcciones perifrásticas, etc., y que será mejor emplear un vocabulario diverso, además de cuidar el volumen y la claridad, la prosodia, por mencionar algunos ejemplos. Esto es:

las distintas maneras, de cultivar la memoria cultural conllevan una organización social muy diferente. Por eso el encuentro entre culturas orales y culturas que han incorporado la escritura suele ser traumático para los grupos humanos, y está en estrecha relación con la imposición de estructuras económicas y de dominación (Calsamiglia y Tusón, 2001: 30).

Resaltan Calsamiglia y Tusón que, además de la conversación espontánea, la oralidad de la lengua es el material básico con que se construyen otras muchas prácticas discursivas

que permiten el funcionamiento de la vida social. Esas otras prácticas pueden producir un discurso oral informal, o uno formal; las relaciones pueden ser simétricas o asimétricas, improvisadas o elaboradas (con apoyo de lo escrito, por ejemplo), etc. Tenemos, así, en el discurso de la oralidad a la entrevista, la conferencia, la charla, la clase, el mitin, el debate, la mesa redonda, la tertulia, el sermón, el coloquio, el examen oral, la presentación, la declaración, el discurso, los cuales pueden ser de persona a persona, de persona a audiencia o monologal. Es decir, “el concepto de competencia comunicativa, nacido en el seno de la etnografía de la comunicación, intenta, precisamente, dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales que requiere la comunicación humana, así como la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas” (Calsamiglia y Tusón, 2001: 39).

La recitación requiere de lo tonal, lo prosódico, lo acústico, lo no verbal, lo monologal y, además, de lo rítmico o musical. Y es justamente ese doble valor de la poesía el que permite disfrutarla desde su música o desde su letra. Para Octavio Paz "el lenguaje hablado está más cerca de la poesía que de la prosa; es menos reflexivo y más natural y de ahí que sea más fácil ser poeta sin saberlo que prosista" (2005: 21). No por nada destaca Frenk (2005) la variedad de versiones que existen sobre un mismo poema o romance remoto, pues en la literatura oral la rima era el vehículo para no olvidar lo esencial del contenido pero la fuerza rítmica (improvisada a veces), hasta nosotros la practicamos, y la sugerimos a los alumnos cuando cojea la memoria al pasar a recitar. Dicho en palabras de Paz, hemos de sostener que:

en el poema el lenguaje recobra su originalidad primera, mutilada por la reducción que le imponen prosa y habla cotidiana. La reconquista de su naturaleza es total y afecta a los valores sonoros y plásticos tanto como a los significativos. La palabra, al fin en libertad, muestra todas sus entrañas, todos sus sentidos y alusiones, como un fruto maduro o como un cohete en el momento de estallar en el cielo. El poeta pone en libertad su materia. El prosista la aprisiona (2005: 22).

Frenk, por su parte, puntualiza que la poesía lírica tuvo amplia difusión a través de esos medios orales y también a través del canto, ya que los poetas no eran aficionados a publicar sus obras sino a difundirlas, a compartirlas como poesía oralizada, que era la forma de hacer llegar el arte incluso al vulgo. Y es esta autora quien también pone en la balanza justa al “siempre denostado vulgo” al reconocer que éste entendía más de lo que nos gustaría admitir. Por eso, coincido con Ramón Gaya, citado por Argüelles, cuando proclama que “la poesía, la música, la pintura, han sido siempre realizadas por unos pocos, sí, pero en nombre de todos” (2016: 40). Y en este “en nombre de todos” reitero mi desapego de la

poesía “cacumenizada” de aquel poeta inextricable que lo único que comunica es su incapacidad de comunicación, como declara Argüelles (2016), ya que una vez más coincido con este autor cuando cita a John Irving para sentenciar:

Siempre he pensado que lo más difícil es ser *claro*; claro en la manera en que uno vive su vida, en el modo en que se relaciona con los demás, cría a sus hijos, escribe sus libros. Creo que ser claro es algo sumamente difícil. No es ninguna hazaña ser difícil de leer o imposible de entender; de hecho, es mucho más loable ser entendible (en Argüelles, 2016: 38).

En consonancia con la oralización, es Margit Frenk quien asimismo nos informa que asombrosamente "la lectura silenciosa que hoy practicamos parece existir apenas desde finales del siglo XVIII o comienzos del XIX" (2005: 11). De otra manera, igual que Frenk, pregunto: ¿cómo nos explicamos que, por ejemplo, en el Siglo de Oro español, el público del teatro (vulgo) "entendiera unas obras tan complejas y sofisticadas, cargadas de mitología antigua y de historia, abundantes en figuras retóricas, llenas de 'conceptos' y, por añadidura, compuestas en verso?" (2005: 12). Motivo también por el que Frenk, y yo entre otros, reivindicamos al vulgo, pues lumpen y analfabeto, guardaba en su memoria el complejo bagaje cultural oralizado.

Algo también sorprendente es el desvanecimiento de la creencia de que la imprenta creó al lector silencioso y compulsivo. Resalta Frenk lo difícil que resultó que un hábito tan antiguo y arraigado desapareciera de pronto, sólo porque surgió la imprenta. No. Aclara la autora que lo que aquella sí provocó fue la diseminación de libros disponibles... pero para seguirse leyendo en voz alta (Frenk, 2005: 39). Al parecer, la transformación hacia la práctica de la lectura silenciosa se fue dando durante varios siglos, de forma gradual. Ni siquiera en el siglo XVI se ejercitaba del todo la lectura en silencio o en voz baja, consecuencia de que "la práctica de leer sólo con los ojos 'no parece haberse conocido antes del siglo XV'" (Frenk, 2005: 154).

Intento destacar que la literatura y el lenguaje, escritos u orales, son ante todo un ente social que, como defiende Tusón:

ha sido entendido como el instrumento de mayor excelencia y flexibilidad para la comunicación; como el sistema simbólico más elaborado. También, como el basamento obligado sobre el que se edifica la propia identidad, puesto que el lenguaje da cauce a la autoexpresión. Y es la pieza capital que nos permite la comprensión y la ordenación de lo que somos y de lo que nos rodea (1989: 21-22).

Gabriel García Márquez, por su parte, sostenía que casi todos los niños son poetas, pero los adultos los echamos a perder (en Argüelles, 2016: 78). Sin duda, “en el momento mismo

en que aplicamos las pedagogías al uso [métrica y rima], profesores, promotores, padres de familia y demás tutores acabamos, quizá de una vez y para siempre, con el natural don de lirismo e imaginación de los niños” (Argüelles, 2016: 78). Dicho de otro modo, en palabras de Paz:

la operación poética no es diversa del conjuro, el hechizo y otros procedimientos de la magia. Y la actitud del poeta es muy semejante a la del mago. Los dos utilizan el principio de analogía; los dos proceden con fines utilitarios e inmediatos: no se preguntan qué es el idioma o la naturaleza, sino que se sirven de ellos para sus propios fines. No es difícil añadir otra nota: magos y poetas, a diferencia de filósofos, técnicos y sabios, extraen sus poderes de sí mismos. Para obrar no les basta poseer una suma de conocimientos, como ocurre con un físico o con un chofer. Toda operación mágica requiere una fuerza interior, lograda a través de un penoso esfuerzo de purificación. Las fuentes del poder mágico son dobles: las fórmulas y demás métodos de encantamiento, y la fuerza psíquica del encantador, su afinación espiritual que le permite acordar su ritmo con el del cosmos (2005: 53).

Ello en cuanto al vitalicismo poético que nos viene casi por nacimiento y desde dentro. Pero cabe señalar que, por otro lado, lo poético no es sinónimo de bello, pues existen la antipoesía y la poesía infrarrealista, por ejemplo, o la poesía sonora, performática, visual, concreta, etcétera, que podrían incluso no gustarnos pero que no por eso los críticos las han dejado de considerar poesía. Lo irrefutable es que incluso esta poesía cabe en el concepto de arte y en la poesía como género porque también despierta o mueve emociones, ya que entre las emociones tenemos incluidas a la furia, al asco y a la tristeza, además de la sorpresa y la alegría. En síntesis:

una persona puede crecer moviéndose sólo en entornos familiares más o menos restringidos, mientras otra puede que, además, tenga acceso a entornos públicos, variados, más formales, que impliquen la interacción con gente diversa (en edad, sexo, estatus, bagaje cultural, etc.). Es lógico pensar que en el primer caso, los recursos lingüístico-comunicativos a los que esa persona tendrá acceso serán aquellos asociados con la conversación y con el registro coloquial, mientras que en el segundo caso tendrá acceso a recursos más variados, a registros más formales y tendrá un «capital lingüístico» (Bourdieu, 1982) que le irá preparando mejor para la vida social adulta (Calsamiglia y Tusón 2001: 44).

A través de la recitación, la poesía abre posibilidades de aprovechar los niveles lingüísticos, la teatralidad, la musicalización, la escenografía, el vestuario. La recitación se vincula con la oralidad, pero también con lo lúdico: existe juego en la caracterización, festividad en el aprendizaje de ritmos, alegría en la seducción de los sonidos, gozo en la sensualidad de las voces e interpretaciones, emoción al presentarse en público.

Aspiro a rescatar y defender las dos modalidades de ese complejo sistema de comunicación y de representación del mundo que es el lenguaje humano: la oralidad y la escritura.

Sostenía Paz que “el poema es creación original y única, pero también es lectura y recitación: participación. El poeta lo crea; el pueblo, al recitarlo, lo recrea. Poeta y lector son dos momentos de una misma realidad” (2005: 39). El lenguaje, oral y escrito, es el todo, es la medida del hombre y su raciocinio; es el ente social que construye nuestra identidad, es la vía de acceso que nos permite comprender y ordenar nuestra participación en el cosmos, pues “sin palabras nadie es nada; ni sabio, ni poeta, ni proverbio alguno podría elogiar el silencio” (Confucio citado por De Mauro en Calsamiglia y Tusón, 2001: 27).

## 4. LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

### 4.1 La propuesta didáctica en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM

Con el reciente cambio de programas de estudios en la ENP de la UNAM, relacionado con la Reforma Educativa a nivel nacional, nuestro quehacer pedagógico dentro del área de la Literatura permite que apliquemos la presente propuesta didáctica en los programas de 4º, 5º y 6º años del nivel bachillerato, ya que se trata principalmente de invitar al alumno a gozar la poesía desde el punto de vista lúdico y estético. Asimismo, la secuencia podría servir también para trabajarse fuera de la UNAM, en cualquier institución de nivel medio superior.

En su origen, mi propuesta se integró en el programa de 4º año, *Lengua Española*, vigente hasta 2016, dentro de la Unidad 1: Literatura española del Siglo de Oro y las funciones de la lengua, donde partía de las seis funciones para centrarme en la función poética y de ahí a la comprensión del poema. No obstante, tras las inexorables modificaciones a los programas de los tres grados de Literatura en la ENP, centro tal propuesta en el programa de 6º grado, *Literatura Mexicana e Iberoamericana*, por dos razones: ahora la Unidad 1 inicia con la oferta de experimentar y crear en el campo de la literatura desde los primeros días de clase y, además, existe una inclinación personal por el programa y su contenido como historia de construcción de identidad. Es para mí la más relevante de las historias el periodo vanguardista porque sienta las bases y la apertura para que surja después no sólo el *Boom*, sino nuestra literatura actual.

Justo a partir de los años veinte los escritores vanguardistas en América Latina permiten no sólo hablar de, sino vivir la búsqueda crítica en nuestras letras, rasgo que, desde el punto de vista escolar, posibilita a los alumnos reinventar con propuestas desde el creacionismo, los haikús, los caligramas o el cadáver exquisito, etc. Pues en la Unidad 1 del mismo programa, denominada **Literatura y experimentación**, los objetivos específicos señalan que el alumno:

Reflexionará sobre las innovaciones de forma y fondo en los textos literarios a través de la lectura de obras representativas, para ubicar la literatura como quehacer humano en constante transformación [...y] Creará textos tomando como modelo la minificción, el

caligrama y/o haikú, entre otros, para generar una propuesta acorde con su realidad (*Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana*, 2018: 4).

La propuesta también puede conectarse con la unidad 5 del mismo programa, denominada **El compromiso social y la denuncia**, en la cual se solicita trabajar, como parte de los contenidos conceptuales,

Características de la poesía de compromiso social:

- a) figuras literarias: comparación, ironía, simbolismo, analogías, descripciones, metáfora, imagen visual, auditiva, entre otras
- b) verso, rima, ritmo (*Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana*, 2018: 11).

Por lo que, asimismo, se pueden volver a retomar algunas actividades que se enlacen con la unidad 6, **La expresión literaria femenina**, donde uno de los contenidos conceptuales es la

Poesía escrita por mujeres:

- a) métrica y figuras literarias
- b) temas: amor, desamor y erotismo, cuerpo, maternidad, soledad, masculinidad, equidad, violencia de género, entre otros (*Programa de Literatura Mexicana e Iberoamericana*, 2018: 12).

Es pertinente señalar que desde el programa de la asignatura de 4º grado en la ENP, *Lengua Española*, se busca entre los objetivos generales que

la competencia literaria [...permite que] el alumno [...] produzca diferentes tipos de textos [...]. Se pretende que el estudiante realice la lectura intensiva (análisis de los componentes conceptuales y formales del texto) y la lectura extensiva (desarrollo del hábito lector). Asuma valores y actitudes humanísticas, se reconozca como un ciudadano responsable, consciente, tolerante, crítico, analítico y activo ante los fenómenos, los problemas sociales y naturales de su entorno y del mundo (2017: 2-3).

Objetivos que, de alcanzarse idealmente, deberían garantizar que para 6º año de bachillerato la competencia lectora y la literaria fueran bastante sólidas en el educando, pero no es así. Por lo mismo, reitero que la lectura placentera necesita practicarse también en este año escolar para conseguir que, a partir de la graduación de mecanismos procedurales en el acto de trabajar el lenguaje poético y la lectura de poemas, el alumno desarrolle la autonomía comprensiva e interpretativa a través del dominio de anticipaciones, inferencias, uso de razonamiento deductivo, autocontrol constante en la coherencia interpretativa, etcétera.

Es evidente que el programa de la asignatura de *Lengua Española* persigue formar un ciudadano autosuficiente y crítico, quien como lector necesita no sólo entender sino también *ser*. Por ello, no cabe duda de que la pertinencia de trabajar con poesía -aunque de inicio

sea a partir de su nivel recreativo- llevará al bachiller al terreno de la comprensión e interpretación de la literatura y de la misma poesía en otros instantes, pues la poesía es una estética pero también una ética y, sobre todo, como apuntara Cesare Pavese, 'la poesía no es un entender, sino un ser' (en Argüelles, 2010).

Paralelamente, entre los objetivos generales del programa de *Literatura Mexicana e Iberoamericana* se destaca que:

este curso busca hacer del alumno un lector competente y autónomo, por ello el programa, en concordancia con el de las asignaturas de Lengua española y Literatura universal, continúa con la competencia literaria como eje para centrar al estudiante en la comprensión, en el análisis, en la interpretación y en la producción de textos (2018: 2).

Se incluye la producción de textos (en general), razón de más para acreditar la secuencia didáctica. Y si bien la búsqueda experimental a partir de los latinoamericanos vanguardistas tuvo algunos bemoles, como llevar al extremo la destrucción total del verso, es innegable que "la crisis de la vanguardia en América hispánica de los años veinte fue, simultáneamente, una puesta al día de los ismos europeos y una liquidación apasionada del Modernismo (Darío fue la víctima excesiva de su misma popularidad)" (Emir Rodríguez Monegal en Fernández Moreno, 2000: 140).

Soy de la misma opinión que Mario Raúl Guzmán: la vanguardia aún no firma su acta de defunción, ya que en nuestro mundo contemporáneo:

existen escritores que dan por falsas de toda falsedad esas actas de defunción y arremeten contra tales velatorios armados con la lírica de lanzas aceradas de otros ismos que, enfebrecidos, sienten volar por sus venas. Algo más que una lírica: una actitud ante la creación artística en la que importa más que la escritura del poema la conexión poética con la vida (en Mario Santiago Papasquiaro, 2008: 9).

No ha muerto el vanguardismo sino, por el contrario, lo han continuado, completado y explotado los escritores subsiguientes. Al cuestionar la herencia modernista desvirtuada por los epígonos, los vanguardistas restauran en la poesía una forma que es a la vez búsqueda y exigencia. Y aunque, como señala Rodríguez Monegal, "su exploración del lenguaje se quedó a mitad de camino", es innegable que abrieron una brecha importantísima para que otros retomaran la estafeta de la búsqueda y la originalidad. Si bien existen diferencias estéticas en las obras de nuestros escritores latinoamericanos, todas coinciden en dibujar:

un mismo espacio de inquisición: el destino del ser, su naturaleza secreta, su inserción en el mundo. Éste es su entronque con las preocupaciones más hondas de esos años, vengan de Francia con Sartre o se remonten un poco más lejos: al superrealismo y Breton, con sus

buenas dosis de Heidegger, en Octavio Paz; a la literatura 'negra' de Céline y Faulkner, en Onetti; a Jarry, Lautréamont y Artaud, en Cortázar; a Thomas Mann, en Guimarães Rosa; a Auden y los líricos ingleses de los años treinta, en Parra; al barroco español y don Luis de Góngora, en Lezama Lima. Pero cualquiera que sea la fuente (inmediata o remota) de esas inquisiciones, lo que caracteriza a cada uno de estos escritores es su trascender la circunstancia inmediata del *engagement* y buscar una respuesta que vincule su obra a la gran tradición de la cultura universal (Rodríguez Monegal en Fernández Moreno, 2000: 141).

Por su parte, Mario Benedetti señala que "el escritor de América Latina ya no imita fielmente [...]; tiene la necesaria libertad para crear, sea a partir de variaciones ajenas, sea a partir de descubrimientos propios, un lenguaje afortunadamente original" (en Fernández Moreno, 2000: 355). Sabemos que en algunos casos nuestros escritores latinoamericanos aportan a lo artístico su originalidad en técnicas, actitudes, tendencias o movimientos, como es el caso del Realismo mágico con García Márquez (principal representante) o como es el caso de los antipoemas -o la antipoesía- con Nicanor Parra. Hecho que pudiera ocurrir también en otra medida y a modo de paralelismo, por qué no, entre los alumnos: podría suceder que a partir de los ejercicios didácticos algún estudiante descubriera su vena poética y se decidiera a emprender la escritura creativa.

Como asevera Rodríguez Monegal, "la presa (sic) que ellos [los escritores latinoamericanos] buscan en sus poemas o en sus novelas es estrictamente poética" (en Fernández Moreno, 2000: 141). Por lo que no podremos negar que ahora hasta existe literatura latinoamericana para exportar. La lírica en prosa, donde caben más de tres autores de América Latina, es sólo un ejemplo de que las búsquedas o crisis de las creaciones literarias precipitan rupturas que, sin embargo, no emergen de la nada y sí llevan al encuentro de originalidades.

En cuanto a la mirada sobre América Latina desde el exterior, resulta interesante saber que: desde Europa y desde Estados Unidos, es frecuente una evaluación de América Latina como una gran cantera de folklore, como una vistosa y pintoresca geografía humana, pero también como un todo más o menos homogéneo, apenas con diferencias de matices, que en cierto modo pueden equivaler a los distintos rasgos provinciales de una sola nación. Hay [...] un pasado más o menos compartido y, en amplias zonas, un idioma oficial común a todos (Benedetti en Fernández Moreno, 2000: 355).

Por último, también opté por enfocar mi propuesta en el programa de *Literatura Mexicana e Iberoamericana*, porque cuando hablamos de Latinoamérica, sus escritores, su real originalidad y la complejidad del tema en sí, no me desanima que se trate de una empresa que, como todas las que importan a los hombres, parte de una ignorancia esperanzada y

se dirija hacia un conocimiento anhelado (Fernández Moreno, 2000: 18), sino que, al preguntamos qué es América Latina, me basta sencillamente la respuesta de Fernández Moreno: “Lo único seguro que de ella sabemos, por ahora, es que es nuestra” (200: 18).

## 4.2 Panorama de la propuesta

### Esquema

<b>Propósito general de la secuencia:</b> Que el alumno aprecie, valore, comprenda, interprete, “recicle” y autoevalúe su acercamiento a un poema mediante el rescate de lo lúdico en el lenguaje poético para vincular la creación literaria con su realidad	
<b>Fases</b>	<b>Sesiones (50 minutos)</b>
1. <b>Lenguaje connotativo y denotativo</b>	<b>1 (1 hora-clase: 50 minutos)</b>
2. <b>Lo lúdico, imaginativo, expresivo y estético en las palabras y en la literatura</b>	<b>3 (3 horas-clase: 150 minutos)</b>
3. <b>Literatura experimental e intertextualidad</b>	<b>4 (4 horas-clase: 200 minutos)</b>
4. <b>Comprensión e interpretación de un poema (Rúbricas)</b>	<b>4 (4 horas-clase: 200 minutos)</b>
	<b>Total de horas-clase: 12</b>

## Explicación

Divido esta secuencia didáctica en cuatro momentos o fases que van de lo más sencillo a lo más complejo, dando predominio a la seducción lúdica de lo lingüístico. Esas cuatro fases están concretadas en 12 sesiones de 50 minutos que corresponden a 12 horas-clase en la ENP de la UNAM. Comienzo con la experimentación de reinventar definiciones por parte de los alumnos para algunas figuras retóricas recurrentes que sugieren significados distintos del correcto, así como para palabras sugestivas de uso cotidiano, con la finalidad de vivir la libertad y el goce de la “reinvención” del idioma en la literatura. Asimismo, incluyo un cuestionario breve que apliqué al inicio y al término de la secuencia para contrastar el efecto y los aportes de la propuesta didáctica en los alumnos.

En cuanto al diseño, a partir de la fase 2, para cada figura retórica realizo una actividad que resalte ese recurso estético con la finalidad de que el alumno descubra qué efecto de sentido se genera. Asimismo, en las fases 3 y 4 intercalo ejercicios de escritura individual y colectiva y de consignas y retos, a través de los cuales el estudiante experimentará el proceso creativo y logrará valorar la producción artística de lo poético, pues luego de vivir la labor creativa -a partir del reciclaje, en equipos, de algunos versos de un pasaje del poema creacionista de Huidobro y de la elaboración individual de un centón literario- comparará inevitablemente su texto con el de poetas reconocidos, y valorará también el suyo.

En la última fase de la secuencia el alumno develará gradualmente y por sí solo la lectura global de lo que dice el poeta en su texto, con el fin de que por sí mismo compare lo que él ha aprendido a hacer, con lo que el profesor le puede definir y argumentar. Se trata de invitar a los estudiantes a arriesgar también en la interpretación del texto, pero esta invitación no incluye ni la coerción ni la consigna de preponderar una evaluación sumativa al proceso de goce del lector sobre el poema. A lo sumo, incluiremos puntuación en las rúbricas, con la finalidad de evidenciar aspectos fundamentales al momento de evaluar y calificar el cierre del proceso, si así lo decidiera el profesor. Pero el objetivo central es orientar al alumno en la requisitación de la tarea y en su capacidad para que autoevalúe la misma.

El último de los “retos” para los estudiantes, en esta secuencia didáctica, será invitarlos a recitar de memoria un poema de su gusto e interés, bajo la consigna de contener 14 versos

mínimo de extensión su poema. No será obligatorio declamar ni caracterizarse, mas quedará a elección del libre albedrío del alumno hacerlo, ya que tampoco se prohibirá.

Por otra parte, aclaro que sólo en la fase 4 incluyo rubros de evaluación porque en las etapas anteriores no repercute que prime la libertad total. Las rúbricas no sólo son útiles para el maestro sino también para el alumno, sobre todo en la comprensión del poema, pues éste requiere aprender a evaluar, coevaluar y autoevaluarse, con el fin de que no le resulte ininteligible el por qué de una calificación cuando ésta tenga lugar. La rúbrica es precisamente un instrumento útil y valioso para poner en claro qué es esencial cuidar al momento de producir y evaluar un producto, tanto para quien aprende como para quien enseña. Por lo mismo, la rúbrica no ha de ser ni sólo para el maestro ni tampoco una maraña de requisitos inventados sino un referente objetivo y útil para orientar tanto a maestros como a alumnos en el perfeccionamiento de los aprendizajes, pues ya de por sí, como señala César Coll, la evaluación siempre presenta sus dificultades:

Hemos asumido que no basta con evaluar los aprendizajes que llevan a cabo nuestros alumnos y alumnas, sino que es necesario, además, evaluar nuestra propia actuación como profesores y las actividades de enseñanza que planificamos y desarrollamos con ellos. Y sin embargo, pese a todas estas aportaciones, la evaluación sigue siendo uno de los ingredientes de nuestra actividad profesional que continúa planteando mayores dificultades, dudas y contradicciones (2007: 164).

Por otro lado, advierto que lo que unifica a la selección de poemas para trabajar en esta estrategia es la ubicación de sus autores dentro del siglo XX y su origen, de la gran mayoría, es latinoamericano. El criterio para la selección fue tan sólo el goce del poema o la comprensión casi autónoma del mismo (sin la imperante necesidad de contextos biográficos, intelectuales, teóricos) para no frustrar esa emotividad buscada en el estudiante. En lo que concierne al tipo de aprendizaje, la organización de mi estrategia está centrada más en lo procedimental y actitudinal que en lo conceptual. Por ello, el aprendizaje de términos no es más relevante que la experiencia misma del alumno al irse acercando poco a poco a una lectura global y “casi” automática del contenido del poema.

Reitero que la propuesta promueve, como señala Coll, el desarrollo de los más jóvenes haciéndolos participar en actividades educativas y facilitándoles el acceso al aprendizaje culturalmente organizado. Esto es, se implica un proceso de construcción (o reconstrucción) en el que participa la idiosincrasia de cada ser a partir de su actividad mental aplicada a contenidos preexistentes o ya construidos y aceptados a nivel social.

Por último, el tema que he seleccionado para este proyecto trata de las inquietudes amorosas, que muy probablemente interesan a todo bachiller: éste ha pasado ya de “mis papás” y “mi maestra” a... “mi novia”; además, para muchos la experiencia del amor y el descubrimiento de la poesía se dan a un mismo tiempo. Vicente Quirarte, por ejemplo, confiesa que él descubrió el gusto por la poesía cuando por primera vez se enamoró en serio. Bien, como dijera Octavio Paz, en plena tormenta histórica levantemos la bandera de la poesía y el amor (2005: 246).

### **4.3 La reescritura de textos (el reciclaje)**

Nos recuerda Rosa Montero que nada en el ámbito literario parte de cero sino que “la cultura es un palimpsesto y todos escribimos sobre lo que otros ya han escrito.” (2006: 18). Así, poesía y literatura se convierten en la vía que permite al Ser modificar y reconstruir sobre lo previo, pues la construcción de significado nuevo se apoya en las relaciones significativas que ya tenemos almacenadas en nuestra “teoría del mundo”. Sólo podemos ampliar nuestros conocimientos y darle sentido al mundo a partir de lo que ya sabemos. Esto es, la enseñanza y la incidencia del profesor consisten en la guía para crecer, modificar y reelaborar la propia teoría que a lo largo de sus años el educando ha construido para atribuirle sentido al mundo.

Para metaejemplificar la reescritura creativa rescato un lugar común que se enarbola en la creación literaria, aquí aplicado al poema: “la poesía no se crea ni se destruye, sólo se transforma”. Sí, algunos de los ejercicios propuestos en esta secuencia se basan en reescribir, reinventar o actualizar versos, versiones y significados literarios ya existentes. Pero no sólo los escolares no practicarán la reescritura de la nada, sino que parto de ejemplos de poemas “remasterizados” por poetas de oficio. Y como la *palabra poética* o literaria apela a la “metáfora viva” al connotar -en oposición a la literalidad muerta del denotar-, los alumnos jugarán con las palabras y hasta con los significados, pues descubrirán que las palabras seducen y “denotan porque significan, pero connotan porque se contaminan. [...] [Asimismo, advertirán que] la seducción de las palabras no busca el sonido del significante, que llega directo a la mente racional, sino el significante del sonido, que se percibe por los sentidos y termina, por tanto, en los sentimientos” (Grijelmo, 2011: 39).

"Son las palabras los embriones de las ideas, el germen del pensamiento, la estructura de las razones, pero su contenido excede la definición oficial y simple de los diccionarios" (Grijelmo, 2011: 13). Reescribir ayudará a que quien escriba encuentre vías de esclarecimiento en los otros a través del placer de la creación literaria al permitirle ésta indagar en él, volcar ideas, fantasías y creación de mundos posibles e imposibles. Pero también cabe la posibilidad de reír, de jugar, de festejar, pues como apunta Felipe Benítez Reyes:

es mérito y privilegio de la poesía el no tener que atenerse a una secuencia intelectual o emocional lógica: lo imprevisto, lo inconexo, lo inextricable o incluso lo insensato puede jugar a su favor por la vía de la extrañeza, ya que el poema, obstinadamente, por un camino u otro, va a lo suyo: convertirse en una unidad de lenguaje, de tono y de sentido, con el único fin de conmover de algún modo al lector (en Lomas, 2005, en línea).

Asimismo, los estudiantes notarán que son otros después de jugar a ser poetas -o pequeños dioses, diría Huidobro- y vivirán en alguna proporción lo que apuntase Argüelles:

Los grandes escritores han sido siempre, casi sin excepción, grandes lectores, pero especialmente notables lectores de poesía. Lo fueron Montaigne, Hesse, Rulfo y García Márquez, y también Tolstoi, Dostoievski, Proust, Thomas Mann y otros que, aun si no cultivaban ellos mismos en su escritura el género poético, lo frecuentaban y conocían, con la certeza de que el escritor que no tiene un conocimiento profundo del lenguaje esencial está imposibilitado para las grandes hazañas literarias (2016: 173).

De igual modo, los alumnos corroborarán que "la seducción de las palabras, lo que aquí nos ocupa, [...] parte de un intelecto, sí, pero no se dirige a la zona racional de quien recibe el enunciado, sino a sus emociones"(Grijelmo, 2011: 37). El reto es enamorar del lenguaje y sus metáforas al estudiante y llevarlo a la comprensión de que la creación literaria es un proceso en el que se ponen en juego elementos estéticos, lingüísticos, culturales y hasta morales... que se renuevan generación tras generación. Así, finalmente, el alumno entenderá que "el hombre es lo inacabado, aunque sea cabal en su misma inconclusión; y por eso hace poemas, imágenes en las que se realiza y se acaba sin acabarse del todo nunca" (Paz, 2005: 268-269).

#### **4.4 El tema del amor**

Para la gran mayoría, el amor es lo que da sentido a la vida, sin importar qué tipo de amor sea ni cuántos años sumen a su existencia. Rosa Montero sostiene que al amar nos volvemos eternos, pues "cuando te enamoras locamente, en los primeros momentos de la

pasión, estás tan lleno de vida que la muerte no existe” (2006: 13). Amor y juventud son, por otra parte, casi sinónimos y nunca opuestos.

Erich Fromm, por su parte, además de determinar que el amor es una “solución madura al problema de la existencia” (2000: 28), distingue al menos cinco tipos de amor: el filial (de hijo a padre), el paternal (de padre a hijo), el fraternal (de hermano a hermano), el erótico (del apetito sexual) y el que se dirige a Dios. Así, también contamos con la explicación poética de Ruy Sánchez, quien expresa que “algunos sostienen que el amor es una forma de locura producida también por escrituras accidentadas en la piel que crean en el cuerpo enamorado la ilusión de que el desarreglo de por lo menos dos personas se anuda obteniendo el mismo punto de fuga” (2005: 90). Y ya sea como punto de fuga o como mera conquista sentimental por medio del verbo, el amor para otros es:

el campo donde el ser humano pone todas sus dotes de seducción. [...]. El lenguaje del amor busca los sonidos suaves y las palabras que se arraigan en la historia de la humanidad, los conceptos profundos y universales, aquellos que recibieron su principal brillo en las obras de los poetas. Gustavo Adolfo Bécquer aún seduce a los jóvenes enamorados de estos dos siglos que vivimos, y a los del tránsito entre ambos, y sus textos brillan repletos de ternura gracias al uso justo y certero de palabras como "Sol", "Luna", "Dios", "ojos", "silencio", "pupilas"... que llegan siempre en el momento en que el ritmo atrae la atención hacia el remate sonoro de las últimas sílabas (Grijelmo, 2011: 69-70).

Conjuntamente, en épocas de renovación en nuestro siglo XXI, ¡hasta las personas de la “tercera edad” y los divorciados que se sienten rejuvenecer saben que, parodiando a Bécquer, podrá no haber pareja pero no podrá no haber amor! Octavio Paz, por su parte, asevera que “el amor es una de las respuesta que el hombre ha inventado para mirar de frente a la muerte” (2004: 131). Los adolescentes y jóvenes miran de frente también a la vida, los ideales, la lucha, la rebeldía, al amor.

Otros, o la mayoría, distinguen entre querer y amar ya que este significante es menos polisémico y sí más contundente. Grijelmo resalta que todo lo importante se dice y se relaciona con el amor:

La palabra amor [...] se aplica a los sentimientos más sublimes: el amor a la patria, el amor a la profesión, el amor al trabajo, el amor a unos ideales, el amor a Dios (ningún cristiano reza “quiero a Dios y a la Virgen”, sino “amo a Dios y a la Virgen”; y pronuncia “mi amor hacia la Virgen”, no “mi querer hacia la Virgen”)... Todo lo cual nos convierte también, paradójicamente, en amantes de los conceptos y de los objetos más asexuados: uno puede ser amante de la historia, amante de los libros, amante de la naturaleza, amante de la música, amante del vino... (2011: 72).

De cualquier manera, tal vez tiene razón Onetti cuando declara que “el amor es maravilloso y absurdo e, incomprensiblemente, visita a cualquier clase de almas. Pero la gente absurda y maravillosa no abunda” (2012: 21). Concedámosle razón, quizá no abunda esta clase de almas, pero cuando en una de ellas surge ese sentimiento -así tenga entre quince y dieciocho años de edad- y se pasa a vivir lo absurdo y maravilloso y a hablar del tema, el vocablo *amor* entonces es “una palabra que acumula la fuerza de todos sus siglos” (Grijelmo, 2011: 71).

Y ya que elevamos la bandera de la poesía y el amor, a decir de Paz, provoquemos que el alumno incursione en cualquier topónimo imaginario, a partir de un tema ante el que no podrá cerrar los ojos, ni los oídos ni el corazón. Pues a semejanza de un mundo como el de Mogador -más que de Comala, Macondo o Santa María- el posible enamorado encontrará irremisiblemente que, en la poesía, el vehículo sensible para entrar a una realidad poética particular será el decir, pues “en Mogador el órgano sexual que se considera más obscuro, poderoso y radical es la boca. Ella desencadena pasiones, toca, moja, muerde, dice” (Ruy Sánchez, 2005: 129).

#### **4.5 Desarrollo y descripción de la propuesta didáctica**

**Propósito general:** Que el alumno aprecie, valore, comprenda, interprete y “recicle” un poema mediante el rescate de lo lúdico en el lenguaje poético para vincular la creación literaria con su realidad.

Aprendizajes específicos esperados en el alumno:

- Distinguirá entre poesía y artefacto literario
- Apreciará la calidad estética del poema y sus efectos de sentido (lúdicos, sonoros, emocionales, armoniosos)
- Reconocerá recursos poéticos frecuentes en la composición de un poema y los utilizará para analizar la construcción del mismo
- Comprenderá el contenido de un poema e interpretará su sentido
- Emitirá un comentario sólido sobre el tema y rema del poema
- Desarrollará la habilidad de “reciclar” un poema (interrelacionándolo con otras disciplinas o tendencias: música, dibujo, pintura, cibernética, poesía visual)

Secuencia didáctica dividida en fases y sesiones

Fase y contenidos de enseñanza	Aprendizajes
<p><b>1. Lenguaje connotativo y denotativo</b> (1 sesión)</p> <p><b>2. Lo lúdico, imaginativo, expresivo y estético en las palabras y en la literatura</b> (3 sesiones)</p> <p><b>3. Literatura experimental e intertextualidad</b> (4 sesiones)</p>	<p><b>Sesión 1 (50 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comprenderá las funciones de connotación y denotación en el lenguaje</li> <li>2. Distinguirá la diferencia entre poema y “obra métrica”</li> <li>3. Comparará expresiones formuladas en lenguaje común y en lenguaje poético (referidas a un mismo contenido)</li> <li>4. Valorará las expresiones formuladas en lenguaje poético</li> </ol> <p><b>Sesión 2 (50 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollará la creatividad en las construcciones lingüísticas lúdicas al reinventar significados</li> </ol> <p><b>Sesión 3 (50 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Reconocerá el efecto de sentido en las frases y palabras a partir de la ruptura sintáctica</li> <li>3. Apreciará el efecto de sentido melódico y rítmico en las frases y palabras</li> </ol> <p><b>Sesión 4 (50 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Apreciará la sonoridad, expresividad y énfasis en el significado de la palabra así como la importancia de la fuerza tónica de la misma</li> <li>5. Valorará la fuerza de la palabra en el uso estético y la considerará útil y viva para la comunicación pensada y artística</li> </ol> <p><b>Sesión 5 ( 50 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apreciará el vínculo entre hipotexto (texto base que genera otro) e hipertexto (texto recreado o “reciclado”)</li> </ol> <p><b>Sesión 6 (50 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Conocerá algunas técnicas de creación</li> </ol> <p><b>Sesión 7 (50 minutos)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Incursionará en la creación poética</li> </ol>

<p><b>4. Comprensión de un poema e interpretación del mismo</b> ( 4 sesiones)</p>	<p><b>Sesión 8 (50 minutos)</b></p> <p>4. Valorará la importancia de la isotopía temática en la composición</p> <p><b>Sesiones 9, 10 y 11 (150 minutos)</b></p> <p>1. Reconocerá cómo se compone un poema y esclarecerá el sentido de éste</p> <p>2. Distinguirá entre tema y rema del poema (opinión del autor respecto del tema)</p> <p>3. Desarrollará el sentido crítico y se sensibilizará ante el valor de lo estético</p> <p>4. Ejercitará el pensamiento lógico, analógico y abstracto</p> <p>5. Cultivará la estructuración del pensamiento</p> <p><b>Sesión 12 (50 minutos)</b></p> <p>6. Recitará (o musicalizará) un poema ante sus compañeros</p>
---------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Desarrollo de la secuencia

<b>Asignatura:</b> Literatura Mexicana e Iberoamericana	<b>Fase 1</b>
<b>Unidad temática:</b> 1. Literatura y experimentación	
<b>Contenido temático:</b> Lenguaje connotativo y denotativo	
<b>Duración:</b> 50 minutos	
<b>Número de sesiones:</b> 1	
<b>Aprendizajes esperados:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprenderá las funciones de connotación y denotación en el lenguaje</li> <li>✓ Distinguirá la diferencia entre poema y “obra métrica”</li> <li>✓ Comparará expresiones formuladas en lenguaje común y en lenguaje poético (referidas a un mismo contenido)</li> <li>✓ Valorará las expresiones formuladas en lenguaje poético</li> </ul>	
<b>Secuencia didáctica:</b> El alumno diferenciará entre poema y “obra métrica” para que reconozca y aprecie el trabajo estético	
<b>Conocimientos previos:</b> El alumno deberá haber trabajado las seis funciones de la lengua para reconocer la intención comunicativa en el mensaje	
<b>Desarrollo de la secuencia</b>	
<b>Apertura:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recupera la intención comunicativa de la función referencial y de la función poética y las definiciones de connotación y denotación.</li> </ul>	
<b>Desarrollo:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Completa la tabla de frases populares que contienen connotación y les asigna una expresión denotativa (Anexo 1. Proyectado en power point o fotocopiado).</li> <li>✓ Distingue, reconoce y aprecia el contenido estético independiente de la rima y la métrica en tres pasajes seleccionados de poemas (Anexo 2).</li> </ul>	

- ✓ Traduce el lenguaje literario (connotativo) a lenguaje literal (denotativo) y valora la fuerza de la palabra estética (Anexo 3).

**Cierre:**

- ✓ Escribe en su cuaderno la diferencia entre “obra métrica”, obra poética y el valor que cobra la expresión artística de la lengua. Lee voluntariamente a sus compañeros la conclusión a la que llega.

**Orientaciones para la evaluación (formativa)**

- ✓ Se considera el esfuerzo por trascender lo inmediato e impreciso de sus formulaciones al lenguaje denotativo o literal (se valora la asertividad) y la claridad para distinguir la poesía del “artefacto literario”.

Anexo 1: Connotación y denotación. Asigna una frase denotativa a la expresión connotativa

Lenguaje connotativo	Lenguaje denotativo
El tiempo vuela	La vida pasa muy rápido
Me lleva el tren	Me siento aniquilado o vencido
Lo traen de un ala	Se enamoró y ha dejado de ser él (anda desequilibrado)
Me parte el alma	
Hasta que le chifle el sol	
No me chupo el dedo	
Lo fulminó con la mirada	
Salió como cohete	
Anda de capa caída	
Su niño es un sol	

Anexo 2: Poesía frente a “obra métrica”

Artefacto literario	Poesía
<p>Murió de pena acabado. Otros mueren de acordarse De que ya los han casado (Anónimo)</p>	<p>Necesito esa puerta que me dabas para entrar a tu mundo, ese trocito de azúcar verde, de redondo alegre. (Julio Cortázar)</p>
<p>Porque su filosofía Contra el amor no bastó Este sabio se murió: Dijo una que esto leía, ¡No soy filósofa yo! (Anónimo)</p>	<p>Amada, esta noche tú te has sacrificado Sobre los dos maderos curvados de mi beso;] Y tu pena me ha dicho que Jesús ha llorado,] Y que hay un viernesanto más dulce que este beso.] (César Vallejo)</p>
<p>Una vieja ha fallecido De amor, y aquí se enterró. Considere el advertido, Si enamorada murió, Qué tal habría vivido (Anónimo)</p>	<p>Una mujer desnuda y en lo oscuro es una vocación para las manos para los labios es casi un destino y para el corazón un despilfarro (Mario Benedetti)</p>

Anexo 3: Lenguaje metafórico o literario frente a lenguaje literal. Asigna equivalentes

<b>Lenguaje literario (Connotación)</b>	<b>Lenguaje literal (Denotación)</b>
<p>Tu corazón paloma desatada (García Lorca: “A Mercedes en su vuelo”)</p>	<p>Tu corazón inocente se empieza a enamorar</p>

Hoy siento en el corazón un vago temblor de estrellas (Federico García Lorca: "Canción otoñal")	
Una querencia tengo por tu acento (Miguel Hernández: "Una querencia")	Me gusta tu voz o forma de hablar
La monedita del alma se pierde si no se da (Antonio Machado: "Consejos")	El amor vale y cobra sentido sólo si se entrega
¡Aguda espina dorada, quién te pudiera sentir en el corazón clavada! (Antonio Machado: "Orillas del Duero")	¡Valioso amor, cuánto desearía volverte a experimentar!
Jamás en mí podrá apagarse la llama de tu amor (G. A. Bécquer: rima LXXXV)	Nunca se agotará mi pasión por ti
[El amor] Es herida que duele y no se siente (F. de Quevedo: "Definiendo el amor")	[El amor] Aunque hace sufrir, se goza
Arpegio de agua que hacen unos labios (Vicente Aleixandre: "Noche sinfónica")	
Muero porque me arrojo... porque quiero vivir en el fuego (Vicente Aleixandre: "Unidad en ella")	Me aniquila el amor pero quiero vivirlo
Su cuerpo en sombra, oscuro, se le enciende (Rafael Alberti: "Amaranta")	

<p><b>Asignatura:</b> Literatura Mexicana e Iberoamericana</p> <p><b>Unidad temática:</b> 1. Literatura y experimentación</p>	<p><b>Fase 2</b></p>
<p><b>Contenido temático:</b> Lo lúdico, imaginativo, expresivo y estético en las palabras y en la literatura</p> <p><b>Duración:</b> 150 minutos</p> <p><b>Número de sesiones:</b> 3</p>	
<p><b>Aprendizajes esperados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollará la creatividad en las construcciones lingüísticas lúdicas al reinventar significados</li> <li>✓ Reconocerá el efecto de sentido en las frases y palabras a partir de la ruptura sintáctica</li> <li>✓ Apreciará el efecto de sentido melódico y rítmico en las frases y palabras</li> <li>✓ Apreciará la sonoridad, expresividad y énfasis en el significado de la palabra así como la importancia de la fuerza tónica de la misma</li> <li>✓ Valorará la fuerza de la palabra en el uso estético y la considerará útil y viva para la comunicación pensada y artística</li> </ul>	
<p><b>Secuencia didáctica:</b> El alumno desarrollará lo imaginativo y valorará la fuerza de la palabra en las construcciones lingüísticas lúdicas y en la creación artística.</p>	
<p><b>Conocimientos previos:</b> El alumno deberá haber trabajado figuras retóricas (hipérbaton, aliteración, onomatopeya, metáfora).</p>	
<p><b>Desarrollo de la secuencia</b></p> <p><b>Apertura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Recupera concepto y función de lo connotativo y de algunas figuras retóricas. Conoce significados propuestos en esta secuencia (Anexo 4) reinventados para licencias poéticas y palabras sugestivas del orden común. Cuenta con la invitación-oportunidad de reinventar definiciones</li> </ul>	

### Desarrollo:

- ✓ Inventa o crea nuevos significados para las palabras que se le asignan, como se muestra en el ejemplo (Anexo 4. Proyectado en power point) y agrega a la lista tres palabras más que sean de su autoría para reinventarles explicaciones, según piense que deberían significar. Se aclara al alumno que es una oportunidad de jugar a ser creador del lenguaje de manera libre y novedosa.
- ✓ Escribe “la palabra más sabrosa”, “la más viva”, “la más juguetona”, “la más fresca”, “la más respetable”, “la más luminosa”, “la más mortal”... y elabora una proposición que despierte ese efecto implícito en el significado de la palabra. Por ejemplo, pueden escribir algo meloso con la palabra “melifluo” o algo que dé “saltos, brincos y zancadas como la rana a horcajadas”, etc.
- ✓ En equipos de tres o cinco integrantes, ordena la sintaxis para construir la mejor versión de un poema y aprende a usar el hipérbaton (Anexo 5. Tarjetas de colores con sirremas<sup>18</sup> de un poema entregadas por el profesor en un sobre a cada equipo. Los poemas se pueden repetir, dependiendo del número de equipos, pues cada uno trabajará según su criterio. Cada tarjeta-sirrema llevará anotado en el reverso el número del sintagma al que pertenece, con la finalidad de que el ejercicio no se torne caótico).
- ✓ Compara su poema con el original (proyectado en power point o fotocopiado)
- ✓ Valora los diferentes efectos de sentido de la ruptura sintáctica (reconoce la necesidad de expresarse con precisión) y aprecia el ritmo en la poesía (Anexo 6. Proyectado en power point).
- ✓ Reconoce la sílaba tónica de las palabras y valora el ritmo de la frase en la construcción artística (Anexo 7).
- ✓ Practica decir vocablos con el volumen acorde con su significado y valora la fuerza expresiva en la enunciación (Anexo 8).
- ✓ Practica decir vocablos imprimiendo la **duración** o cantidad de tiempo que la palabra implica en su significado y valora la fuerza expresiva en la enunciación (Anexo 9).
- ✓ Practica enunciar un verso con el énfasis puesto en las diversas palabras del mismo con el fin de que distinga y elija la expresividad pertinente (Anexo 10).

---

<sup>18</sup> Agrupación de dos o más palabras que constituyen unidad gramatical perfecta, unidad tonal, unidad de sentido, y además forman la unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase.

**Cierre:**

- ✓ El profesor destaca la utilidad de ordenar convencionalmente la sintaxis de algún pasaje difícil de entender debido a la ruptura de unidad sintáctica. Advierte que, sin embargo, algunos pasajes no se esclarecen ni reordenándolos porque la intención del poeta fue generar varios significados e interpretaciones (polisemia). Asimismo Se invita a reflexionar al alumno sobre la importancia del sentido y los ritmos generados por la ruptura de la unidad sintáctica. Al término, se pide al alumno que, de manera oral, exprese su conclusión o experiencia a través de estos ejercicios

**Orientaciones para la evaluación (formativa)**

- ✓ Se considera la seguridad, confianza, respeto y cooperatividad

**Anexo 4: Reinención de significados**

Instrucciones: reinventa significados para las palabras siguientes y agrega tres de tu autoría (con definición), sin pensar más que en lo que la palabra te sugiere, como se aprecia en los ejemplos:

1. Hipálage: hipo contagioso que se quita comiendo guajes
2. Aliteración: tener más grande un ala que otra
3. Sinécdoque: cine en latín de un duque
4. Hipérbole:
5. Elipsis:
6. Antónimo:
7. Litote:
8. Paradoja:
9. Connotación:
10. Ronronear: tomar y tomar ron
11. Escanear:
12. Resarcir:
13. Coercer:

14. Paracetamol:
15. Hinojos:
16. Cocodrilo:
17. Inexpugnable:
18. ----- (De autoría propia)
19. ----- (De autoría propia)
20. ----- (De autoría propia)

#### **Anexo 4.A: Evidencia de trabajo por parte de los alumnos**

##### **Reinvención de significados. Y nuevas propuestas por parte de los estudiantes (en negritas y a partir del número 13 hasta el 28)**

1. Hipálage: Maleta para ir de viaje
2. Elipsis: Elíxir para eclipses. De forma ovalada. Hélice de avión que forma eclipses.  
Parálisis por un eclipse. Enfermedad de la pipí
3. Onomatopeya: ¡Oh, no me atropeya!
4. Isotopía: Ciudad que se hizo para los topos
5. Antónimo: Enemigo de Antonio
6. Connotación: Anotar cosas en un cono. Anotar con atención
7. Escanear: Acto de quitar las canas. Can que menea la cola. El can que va a mear
8. Hinojos: Enojo de niños pequeños. Higos con ojos. Artefacto para los ojos
9. Inexpugnable: Imposibilidad para espulgar pulgas
10. Coercer: Crecer en conjunto. Volver a cocer
11. Cocodrilo: Procedimiento de extracción del coco. Coco agarrado de un hilo
12. Paracetamol: Que parece tambor. Lugar para hacer tamales
- 13. Sendero: sed de dinero**
- 14. Recíproco: una rama del Barroco**
- 15. Arcaica: un arca inca**
- 16. Autogol: carro con forma de balón**
- 17. Solapar: un par que está solo**
- 18. Corcholata: persona que quita corchos y latas**
- 19. Ocaso: cuando haces cero caso**
- 20. Gatillo: gato chiquitillo**

21. Caracol: hombre con cara de col
22. Átomo: que él solo se ha prohibido tomar (abstemio)
23. Melancólico: de apellido Mela y que padece cólicos
24. Acendrado: aceitunas almendradas
25. Menguante: el Men que trae un solo guante
26. Ayudante: el que auxilia a Dante
27. Malagueña: cigüeña mala
28. Panfleto: pan flácido con forma de feto

Anexo 5: Sirremas para trabajar el hipébaton

### Quién alumbra

Cuando me miras  
 mis ojos son llaves,  
 el muro tiene secretos,  
 mi temor palabras, poemas.  
 Sólo tú haces de mi memoria  
 una viajera fascinada,  
 un fuego incesante.

Alejandra Pizarnik

7

Salta con la camisa en llamas  
 de estrella a estrella,  
 de sombra en sombra.  
 Muere de muerte lejana  
 la que ama al viento.

Alejandra Pizarnik

### Tu voz

Emboscado en mi escritura  
 cantas en mi poema.  
 Rehén de tu dulce voz  
 petrificada en mi memoria.  
 Pájaro asido a su fuga.  
 Aire tatuado por un ausente.

Reloj que late conmigo  
para que nunca despierte.

Alejandra Pizarnik

3

sólo la sed  
el silencio  
ningún encuentro

cuídate de mí amor mío  
cuídate de la silenciosa en el desierto  
de la viajera con el vaso vacío  
y de la sombra de su sombra

Alejandra Pizarnik

## Anexo 5. A: Evidencia del resultado de trabajo por parte de los alumnos con el hipérbaton

### Equipo 1

#### Tu voz

Emboscado en mi escritura

En mi poema cantas

De tu dulce voz rehén

En mi memoria petrificada

Asido pájaro a su fuga

Aire tatuado por un ausente

Reloj que late conmigo

Para que nunca despierte

Alejandra Pizarnik

Integrantes:

Cabello Osorio Diana Laura  
Cerde Nieto Karla Paola  
Guerreo Pineda Daniela Naomi  
Hernández Cruz Paola Montserrat  
Martínez Mejía Luz Natalia

## Equipo 2

### Tu voz

Emboscado en mi escritura

Rehén de tu dulce voz

Petrificada en mi memoria

En mi poema cantas

Pájaro a su fuga asido

Aire tatuado por un ausente

Reloj que late conmigo

Para que nunca despierte

Alejandra Pizarnik

Integrantes:

Aguilar Lugo Lizzeth

Arcos Pacheco Laura Patricia

Cisneros Téllez Jesús Armando

Escalante Vázquez Nicole

Ibáñez Martínez Daniela Berenice

## Equipo 3

### Quién alumbra

Cuando me miras

Mis ojos son llaves

El muro tiene secretos

Mi temor palabras, poemas

Sólo tú haces de mi memoria

Una viajera fascinada

Un fuego incesante

Alejandra Pizarnik

Integrantes:

Bahena Arredondo Michelle  
Benítez Moreno Daira Verónica  
Carreón Linares Ariadna Nataly  
Villanueva Rojas Jesús Cuauhtémoc  
Zamora Acosta Mariana Lizeth

#### Equipo 4

3

Sólo la sed

El silencio

Ningún encuentro

Amor mío cuídate de mí

Cuídate de la silenciosa en el desierto

De la viajera con el vaso vacío

Y de la sombra de su sombra

Alejandra Pizarnik

Integrantes:

Díaz Martínez Damián Jared  
Flores Buenrostro Mariana  
Gutiérrez Cortés Luis Ricardo  
Martínez Rodríguez Jesús Eduardo  
Sosa Silva Frida Naomi

## Equipo 5

3

Sólo la sed

El silencio

Ningún encuentro

Cuídate de mí amor mío

Cuídate de la silenciosa en el desierto

Con el vaso vacío

De la viajera

Y de la sombra de su sombra

Alejandra Pizarnik

Integrantes:

Alarcón Jasso Lorena Denev  
Arciniega Ugarte Paulina  
Arreola Coria Carolina  
Cayetano Martínez Lizbeth  
Mañón Hernández Fabián

## Equipo 6

7

Salta con la camisa al viento

La que ama en llamas

De estrella a estrella

De sombra en sombra

Muere de muerte lejana

Alejandra Pizarnik

Integrantes:

Gallegos Valle Manuel Alejandro  
Guitierrez Jimenez Marco Antonio  
Lira Zavaleta Alejandro Manuel  
Mondragón Mondragon Karla  
Ortiz Rojas Carlos Alberto  
Reyes Villafranca Angélica

Anexo 6: Efectos de sentido del hipérbaton

<b>La ruptura de la unidad sintáctica</b>	
Instrucciones: Escribe lo que se te pide en la columna derecha	
Proposición	Lo que se entiende
1. Salta en llamas con la camisa	
2. Salta con la camisa en llama	
3. Muere lejana de muerte	
4. Muere de muerte lejana	
5. Que la noche de luto se unciera su vestido	
6. Que la noche se unciera su vestido de luto	

## Anexo 7: Relevancia del ritmo en el hipérbaton

Instrucciones: Señala el acento de la sílaba tónica de cada palabra aunque por regla ortográfica no lo lleve y elige (subrayando) del lado derecho la clase de ritmo que percibes. Destaca con un color la oración o verso que posea mejor ritmo (regular)	
Proposición	Ritmo
<p>Cuando me miras...</p> <p>El muro tiene secretos</p>	regular, irregular, muy disperso
<p>Cuando me miras...</p> <p>Secretos el muro tiene</p>	regular, irregular, muy disperso
<p>Cuando me miras...</p> <p>Tiene secretos el muro</p>	regular, irregular, muy disperso

## Anexo 8: Efectos de sentido a partir del volumen

Instrucciones: Practica decir los vocablos siguientes con el **volumen** de voz acorde con su significado

Grito	Susurro	Portazo	Murmullo
Vozeo	En voz alta	A grito pelado	Trueno
A media voz	Estrépito	Detonación	Explosión
Vocear	Al oído	Quedamente	Voz apagada
Estallido	Vocecita	Debilitado	Suavemente

Anexo 9: Efectos de sentido según la duración que implica la palabra

Instrucciones: Practica decir los siguientes vocablos del recuadro imprimiendo la **duración** o cantidad de tiempo que la palabra implica en su significado. La sílaba es el referente de duración de esa palabra. Ej.: *Era veloz como un rayo (rápido)*; *Era morosa como la tortuga (lento)*:

Pausa	Tardanza	Lentitud	Relámpago
Velocísimo	Breve	De golpe	Perezoso
Apresurado	A paso de tortuga	Muy corto	Dicho y hecho

Anexo 10: Énfasis y expresividad en la lectura del verso

Instrucciones: Practica decir la frase “Basta señora arpa de las bellas imágenes”, pero con el **énfasis** puesto en una de las palabras en **negritas** a la vez, como si ésa fuera la única palabra que se acentuara. Señala con color el verso que consideres pertinente en el énfasis para su expresividad

<b>Basta</b> señora arpa de las bellas imágenes
Basta <b>señora</b> arpa de las bellas imágenes
Basta señora <b>arpa</b> de las bellas imágenes
Basta señora arpa de las <b>bellas</b> imágenes
Basta señora arpa de las bellas <b>imágenes</b>

<p><b>Asignatura:</b> Literatura Mexicana e Iberoamericana</p> <p><b>Unidad temática:</b> 1. Literatura y experimentación</p>	<p><b>Fase 3</b></p>
<p><b>Contenido temático:</b> Literatura experimental e intertextualidad</p> <p><b>Duración:</b> 200 minutos</p> <p><b>Número de sesiones:</b> 4</p>	
<p><b>Aprendizajes esperados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apreciará el vínculo entre hipotexto (texto base que genera otro) e hipertexto (texto recreado o “reciclado”)</li> <li>✓ Conocerá algunas técnicas de creación</li> <li>✓ Incursionará en la creación poética</li> <li>✓ Valorará la importancia de la isotopía<sup>19</sup> temática en la creación</li> </ul>	
<p><b>Secuencia didáctica:</b> El alumno reconocerá cómo se logra la creación artística de un poema y apreciará la vigencia del texto poético en la reelaboración del mismo</p>	
<p><b>Conocimientos previos:</b> El alumno deberá haber trabajado efectos de sentido en las palabras y puesto en práctica el pensamiento analógico</p>	
<p><b>Desarrollo de la secuencia</b></p> <p><b>Apertura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compara el contenido de los poemas “A Jesús crucificado” atribuido a Fray Miguel de Guevara frente a “Réplica sensual a Fray Miguel de Guevara” de Marco Aurelio Chavezmaya y asimismo compara “Se miran, se presienten, se desean” de Oliverio Girondo frente a “Los amantes” de Marco Aurelio Chavezmaya (Anexo 11. Proyectado o fotocopiado). Se le enfatiza que la poesía “sólo se transforma” y ellos pueden transformar igualmente otros poemas</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lee “Arte poética” de Vicente Huidobro (Anexo 12, proyectado o fotocopiado) y se resalta la oportunidad de ser “pequeños dioses” junto a la idea de que “el vigor</li> </ul>	

<sup>19</sup> Línea temática que resulta de la redundancia de significados en un enunciado o texto.

verdadero reside en la cabeza”, aunque también la importancia de cuidar el adjetivo pues éste “cuando no da vida mata”.

- ✓ Reconoce cómo se ha construido el pasaje del Canto III de *Altazor* de Vicente Huidobro, a partir de “Basta señora arpa de las bellas imágenes” (Anexo 13), y se le pide que cree su propio poema creacionista (en equipo) luego de sólo parafrasear los dos primeros versos e innovar a partir de “...sabemos... crucificar auroras como profetas” usando profetas para la siguiente imagen.
- ✓ Construye (en equipos de cinco integrantes) 15 o 20 versos después de explicarle la estructura cruzada del complemento 1 y el complemento 2, donde sólo el complemento 2 corresponde a la lógica del verbo, mientras el 1 crea la imagen poética de lo imposible pero deseable o sorprendente (Anexo 14). Lee al grupo su texto en voz alta.
- ✓ Escribe un poema grupal en verso libre, con la guía del maestro, de diez a catorce versos a partir de oraciones ingeniosas donde emplee reiteradamente la palabra *tiempo* pero vinculada al tema del amor (de preferencia el amor perdido). Lee al grupo su texto en voz alta y después se le presenta a éste el poema “Aquí se habla del tiempo perdido...” de Renato Leduc (Anexo 15). Compara el efecto de sentido producido por el poema de Leduc y el ocasionado por el suyo.
- ✓ Escribe en el pizarrón otro poema grupal, con el apoyo del maestro, de la extensión que guste pero ahora bajo la consigna “Si Dios fuera mujer”. Compara su texto con el de Mario Benedetti (hipotexto) y valora la propuesta de Benedetti (Anexo 16) frente a la suya
- ✓ Escribe un centón literario de 15 a 20 versos, como se muestra en el ejemplo (Anexo 17) utilizando un solo verso por autor. Anexa la relación de autores y título del poema de donde extrajo cada verso. Cuida y valora la relevancia de la isotopía en la creación. Conoce asimismo varios autores y antologías poéticas para su selección

**Cierre:**

- ✓ Expone en un muro dentro o fuera del aula sus trabajos creativos
- ✓ Expresa al grupo su experiencia vivida durante el proceso de creación. Se eligen dos o tres voluntarios

### **Orientaciones para la evaluación (formativa)**

- ✓ Se considera el pensamiento lógico, analógico y abstracto; la sensibilidad, la imaginación y la creatividad

#### Anexo 11: Hipotextos e hipertextos

##### **A Jesús crucificado**

No me mueve, mi Dios, para quererte,  
el cielo que me tienes prometido,  
ni me mueve el infierno tan temido  
para dejar por eso de ofenderte.  
Tú me mueves, Señor: muéveme el verte  
clavado en una cruz y escarnecido,  
muéveme el ver tu cuerpo tan herido,  
muéveme tus afrentas y tu muerte.  
Muéveme en fin tu amor, de tal manera  
que aunque no hubiera cielo yo te amara  
y aunque no hubiera infierno te temiera.  
No tienes que me dar porque te quiera,  
porque aunque lo que espero no esperara  
lo mismo que te quiero te quisiera.

Fray Miguel de Guevara

##### **Réplica sensual a Fray Miguel de Guevara**

*No me mueve, mi Dios, para quererte,*  
el cielo donde moras ni las doradas manzanas de  
los hombres  
No me mueve la esperanza de tu gloria

ni la constante amenaza del infierno  
Muéveme el rebaño de su pelo  
la madera dulce de sus dientes  
y el pesado silencio de sus senos

No me mueven las espinas de tu historia  
ni la música de tus ángeles contritos  
No me mueven las olas del Diluvio  
no las piedras de Moisés no la espada del arcángel  
no el beso de algún judas ni la cruz de tu eterno  
sacrificio  
Muéveme la sonrisa tranquila de su gozo  
y la abertura de su breve paraíso

No me mueven las doctrinas ni los lienzos  
no los vitrales no las cúpulas no los oros de tus  
altares estofados  
Muéveme el mediodía de su carne joven  
su elástica cintura y su desapacible acantilado  
en el que hallo siempre la húmeda muerte  
la pequeña y húmeda muerte  
que no se parece  
por cierto  
a ésa que me tienes prometida.

Marco Aurelio Chavezmaya

## 12

Se miran, se presienten, se desean,  
se acarician, se besan, se desnudan,  
se respiran, se acuestan, se olfatean,  
se penetran, se chupan, se demudan,  
se adormecen, despiertan, se iluminan,  
se codician, se palpan, se fascinan,

se mastican, se gustan, se babean,  
se confunden, se acoplan, se disgregan,  
se aletargan, fallecen, se reintegran,  
se distienden, se enarcan, se menean,  
se retuercen, se estiran, se caldean,  
se estrangulan, se aprietan, se estremecen,  
se tantean, se juntan, desfallecen,  
se repelen, se enervan, se apetecen,  
se acometen, se enlazan, se entrechocan,  
se agazapan, se apresan, se dislocan,  
se perforan, se incrustan, se acribillan,  
se remachan, se injertan, se atornillan,  
se desmayan, reviven, resplandecen,  
se contemplan, se inflaman, se enloquecen,  
se derriten, se sueldan, se calcinan,  
se desgarran, se muerden, se asesinan,  
resucitan, se buscan, se refriegan,  
se rehúyen, se evaden y se entregan.

Oliverio Girondo

### **Los amantes**

*(Para los que releen en la intimidad a Oliverio Girondo)*

Se configuran se sienten se faxean  
se huelen se animan se chatean  
se idealizan se encienden se escanean  
se imprimen se examinan se agradecen  
se venden se compran se merecen  
se maximizan se empeñan se apetecen  
se lubrican se crisan ronronean  
se arrejuntan se agitan se moldean  
se teclean se entumescen se dedean

se oralizan berrean se pervierten  
se separan se extrañan se convierten  
enloquecen se bifurcan se revierten  
se evaporan se engañan serpentean  
se digitalizan se mienten se tantean  
agonizan se sorprenden se madrean  
se alcoholizan se masturban entristecen  
se drogan se maman se cuecen  
se comparten se dispensan se retuercen  
se increpan se agobian se celan  
se embarazan se funden se emperran  
se endeudan se aborrecen compadrean  
se divorcian se distancian encanecen  
maduran piensan reverdecen  
se consienten se observan se humedecen  
se acercan se quieren se revuelcan  
se beben se chupan mordisquean  
se devoran se sonrín toquetean  
se alumbran se aman y amanecen.

Marco Aurelio Chavezmaya

Anexo 12: Poema para incitar a la creación poética

### **Arte poética**

Que el verso sea como una llave  
Que abra mil puertas.  
Una hoja cae; algo pasa volando;  
Cuanto miren los ojos creado sea,  
Y el alma del oyente quede temblando.  
Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;  
El adjetivo, cuando no da vida, mata.

Estamos en el ciclo de los nervios.  
El músculo cuelga,  
Como recuerdo, en los museos;  
Mas no por eso tenemos menos fuerza:  
El vigor verdadero  
Reside en la cabeza.  
Por qué cantáis la rosa, ¡oh Poetas!  
Hacedla florecer en el poema;  
Sólo para nosotros  
Viven todas las cosas bajo el Sol.  
El Poeta es un pequeño Dios

Vicente Huidobro

Anexo 13: Fragmento del Canto III de *Altazor* para usarlo de hipotexto

### ***Canto III***

Basta señora arpa de las bellas imágenes  
De los furtivos como iluminados  
Otra cosa, otra cosa buscamos  
Sabemos posar un beso como una mirada  
Plantar miradas como árboles  
Enjaular árboles como pájaros  
Regar pájaros como heliotropos  
Tocar un heliotropo como una música  
Vaciar una música como un saco  
Degollar un saco como un pingüino  
Cultivar pingüinos como viñedos  
Ordeñar un viñedo como una vaca  
Desarbolar vacas como veleros  
Peinar un velero como un cometa  
Desembarcar cometas como turistas

Embrujar turistas como serpientes  
Cosechar serpientes como almendras  
Desnudar una almendra como un atleta  
Leñar atletas como cipreses  
Iluminar cipreses como faroles  
Anidar faroles como alondras  
Exhalar alondras como suspiros  
Bordar suspiros como sedas  
Derramar sedas como ríos  
Tremolar un río como una bandera  
Desplumar una bandera como un gallo  
Apagar un gallo como un incendio  
Bogar en incendios como en mares  
Segar mares como trigales  
Repicar trigales como campanas  
Desangrar campanas como corderos  
Dibujar corderos como sonrisas  
Embotellar sonrisas como licores  
Engastar licores como alhajas  
Electrizar alhajas como crepúsculos  
Tripular crepúsculos como navíos  
Descalzar un navío como un rey  
Colgar reyes como auroras  
Crucificar auroras como profetas  
Etc. etc. etc.

Vicente Huidobro

Anexo 14: **Modelo** de poema creacionista “reciclado”

Alto señora musa de las finas imágenes  
De los sigilosos como alumbrados  
Otra cosa, otra cosa deseamos  
Sabemos deshojar profetas como flores  
Montar flores como pegasos  
Sembrar pegasos como girasoles  
Hojear girasoles como libros  
Aspirar libros como aromas  
Mascar aromas como cerezas  
Fumar cerezas como cigarrillos  
Navegar cigarrillos como veleros  
Rebanar veleros como panes  
Tatuar panes como cuerpos  
Remar en cuerpos como en mares  
Peinar mares como cabelleras  
Encender cabelleras como luces  
Deshojar luces como flores  
Irradiar flores como estrellas  
Beber estrellas como vino  
Etc., etc., etc...

(Aletse)

## **Anexo 14.A: Evidencia del resultado de trabajo por parte de los alumnos**

### **Poemas creacionistas en equipo**

#### **Equipo 1**

Detente musa griega de los espléndidos pensamientos

De las disfrazadas palabras radiantes

Algo distinto algo distinto buscamos

Sabemos construir profetas como sueños

Cosechar sueños como gardenias

Persuadir gardenias como doncellas

Descifrar doncellas como estrellas

Ocultar estrellas como sentimientos

Reinventar sentimientos como versos

Inhalar versos como viento

Mirar vientos como nubes

Leer nubes como novelas

Tocar novelas como melodías

Pintar melodías como arcoíris

Llorar arcoíris como decepciones

Amar decepciones como recuerdos

Matar recuerdos como ruiseñores

Narrar ruiseñores como vidas

Revivir vidas como pasiones

Etc. etc. etc...

Integrantes:

Carreón linares Ariadna Nataly

Gómez Robles Carolina

Mañón Hernández Fabian

Osorio Espinoza Abril Fernanda

Rincón Garduño Jarumy

Velázquez Retana Edna Itzel

## Equipo 2

Detén poesía tus barrocos  
De las sigilosas metamorfosis  
Algo más algo más añoramos  
Sabemos...  
Cultivar profetas como flores  
Escuchar flores como melodías  
Portar melodías como alhajas  
Liberar alhajas como palomas  
Montar palomas como caballos  
Sembrar caballos como árboles  
Escuchar árboles como instrumentos  
Fundir instrumentos como chocolate  
Suspirar chocolate como brisa  
Escalar brisa como montañas  
Iluminar montañas como luciérnagas  
Llorar luciérnagas como lágrimas  
Atrapar lágrimas como mariposa,  
Leer mariposas como libros  
Degustar libros como pastelillos  
Etc. etc. etc...

### Integrantes:

Bahena Arredondo Michelle  
Benítez Moreno Daira Verónica  
Ibáñez Martínez Daniela Berenice  
Lira Zavaleta Alejandro Manuel  
Mondragón Mondragón Karla  
Ortiz Rojas Carlos Alberto

### Equipo 3

Detente bella mujer de las deleitables imágenes  
De los fugaces símiles resplandecientes  
Esto no deseamos  
Sabemos navegar profetas como mareas  
Situat mareas como amores  
Sembrar amores como rosales  
Escuchar rosales como poesía  
Cazar poesía como aves  
Revivir aves como recuerdos  
Besar recuerdos como personas  
Beber personas como vino  
Oír vino como latidos  
Vender latidos como pinturas  
Confesar pinturas como pecados  
Pisar pecados como llanuras  
Volar llanuras como gaviotas  
Quebrar gaviotas como cristales  
Vivir cristales como pasiones  
Etcétera... Etcétera... Etcétera...

Integrantes:

Alarcón Jasso Lorena Denev.

Díaz Martínez Damián Jared.

Gallegas Valle Manuel Alejandro.

Gutiérrez Jiménez Marco Antonio.

Huerta Baños Mario Iván

#### **Equipo 4**

Dejad de mostrar la buena cara  
De las ya claras obviedades  
En búsqueda de otra vía estamos  
Sabemos imaginar profetas como deidades  
Consumir deidades como vida  
Quemar vida como leña  
Construir leña como argumentos  
Rebanar argumentos como frutos  
Crear en frutos como en mentiras  
Explotar mentiras como bombas  
Calzar bombas como zapatillas  
Remar zapatillas como canoas  
Renacer canoas como un Fénix  
Cristalizar un fénix como azúcar  
Salar azúcar como festines  
Barnizar festines como roperos  
Viajar en roperos como en sueños  
Y materializar sueños como realidades  
Etc. etc. etc...

Integrantes:

Balbuena Torres Takafumi Mario

Flores Ortiz Julio Aarón

Hernández Caire Rosa María

Morales García Carlos Alberto

Salinas Montero Mariano

## **Equipo 5**

Detente esperada escritura de lo soñado

De lo cotidiano en lo extraordinario

Mucho más deseamos

Sabemos sobrevolar profetas como montañas

Trenzar montañas como caminos

Respirar caminos como vida

Regalar vida como poesía

Encerrar poesía como deseos

Fumar deseos como tabaco

Idealizar tabaco como rostros

Derretir rostros como velas

Escuchar velas como cantos

Atrapar cantos como aves

Cultivar aves como fruta

Enamorar fruta como miradas

Guardar miradas como recuerdos

Repetir recuerdos como escenas

Acariciar escenas como cuerpos

Etc. etc. etc.

Integrantes:

Alva Ramírez Jessica

Cruz Díaz Yocelin

Granados Goytía Salvador

Rentería Aguilar Benjamín

Zepeda Santos Sabina

Anexo 15: Texto para inspirar la escritura de un poema de amor y compararlo

**Aquí se habla del tiempo perdido que como dice el dicho, los santos lloran**

Sabia virtud de conocer el tiempo;  
a tiempo amar y desatarse a tiempo;  
como dice el refrán: dar tiempo al tiempo...  
que de amor y dolor alivia el tiempo.

Aquel amor a quien amé a destiempo  
martirizóme tanto y tanto tiempo  
que no sentí jamás correr el tiempo,  
tan acremente como en ese tiempo.

Amar queriendo como en otro tiempo  
-ignoraba yo aún que el tiempo es oro-  
cuánto tiempo perdí –ay- cuánto tiempo.

Y hoy que de amores ya no tengo tiempo,  
amor de aquéllos tiempos, cómo añoro  
la dicha inicua de perder el tiempo...

Renato Leduc

Anexo 16: Texto para inspirar la escritura de un poema acerca de Dios en femenino y compararlo

**Si Dios fuera una mujer**

*¿Y si Dios fuera una mujer?*

*Juan Gelman*

¿y si dios fuera mujer?  
pregunta juan sin inmutarse

vaya vaya si dios fuera mujer

es posible que agnósticos y ateos  
no dijéramos no con la cabeza  
y dijéramos sí con las entrañas

tal vez nos acercáramos a su divina  
desnudez  
para besar sus pies no de bronce  
su pubis no de piedra  
sus pechos no de mármol  
sus labios no de yeso

si dios fuera mujer la abrazaríamos  
para arrancarla de su lontananza  
y no habría que jurar  
hasta que la muerte nos separe  
ya que sería inmortal por antonomasia  
y en vez de transmitirnos sida o pánico  
nos contagiaría su inmortalidad

si dios fuera mujer no se instalaría  
lejana en el reino de los cielos  
sino que nos aguardaría en el zaguán del  
infierno  
con sus brazos no cerrados  
su rosa no de plástico  
y su amor no de ángeles

ay dios mío dios mío  
si hasta siempre y desde siempre  
fueras una mujer  
qué lindo escándalo sería  
qué venturosa espléndida imposible  
prodigiosa blasfemia

Mario Benedetti

Anexo 17: **Modelo** de centón literario

**Rapsodia literaria**

Emisario solícito que vienes  
Pleno de profundidades de lo eterno  
Escóndeme en tus brazos  
Que se agigantan para el encuentro de un poderoso enigma  
Ahora soy esta luz que duerme, que no duerme  
El gótico diptongo del cuerpo y su deseo  
Navegando en un agua de origen y ceniza  
Para mostrar al sol un opulento torso  
Un crujir de los mástiles y jarcias  
A flote dentro de tus ojos...  
Lo restante es Dios tal vez,  
Sepan que estoy viviendo, que me aprieta el cielo  
Enfrentando los océanos imposibles  
Pero a mi lado tú respiras

(Aletse)

### **Relación de autores de cada verso en el centón**

Luis Palés Matos: "El llamado"

Vicente Gerbasi: "Mi padre el inmigrante"

Pablo Neruda: "El viento en la isla"

Vicente Gerbasi: "Mi padre el almirante"

Eugenio Montejo: "Güigüe 1918"

Eugenio Montejo: "Alfabeto del mundo"

Pablo Neruda: "Walking around"

Álvaro Mutis: "De la ciudad"

Álvaro Mutis: "Cada poema"

Pura López Colomé: "Eco"

José Lezama Lima: "La madre"

Javier Sologuren: "Vida continua"

Mario S. Papasquiaro: "Única sangre"

Octavio Paz: "Antes del comienzo"

(Aletse)

## **Anexo 17.A: Evidencia del resultado de trabajo por parte de los alumnos**

### **Centones literarios**

#### **La Muerte amorosa**

Es rojo el fuego de tu mirada  
Con el tacto completo que inventó tu ternura  
Sin que quedara fuera nada, ni la nada  
Ocultabas la ruta

Discurre un desolado laberinto  
A una hora imprecisa  
Como el otro, este es un juego infinito  
El corpúsculo leve de la prisa

Y al fin comprenderán por qué es tan dura  
Detrás de este mesón incómodo  
Como borroso puño y escritura  
Que cae como trazo en lo interminable

No quedará nada para la posteridad  
De lo que fuiste un día  
Disipé de esa noche la horrible oscuridad  
Mis manos buscan un rostro, una alegría

Dentro de mi cráneo pasa una suave tormenta  
Es el mundo que torna y sigue y gira  
Puliendo caracteres, dando voces de alerta  
Eras la Muerte y te llamé la vida.

Andrade Sánchez Yatcenics

## Relación de autores

1. Óscar Oliva: "El sufrimiento armado"
2. Roberto Juarroz: "Poesía vertical"
3. Cintio Vieter: "Poesía, hambre"
4. Rafael Cadenas: "Voz"
5. Giovanni Quessep: "Canto de extranjero"
6. Juan Sánchez Peláez: "Un día sea"
7. Jorge Luis Borges: "Ajedrez"
8. Francisco Matos Paoli: "Madre, que frío tengo"
9. Alejandro Romualdo: "De metal y de melancolía"
10. Nicanor Parra: "Autorretrato"
11. Eliseo Diego: "El color rojo"
12. Pablo Neruda: "Colección nocturna"
13. Ernesto Cardenal: "Epigramas"
14. Álvaro Mutis : "Lieder"
15. Manuel Gutiérrez Nájera: "Luz y Sombra"
16. Jorge Eduardo Eielson: "Piano de otro mundo"
17. Rubén Darío: "Nocturno"
18. Vicente Huidobro: "Altazor"
19. Efraín Huerta: "Declaración de odio"
20. Alfonso Reyes: "Visitación"

Andrade Sánchez Yatcenics

## Centón erótico

Cuerpo de mujer, blancas colinas, muslos blancos;  
Rezumban dinámicos glúteos iridiscentes,  
Sus pezones como dos cifras separadas.  
No hay manjar que más tiente, no hay más grato sabor;  
Cuando se aleja deja sin amparo a la lujuria  
Y el deseo de los hombres las sofoca tanto.  
Dos cuerpos frente a frente  
Estamos en el sexo, belleza pura, corazón solo y limpio.  
Mi cuerpo es una cinta de delicia,  
Aquí tus pechos vuelan, tu cintura golpea entre mis brazos;  
Cerca mi labio de tus labios rojos,  
Hay besos silenciosos, besos nobles.  
Codiciada, prohibida,  
Cercana estás, a un paso hechicera.  
Tu sexo fundiste con mi sexo fuerte,  
Fundiendo dos bronces.

Martínez Ibáñez Benjamín

## Relación de autores

1. Pablo Neruda: "Poema 1"
2. Daniel Mujica: "Hembra en Brasil"
3. Pablo Neruda: "Material nupcial"
4. Delmira Agustini: "Fiera de amor"
5. Mario Benedetti: "Informe sobre caricias"
6. Oliviero Girondo: "Exvoto (A las chicas de flores)"
7. Octavio Paz: "Dos cuerpos"
8. Jaime Sabines: "No hay más, sólo mujer"
9. Delmira Agustini: "Cuentas de mármol"
10. Jorge Boccanera: "El altillo"
11. Amado Nervo: "El primer beso"
12. Gabriela Mistral: "Besos"
13. Jaime Sabines: "Codiciada, prohibida"
14. Jaime Sabines: "Codiciada, prohibida"
15. Rubén Darío: "Mía"
16. Rubén Darío: "Mía"

Martínez Ibáñez Benjamín

## **Amor mío**

Es una lástima que no estés conmigo  
Amor mío, mi amor, amor hallado  
Antes de amarte, amor, nada era mío  
El amor es la vida, y la vida es el amor.

Escribiste en la tabla de mi corazón:  
Los amorosos son los insaciables,  
Se desgarran, se muerden, se asesinan  
Y suavemente van ocultando las palabras y los besos.

El amor realizado es un sorbo de muerte,  
Con lo claro del sol y lo oscuro del lodo,  
que nos pasa los labios, que se filtra en las venas  
Amar, amar, amar, amar siempre, con todo.

Amor que me has buscado sin buscarte,  
Mi amor tiene dos vidas para amarte,  
En las alas del viento suspendido  
Busca en todas las cosas un alma y un sentido.

Y me mueves el tiempo de mi vida sin horas  
Soy ola de abandono,  
Pero cae la hora de la venganza, y te amo  
Y en tu recuerdo más fiel ya me borro.

Sámano García Alondra Michel

## Relación de autores

1. Jaime Sabines: "Amor mío, mi amor..."
2. Mario Benedetti: "Amor de tarde"
3. Pablo Neruda: "Soneto XXV"
4. Joaquín Dicenta: "Amor"
5. Jaime Sabines: "De la ilusión"
6. Jaime Sabines: "Los amorosos"
7. Oliverio Girondo: "Los amantes"
8. Oscar Acosta: "Los amantes"
9. Josefina Plá: "El amor realizado"
10. Rubén Darío: "Amo, amas"
11. Josefina Plá: "El amor realizado"
12. Rubén Darío: "Amo, amas"
13. Dulce María Loynaz: "La balada del amor tardío"
14. Pablo Neruda: "Soneto XLIV"
15. José María Heredia: "En una tempestad"
16. Enrique González Martínez: "Busca en todas las cosas"
17. Julia de Burgos: "Te quiero"
18. Julia de Burgos: "Donde comienzas tú..."
19. Pablo Neruda: "Poema 1"
20. Gabriela Mistral: "Ausencia"

Sámano García Alondra Michel

## **Tormenta**

Ha consumado el crepúsculo  
Y en mi corazón ardiente  
Llueve, llueve dulcemente  
Se estrangulan, se aprietan, se estremecen.

La vi en azul de la mañana  
Los sonos del pájaro que en lo verde cantaba  
Caen las hojas secas en las aguas  
Pero bueno, la noche es larga.

Sed de tus ojos en la mar me gana...  
Dulce contento de la vida mana  
¡Calla!, te lo he dicho con el agua

Sobre las cenizas tibias del hogar  
Después la tormenta nos vuelve a integrar  
Contemplan las nubes móviles y leves  
De bosques, de arroyuelos y de las quimeras breves.

Todo reposa y se duerme  
Del cielo donde ahora su gloria tiene, se muere  
¡Oh, tú, la madre de los días grises!  
Otra vez ante el vago rumor del vasto río  
El aire fue silencio; el agua, escalofrío.

López Villegas Marielena

## Relación de autores

1. Juan Ramón Jiménez
2. Baldomero Fernández Moreno
3. José María de Heredia
4. Oliverio Girondo
5. José María Eguren Rodríguez
6. Ramón Pérez de Ayala
7. Ricardo Rojas
8. Nicanor Parra
9. Joaquín Dicenta
10. José Batres Montúfar
11. Luis Cernuda
12. Rafael Arévalo Martínez
13. Alberto J. Ureta
14. León Felipe
15. Eva Méndez
16. José Gálvez
17. Bernardo de Balbuena
18. Max Jarra
19. Pedro Prado
20. Anónimo

López Villegas Marielena

## **El último golpe**

Mi espíritu errará nostálgico  
Hacia el hondo poniente y su declive  
Donde la tumba aguarda con sus fúnebres ramos  
Y un viento helado marchito en flor  
Te empuja hacia el abismo sin aliento  
Apagarse es morir lento y aprisa  
Morir cuando la luz triste se retira  
La luz que en las pupilas ya no existe...  
Es como tener los ojos cerrados  
El fatal momento espera  
En lo alto de las cumbres agobiantes  
Haciendo del día noche  
Cual terrible diamante  
Morirse es retirarse, hacerse a un lado  
Dando los mismos pasos en los mismos días  
Sobre un sepulcro epitafio  
Es la causa de un dolor fiero  
Un dulce escalofrío de eternidad  
Pues cuando nada se espera de la vida  
Algo debe esperarse de la muerte

Suárez Pantoja Paloma Aurora

## Relación de autores

1. Juan Ramón Jiménez: "El viaje definitivo"
2. Jorge Luis Borges: "Emerson"
3. Rubén Darío: "Lo fatal"
4. Amado Nervo: "A los niños mártires de Chapultepec"
5. Luis G. Urbina: "El Erigone"
6. Jaime Sabines: "Morirse es retirarse hacerse a un lado"
7. Manuel Gutiérrez Nájera: "Para entonces"
8. Manuel Acuña: "Ante un cadáver"
9. Federico García Lorca: "La luna vino a la fragua"
10. José de Espronceda: "El reo de la muerte"
11. Oliverio Girondo: "Campo nuestro"
12. Ramón de Campoamor: "La rueda del amor"
13. Carlos Pellicer: "Cuatro cantos de mi tierra"
14. Jaime Sabines: "Morirse es retirase hacerse a un lado"
15. Jorge Luis Borges: "Los dones"
16. Salvador Díaz Mirón: "Con qué dolor y válgame ser franco"
17. Santa Teresa de Ávila: "Vivo sin vivir en mí"
18. Mario Meléndez: "Tres kilos pesó la muerte"
19. Guillermo Blest Gana: "A la muerte"
20. Guillermo Blest Gana: "A la muerte"

Suárez Pantoja Paloma Aurora

### **A la Flor de las flores**

Pasáronse las flores del verano  
Del premio de su fe la hermosa flora  
Aquí ya de laurel, ya de jazmines  
Enamorado de la yerba y de las flores  
Pues serán mañana espinas  
Éstas que fueron pompa y alegría  
Como a luz serena que esparce la mañana  
Tú, que dicen la flor de las flores  
Rosas sembrando, coronando amores  
Y ornando el porvenir de blancas flores  
Flor deliciosa en la memoria mía  
De tu pasado brillo y tus colores  
Mientras haya en el mundo primavera  
Qué olor de jazmines en tu pecho  
Cuyas flores de gracias y hermosura  
Un instante con flores se embellece  
En nubes de ámbar, rosa y escarlata  
Cultivo una rosa blanca  
Con pétalos de cera se reviste  
Aquélla de luz inmarcesible  
Recogida en su vuelo de armonía

Merlín Morales Zelma Lizbet

## Relación de autores

1. Andrés Fernández de Andrada
2. Juan de Arguijo
3. Rodrigo Caro
4. Antonio Mira de Amescua
5. Francisco de Quevedo
6. Pedro Calderón de la Barca
7. Gabriel Álvarez de Toledo
8. Juan María Maury
9. Francisco Martínez de la Rosa
10. José de Espronceda
11. Enrique Gil Carrasco
12. Fernando Calderón
13. Gustavo Adolfo Bécquer
14. Ricardo Peña
15. Lope de Vega
16. José Rosas Moreno
17. Joaquín Arcadio Pagaza
18. José Martí
19. Óscar Hahn
20. Francisco Pino

Merlín Morales Zelma Lizbet

<p><b>Asignatura:</b> Literatura Mexicana e Iberoamericana</p> <p><b>Unidad temática:</b> 1. Literatura y experimentación</p>	<p><b>Fase 4</b></p>
<p><b>Contenido temático:</b> Comprensión e interpretación de un poema</p> <p><b>Duración:</b> 200 minutos</p> <p><b>Número de sesiones:</b> 4</p>	
<p><b>Aprendizajes esperados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocerá cómo se compone un poema y esclarecerá el sentido de éste</li> <li>✓ Distinguirá entre tema y rema del poema (opinión del autor respecto del tema)</li> <li>✓ Desarrollará el sentido crítico y se sensibilizará ante el valor de lo estético</li> <li>✓ Ejercitará el pensamiento lógico, analógico y abstracto</li> <li>✓ Cultivará la estructuración del pensamiento</li> <li>✓ Recitará (o musicalizará) un poema ante sus compañeros</li> </ul>	
<p><b>Secuencia didáctica:</b> El alumno ensayará el análisis del poema y develará el sentido del mismo</p>	
<p><b>Conocimientos previos:</b> El alumno deberá manejar los conceptos de algunas figuras retóricas y la estructuración del pensamiento</p>	
<p><b>Desarrollo de la secuencia</b></p> <p><b>Apertura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reflexiona sobre la cantidad de ocasiones que en la vida diaria hablamos denotativamente y el grado de conciencia que se tiene de ello</li> <li>✓ Se sensibiliza sobre la relación entre literatura, dibujo, pintura y música</li> <li>✓ Se predispone a trabajar cooperativamente y respetar turnos y límites</li> </ul>	

**Desarrollo:**

- ✓ Expresa en un dibujo el contenido del poema “El beso de Safo” de Efrén Rebolledo y “El poeta a su amada” de César Vallejo (Anexo 18).
- ✓ Explica en el espacio en blanco lo que cada sinécdoque quiere decir en lenguaje literal (Anexo 19), después de haber definido y ejemplificado tal figura el profesor.
- ✓ Lee en voz alta para el grupo “Happy new year” de Julio Cortázar (Anexo 20) y reflexiona acerca de los aspectos sobresalientes en el poema.
- ✓ Responde los planteamientos que llevan a la comprensión de “Happy new year” (Anexo 21).
- ✓ Aprecia la prosopopeya en la canción “A su merced” de Lilliana Felipe (Anexo 22), reproducida por el profesor para identificar -con festividad- la prosopopeya. (Pudiera reconocer el juego de palabras sin que se trabaje aquí).
- ✓ Lee el poema “III” de Elías Nandino (Anexo 23) y lo compara con “No es que muera de amor” de Jaime Sabines. Se le aclara que la prosopopeya en estos textos se relaciona principalmente con el tópico del Amor y, casi como por derecho de antigüedad, la ilustra Cupido: representación del amor personificado.
- ✓ Responde las preguntas relacionadas con la comparación de ambos poemas (Anexo 24).
- ✓ Conoce ejemplos de ideas exageradas, en aumento o disminución, y completa la lista con otros ejemplos de uso cotidiano o de su autoría (Anexo 25). Se le hace la observación de que, por lo general, se aumenta o disminuye el grado de los conceptos o cosas para conmover o caricaturizar.
- ✓ Lee el poema “El enamorado” de Jorge Luis Borges (Anexo 26), y antes se le aclaran las siguientes definiciones: *Durero*: pintor alemán encumbrado por manifestar su genio en óleo, acuarela y grabado; *Persépolis*: antigua capital de Persia, su palacio fue incendiado por Alejandro; *almena*: cada uno de los prismas que coronan los muros de las antiguas fortalezas para resguardarse en ellas; *pira*: hoguera que servía para los sacrificios; *epopeya*: poema narrativo extenso, de elevado estilo, con personajes heroicos y con sucesos sobrenaturales.
- ✓ Lee enseguida “Amorosa raíz” de Alí Chumacero (Anexo 27).
- ✓ Responde en pareja las preguntas sobre semejanzas entre ambos poemas (anexo 28).

- ✓ Llega a un acuerdo con el grupo -a través de una lluvia de ideas- de qué significa la palabra “Cherokee” en general y qué significado cobraría el título de un poema denominado “Devoción Cherokee”.
- ✓ Lee en voz alta el poema “Devoción Cherokee” de Mario Santiago Papasquiaro (Anexo 29. Proyectado en power point).
- ✓ Sigue las recomendaciones para poder comprender “Devoción Cherokee” y en pareja responde las preguntas relacionadas con el contenido de este poema (Anexo 30)
- ✓ Cuenta con un glosario de figuras retóricas más frecuentes (Anexo 31) con la finalidad de que sea una carta de consulta a la mano para practicar el análisis.
- ✓ Emite un comentario verbal o escrito –mínimo de tres párrafos o media página- en torno al rema del poema y de la visión que de hombre y mundo se refleja en el texto. Lo lee voluntariamente en voz alta para que el grupo conozca más opiniones y argumentos.
- ✓ Entrega ambos ejercicios al profesor -cuestionario y comentario sobre “Devoción Cherokee”- para que éste evalúe el resultado del proceso didáctico y a su vez asigne una calificación en la evaluación sumativa dentro del periodo.
- ✓ Conoce los puntos que debe cuidar al responder el cuestionario sobre el poema de Papasquiaro y también para producir su comentario (Anexos 32 y 33, para el alumno; 34 y 35 para el maestro).
- ✓ Recita ante sus compañeros un poema de su libre elección. Puede incluir acompañamiento de guitarra en la recitación o caracterizarse si lo prefiere. Se orienta con algún audio de “descarga.cultura.unam.mx”.
- ✓ Conoce y cuida los rubros que se evaluarán en la recitación (Anexo 36, para el alumno; 37, para el maestro).
- ✓ Puede seleccionar para su recitación uno de los poemas que incluyo como sugerencias en una “miniantología poética” (anexo 38). Queda, sin embargo, en completa libertad de indagar y elegir otras fuentes.
- ✓ Opcional: Graba y edita su recitación en audio junto con las de sus compañeros y lo distribuye o promueve incluso entre los que no participen o no sean de su grupo (requerirá el programa Audacity).

**Cierre:**

- ✓ Presenta su poema ante sus pares en el auditorio del plantel y/o el profesor arma una antología grupal con los trabajos representativos de los centones y los poemas

creacionistas “reciclados” a partir del fragmento III de *Altazor* de Huidobro, con la finalidad de seguir incentivando entre los alumnos la escritura creativa.

### **Orientaciones para la evaluación**

#### **Formativa:**

- ✓ Se considera el pensamiento lógico, analógico y abstracto, el sentido crítico, la estructuración del pensamiento, la creatividad, la sensibilidad, la cooperación y el respeto

#### **Sumativa:**

- ✓ Se considera la propuesta de las rúbricas (Anexos 32, 33 y 36) con el propósito de establecer aspectos fundamentales para asignar una calificación al resultado del proceso, si el profesor lo considera pertinente

Anexo 18: Hipotextos para trasladar el contenido a un dibujo

### **El Beso de Safo**

Más pulidos que el mármol transparente,  
más blancos que los blancos vellocinos,  
se anudan los dos cuerpos femeninos  
en un grupo escultórico y ardiente.

Ancas de cebra, escorzos de serpiente,  
combas rotundas, senos colombinos,  
una lumbre los labios purpurinos,  
y las dos cabelleras un torrente.

En el vivo combate, los pezones  
que se embisten, parecen dos pitones  
trabados en eróticas pependencias,

y en medio de los muslos enlazados,  
dos rosas de capullos inviolados  
destilan y confunden sus esencias.

Efrén Rebolledo

### **El poeta a su amada**

Amada, en esta noche tú te has crucificado  
Sobre los dos maderos curvados de mi beso;  
Y tu pena me ha dicho que Jesús ha llorado,  
Y que hay un viernesanto más dulce que este beso.

En esta noche rara que tanto me has mirado,  
La Muerte ha estado alegre y ha cantado en su hueso.

En esta noche de septiembre se ha oficiado  
Mi segunda caída y el más humano beso.

Amada, moriremos los dos juntos, muy juntos;  
Se irá secando a pausas nuestra excelsa amargura;  
Y habrán tocado a sombra nuestros labios difuntos.

Y ya no habrá reproches en tus ojos benditos;  
Ni volveré a ofenderte. Y en una sepultura los dos nos dormiremos,  
Como dos hermanitos.

César Vallejo

**18. A: Evidencia del resultado de trabajo al trasladar el contenido literario a imagen**

Alumno 1



“El poeta a su amada” de César Vallejo

Alumno: Cruz García Jorge Carlos

Alumna 2



“El beso de Safo” de Efrén Rebolledo

Alumna: Aguilar Lugo Lizzeth

Anexo 19: La sinécdoque (inductiva y deductiva). Completa los recuadros

<b>Sinécdoque inductiva</b>	Cuestionamiento	Lenguaje denotativo (Lo que se entiende)
Cociné un arroz delicioso	¿El ama de casa puso al fuego la cacerola para cocinar sólo <i>una</i> semilla de arroz?	
Pedirán la mano de la novia	¿Sólo interesa la mano de la novia al enamorado?	
<b>Sinécdoque deductiva</b>	Cuestionamiento	Lenguaje denotativo (Lo que se entiende)
El mundo entero lo dice	¿Acaso dominamos todos los idiomas para preguntar y entender lo que al respecto se habla?	
La patria de los Virgilio	¿Todos los que nacen en Italia se llaman Virgilio y no existe opción de otro nombre?	

Anexo 20: Poema para reconocer la sinécdoque

**HAPPY NEW YEAR**

Mira, no pido mucho,  
solamente tu mano, tenerla  
como un sapito que duerme así contento.  
Necesito esa puerta que me dabas  
para entrar a tu mundo, ese trocito  
de azúcar verde, de redondo alegre.

¿No me prestás tu mano en esta noche  
de fin de año de lechuzas roncacas?  
No puedes, por razones técnicas.  
Entonces la tramo en el aire, urdiendo cada dedo,  
el durazno sedoso de la palma  
y el dorso, ese país de azules árboles.  
Así la tomo y la sostengo,  
como si de ello dependiera  
muchísimo del mundo,  
la sucesión de las cuatro estaciones,  
el canto de los gallos, el amor de los hombres.

Julio Cortázar

Anexo 21: Reflexiones sobre “Happy new year”

Respecto de **“Happy new year” de Julio Cortázar:**

1. ¿Por qué llama a la mano “ese trocito de azúcar verde, de redondo alegre”?

---

2. ¿Por qué el sujeto lírico no puede tener la mano de la persona amada? ¿Cuáles podrían ser esas “razones técnicas” que impiden a la otra persona prestar la mano?

---

3. ¿Cuál es “ese país de azules árboles” en el dorso de la mano de la amada?

---

4. ¿Qué tipo de amor se prodiga en este poema? ¿Qué opción le queda, y para qué, a quien no puede tener físicamente la mano del ser amado?

---

5. ¿Reconoces el recurso poético que sobresale en este poema? ¿Cómo se denomina?

---

## Anexo 22: Letra para reconocer la prosopopeya

### **A su merced**

Para todo el que disfruta  
de la verdura y la fruta  
va este danzón dedicado  
a su merced el mercado

Platicaban las naranjas  
que las limas son bien fresas  
que la vulgar mandarina se siente tan tangerina  
y aconsejadas las tunas por la pérfida manzana  
se agarraron de botana a las pobres aceitunas

(Coro)

Todo pasa, todo pasa  
hasta la, hasta la, hasta la ciruela pasa  
todo pasa, todo pasa  
hasta la, hasta la, hasta la ciruela pasa

Ay, señoras, no sean frutas  
que todas somos sabrosas  
aquéllos se sienten reyes  
pero son puros mameyes

Uy, qué finas mis vecinas  
se burló el prieto zapote  
luego, criticó al membrillo  
que es como un gringo amarillo

No sea usted tan chabacano  
Contestóle la granada  
es usted zapote prieto  
y nadie le dijo nada

(Coro)

Liliana Felipe

## Anexo 23: Poemas para comparar la personificación del amor

### III

Eres, amor: sed y anhelo,  
hambre, delirio, locura,  
azúcar de la amargura  
y amargura del desvelo.  
Eres infierno, eres cielo,  
la esperanza enardecida,  
el desangre sin herida,  
lo que nos forma y deshace.  
Eres la muerte que nace  
continuamente en la vida.

Elías Nandino

### **No es que muera de amor**

No es que muera de amor, muero de ti.  
Muero de ti, amor, de amor de ti,  
De urgencia mía de mi piel de ti,  
De mi alma de ti y de mi boca  
Y del insoportable que yo soy sin ti.

Muero de ti y de mí, muero de ambos,  
De nosotros, de ése,  
Desgarrado, partido,  
Me muero, te muero, lo morimos.

Morimos en mi cuarto en que estoy solo,  
En mi cama en que faltas,  
En la calle donde mi brazo va vacío,  
En el cine y los parques, los tranvías,

Los lugares donde mi hombro acostumbra tu cabeza  
Y mi mano tu mano  
Y todo yo te sé como yo mismo.

Morimos en el sitio que le he prestado al aire  
Para que estés fuera de mí,  
Y en el lugar en que el aire se acaba  
Cuando te echo mi piel encima  
Y nos conocemos en nosotros, separados del mundo,  
Dichosa, penetrada, y cierto, interminable.

Morimos, lo sabemos, lo ignoran, nos morimos  
Entre los dos, ahora, separados,  
Del uno al otro, diariamente,  
Cayéndonos en múltiples estatuas,  
En gestos que no vemos,  
En nuestras manos que nos necesitan.

Nos morimos, amor, muero en tu vientre  
Que no muerdo ni beso,  
En tus muslos dulcísimos y vivos,  
En tu carne sin fin, muero de máscaras,  
De triángulos oscuros e incesantes.  
Muero de mi cuerpo y de tu cuerpo,  
De nuestra muerte, amor, muero, morimos.  
En el pozo de amor a todas horas,  
Inconsolable, a gritos,  
Dentro de mí, quiero decir, te llamo,  
Te llaman los que nacen, los que vienen  
De atrás, de ti, los que a ti llegan.  
Nos morimos, amor, y nada hacemos  
Sino morirnos más, hora tras hora,  
Y escribirnos y hablarnos y morirnos.

Jaime Sabines

Anexo 24: Comparación del tópico del amor en Nandino y Sabines

<b>Diferencias entre la décima “III” y “No es que muera de amor”</b>		
	Décima “III” de Elías Nandino	“No es que muera de amor” de Sabines
El número de seres que aparecen son:		
Se trata al Amor como:		
La relación con la muerte se define como:		
En esencia, se dice que el amor es:		
El ente amoroso ¿es real o ideal?, ¿cómo lo constatas?		
¿Tú qué concepto tienes del amor? ¿Lo consideras una incongruencia explicable? ¿Por qué?		

## Anexo 25: La exageración o hipérbole

**Instrucciones:** Lee los ejemplos de hipérbole y completa los que hacen falta

1. Hago correr tras ella el llanto en ríos (Francisco de Quevedo)
2. Si el abismo, en diluvios desatado/ hubiera todo el fuego consumido,/ el que enjuga mis venas, mantenido/ de mi sangre, le hubiera restaurado (Francisco de Quevedo)
3. Pena con pena y pena desayuno,/ pena es mi paz y pena mi batalla (Miguel Hernández)
4. ¿Quién salvará a este chiquillo/ menor que un grano de avena? (Miguel Hernández)

### **La hipérbole en el uso cotidiano**

1. Se quedó con la quijada hasta el piso
2. El corazón se le salió del susto
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_

## Anexo 26: Poema de Borges para trabajar la hipérbole

### **El enamorado**

Lunas, marfiles, instrumentos, rosas,  
lámparas y la línea de *Durero*,  
las nueve cifras y el cambiante cero,  
debo fingir que existen esas cosas.

Debo fingir que en el pasado fueron  
*Persépolis* y Roma y que una arena

sutil midió la suerte de la *almena*  
que los siglos de hierro deshicieron.

Debo fingir las armas y la *pira*  
de la *epopeya* y los pesados mares  
que roen de la tierra los pilares.

Debo fingir que hay otros. Es mentira.  
Sólo tú eres. Tú, mi desventura  
y mi ventura, inagotable y pura.

Jorge Luis Borges

Anexo 27: Poema de Alí Chumacero para trabajar también la hipérbole

### **Amorosa raíz**

Antes que el viento fuera mar volcado,  
que la noche se unciera su vestido de luto  
y que estrellas y luna fincaran sobre el cielo  
la albura de sus cuerpos.  
Antes que luz, que sombra y que montaña  
miraran levantarse las almas de sus cúspides;  
primero que algo fuera flotando bajo el aire;  
tiempo antes que el principio.  
Cuando aún no nacía la esperanza  
ni vagaban los ángeles en su firme blancura;  
cuando el agua no estaba ni en la ciencia de Dios;  
antes, antes, muy antes.  
Cuando aún no había flores en las sendas  
porque las sendas no eran ni las flores estaban;  
cuando azul no era el cielo ni rojas las hormigas,  
ya éramos tú y yo.

Alí Chumacero

Anexo 28: Semejanzas en el uso de la hipérbole en Borges y Chumacero

<b>Semejanzas en “El enamorado” y “Amorosa raíz”</b>		
	“El enamorado” de Borges	“Amorosa raíz” de Chumacero
1. En cuanto a construcción, ¿qué tienen en común?		
2. Para el sujeto lírico ¿cómo se considera lo histórico frente al amor y por qué?		
3. ¿Con qué campo se vincula el pasado histórico y qué nos dice de la personalidad o ideología del autor?		
4. ¿Qué sentido tiene para ti el concepto de amor del yo poeta? ¿Compartes o rechazas su idea, por qué?		

Anexo 29: Poema para trabajar la comprensión y emitir el comentario

### **Devoción Cherokee**

Poesía atroz / te amo de siempre  
Gatees silbes muerdas o vuela  
Hembrita mía coño encharcado pétalo santo  
Sin otra opción hurgo en tus astros  
Mi yo eres tú / vamos al rastro : sangre de pálpitos  
Belleza alada rompes mis ancas  
Me traes de 1 alba  
De 1 sol obtuso / vidrio de barda  
No me regreses / plasma gandalla  
En ti soy otro / pulso mis ganas  
Escribo : meo : cojo : rezumo : bailo con ratas  
No hay muerte  
No hay calma  
Contigo oleajes  
Lunas / Saharas  
El riel de un hueco / *¿Qué hay increado?*  
No muevo el rostro  
No escupo nada  
Nomás te miro  
Soy tu destello  
Eres mi hacha

Mario Santiago Papasquiario

## Anexo 30: Comprensión de “Devoción Cherokee”

### I

#### “Devoción Cherokee” de Mario Santiago Papasquiaro

Palabras preliminares para comprender y comentar este poema:

- En la poesía no sólo existe una interpretación que alude a una realidad, sino hay varias
- En la poesía se puede hasta interpretar la disposición espacial del poema en la página, la tipografía, los signos que se usan, etc.
- No es más importante el nombre de la figura poética que el efecto que provoca
- Recuerda que, como dice Ethel Krauze, “toda palabra –hasta la palabrota- cabe en la poesía sabiéndola acomodar”
- Si no comprendes alguna palabra, busca primero su significado en el diccionario y anótalo cerca
- Es conveniente localizar primero las figuras retóricas por si hay connotaciones que necesites revelar con anticipación para inferir el sentido global
- En cuanto a “Devoción Cherokee”, “Gatees” y “silbes” son verbos, no palabras extranjeras. Por cierto, los cuatro verbos responden a una cronología ascendente aplicable al humano
- En el poema, aparece “Atroz”. Su significado primario es: fiero, inhumano, espantoso, desagradable; pero también quiere decir muy grande o desmesurado. En este contexto podríamos hablar de “sublime”
- Entre las varias realidades a que puede referirse “Devoción Cherokee”, encontramos la que alude a la personificación de la poesía (prosopopeya) o la que habla de un sujeto lírico que ve a su amada como un todo, incluso como la representación misma de la poesía (alegoría). Tú puedes virar este sentido hacia tu propia interpretación, siempre y cuando respetes los límites de lo que el poema dice y de lo que no dice

II

**Devoción Cherokee** de Mario Santiago Papasquiaro

**Instrucciones:** Respondan y completen en equipo lo que se les pide

1. Completen la transcripción a lenguaje denotativo de los cuatro primeros versos. El ejemplo del primer verso alude a la lectura de quien ve a su amada como la representación misma de la poesía, pero pueden considerar la lectura de quien ve a la poesía como un personaje:

a) Amada sublime, nací sólo para amarte

b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

2. Cuando el sujeto lírico hurga en los astros del objeto amado y se fusiona en él, dice “vamos al rastro : sangre de pálpitos” ¿esta sangría o ejecución metafórica puede entenderse como una entrega total voluntaria que incluso le da vida?, ¿por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. ¿Por qué el yo poeta no dice “me traes de un ala” sino “me traes de un alba”? ¿El significado de otro verso lo condiciona?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Al decir “En ti soy otro... Escribo : meo : cojo : rezumo : bailo con ratas” ¿podemos entender que el objeto amado hace experimentar al yo poeta tanto lo sublime como lo lastimoso? ¿Cómo lo constatamos?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. ¿"El riel de un hueco" podría entenderse como la búsqueda, y necesidad a la vez, de expresar el propio sentir de una experiencia aunque ya todo se haya dicho? ¿Por qué sí o por qué no?

---

6. En "Soy tu destello [/] Eres mi hacha" tenemos una imagen de causa y efecto, expliquen por qué usa *hacha* y no otra palabra, ¿qué aporta ese vocablo?:

---

---

7. ¿Consideran que para un enamorado (de lo que sea) ese amor se convierte en el valor máximo de experiencia en la vida? ¿Por qué? ¿El yo poeta comparte o rechaza esta idea?

---

---

8. ¿Consideran novedoso sustituir las comas por una diagonal o por dos puntos? ¿Con qué otra sustitución ustedes innovarían para lograr el mismo efecto?

---

9. ¿Qué significa para ustedes, entonces, el título del poema? ¿Cuál sería un título explícito o parafraseado?

---

---

### Figuras retóricas frecuentes<sup>20</sup>

**Alegoría:** metáfora continuada. Se usa para que cada elemento del plano real se corresponda con otro evocado. “Suelta mi manso, mayoral extraño/ pues otro tienes de tu igual decoro...” [manso= amada; mayoral= intruso poderoso] (Lope de Vega)

**Aliteración:** repetición de una o más letras o sonidos en distintas palabras cercanas. Se usa para provocar un efecto de musicalidad o sonoridad. Ej.: “Pasan las horas de hastío en la estancia familiar” (Antonio Machado)

**Anáfora:** repetición sistemática de una palabra o frase. Se usa para ejercer ritmo o resaltar una característica. Ej.: “Es hielo abrasador, es fuego helado/ es herida que duele y no se siente...” (Francisco de Quevedo)

**Antítesis:** oposición de ideas; se usa para que cobren mayor relieve. Ej.: “Ayer naciste y morirás mañana” (Sor Juana Inés de la Cruz)

**Calambur:** juego de palabras que se produce al agrupar de otro modo las sílabas de una o varias palabras, produciendo un sentido radicalmente diferente. Ej.: “¿Éste es conde? Sí, éste esconde la calidad y el dinero” (Juan Ruiz de Alarcón)

**Elipsis:** supresión de palabra(s). Añade viveza y rapidez o destaca la idea principal. Ej.: “Por una mirada, un mundo” [te daría] (Gustavo A. Bécquer)

**Encabalgamiento:** verso que no termina su frase al final del límite métrico sino en el siguiente verso. Se emplea para intensificar o prolongar una idea o ritmo. Ej.: “Nuestras vidas son los ríos/ que van a dar en la mar...” (Jorge Manrique)

**Hipálage:** atribución de una cualidad o acción a un sustantivo, propia de otro sustantivo cercano en el mismo texto. Se usa para romper la relación lógica del sustantivo con el verbo o adjetivo. Ej.: “El débil trino amarillo del canario” (Federico García Lorca)

**Hipérbole:** exageración del verdadero concepto de las cosas. Pretende conmover o caricaturizar. Ej.: “Por tu amor me duele el aire, el corazón y el sombrero” (Federico García Lorca)

**Ironía:** idea que significa lo contrario de lo que expresa. Generalmente se usa para burlarse, aunque no siempre. Ej. “¡Bonita respuesta!” [expresa lo contrario]

---

<sup>20</sup> La fuente para todas las figuras mencionadas aquí, es bajo los vocablos correspondientes a las definiciones de Helena Beristáin (2006).

**Metáfora:** comparación mental y abreviada. Se usa para referirse a un tercer significado de mayor relevancia. Ej. “Eras la boina gris y el corazón en calma” (Pablo Neruda)

**Metonimia:** designación de una cosa o idea con el nombre de otra con la que existe una relación de dependencia o causalidad. Se usa para designar novedad a lo que se nombra. Ej.: “Leí a Shakespeare” [un libro escrito por]

**Onomatopeya:** repetición de letras que reproducen el sonido o ruido de la palabra que se menciona o se quiere resaltar. Ej.: “El ruido con que rueda la ronca tempestad” (José Zorrilla)

**Oxímoron:** conjunto de frases o palabras que aparentemente son ilógicas pero que, figuradamente, poseen sentido coherente. Ej.: “Bella ilusión por quien alegre muero,/ dulce ficción por quien penosa vivo” (Sor Juana Inés de la Cruz)

**Prosopopeya:** atribución de cualidades o acciones propias de seres humanos a animales, objetos o ideas abstractas. Ej.: “Los invisibles átomos del aire/ en derredor palpitan y se inflaman” (G. A. Bécquer)

**Sinécdoque:** idea que encierra lo general en lo particular o lo particular en lo general; se usa para evocar con impacto un plano visual. Ej. “Tus labios escarlatas de púrpura maldita/ sorbían el champaña del fino baccarat” (Rubén Darío)

**Sinestesia:** tipo de metáfora que implica una transposición sensorial al asociar a algo (o a un sentido) sensaciones que no le pertenecen. Se usa para despertar dos o más experiencias a la vez. Ej.: “El agua de la lluvia... tenía el sabor de aquel aroma” (Luis Cernuda)

Anexo 32: Rúbrica para el alumno en la comprensión de un poema

<b>Autoevaluación de la comprensión del poema</b>			
Característica	Sí	Me es difícil	Me es muy difícil
¿Reconoces los recursos poéticos sobresalientes?			
¿Detectas el efecto de sentido que producen esos recursos poéticos?			
¿Logras esclarecer las connotaciones ineludibles del poema?			
¿Tu interpretación no desvía el contenido del poema, es decir, respetas los límites de interpretación que el tema central marca?			
¿Puedes sintetizar en una proposición breve el tema y el rema del poema?			
¿Eres capaz de reconocer tú solo el sentido global de un poema?			
¿Disfrutas la labor de comprender el sentido del poema?			
¿Valoras los alcances del contenido del poema (la fuerza de la palabra)?			

Anexo 33: Rúbrica para que el alumno autoevalúe la producción de su comentario

<b>Autoevaluación en la producción de un comentario</b>			
Aspecto	Sí	Se me dificulta poco	Se me dificulta mucho
¿Has corroborado cuál es la idea principal del poema?			
¿Tienes claro tu acuerdo o desacuerdo con la idea que expresa el poeta sobre el tema?			
¿Cuentas con una razón por lo menos para defender lo anterior?			
¿Tu redacción tiene como mínimo 3 párrafos (apertura, desarrollo y cierre) de 8 a 10 líneas cada párrafo?			
¿Tu redacción no presenta ambigüedades?			
¿El vocabulario que empleas es pertinente?			
¿La organización del contenido es fluida?			
¿Cuidas la puntuación y la ortografía?			
¿Tu letra es legible?			
¿Tu versión definitiva muestra limpieza?			

Anexo 34: Rúbrica de evaluación para el análisis de un poema (Dirigida al profesor)

<b>Evaluación para el análisis de un poema</b>			
Característica	Sí	En parte	Carece de ello
Esclarece las connotaciones ineludibles del poema 1 pt.			
Reconoce el efecto de sentido que producen los recursos poéticos sobresalientes .5 pt.			
Respeto los límites de interpretación que el tema central (isotopía) marca 3 pts.			
Justifica su interpretación con el contenido del poema, pues alude a las palabras clave .5 pt.			
Determina con claridad el rema del poema 1 pt.			
Se percibe una clara comprensión del sentido global del poema 3 pt.			
Reconoce y valora los alcances del contenido del poema (la fuerza de la palabra) reflejados en sus argumentos .5 pt.			

Anexo 35: Parrilla para evaluar o coevaluar un comentario

<b>Evaluación de un comentario</b>			
Aspecto	Sí	Regular	No
Menciona cuál es la idea principal del poema			
Deja claro su acuerdo o desacuerdo con la idea que expresa el poeta sobre el tema			
Justifica por lo menos con un argumento su aseveración anterior			
Refuerza su aseveración con palabras clave del contenido del poema			
La redacción contiene mínimo 3 párrafos (apertura, desarrollo y cierre) de 8 a 10 líneas			
La redacción no contiene ambigüedades			
El vocabulario empleado es pertinente			
La organización del contenido es fluida			
Cuida la puntuación y la ortografía			
La letra es legible			
Muestra limpieza el escrito			

Anexo 36: Parilla para que el alumno autoevalúe su recitación

<b>Rubros para autoevaluar la recitación</b>			
Cualidad	Apreciable	Regular	Tímida
Empatas sensaciones con la expresividad y el sentido del poema			
Entonas pertinentemente las palabras en su fuerza requerida y en su pronunciación (agudas, graves, esdrújulas...)			
Cuidas la cantidad o duración que requieren las palabras (lentas, rápidas...)			
Imprimes intensidad o volumen adecuados (logras hacerte escuchar)			
Cuidas la claridad de dicción (pronuncias claro, no arrastras las palabras)			
La memoria no provoca pausas innecesarias por olvidos			
Muestras seguridad y confianza			

Anexo 37: Rúbrica para evaluar la recitación en el alumno (Dirigida al profesor)

Puntos para evaluar una recitación			
Nombre del alumno: _____		Puntuación: _____	
Cualidad	Apreciable	Regular	Tímida
Empata sensaciones con la expresividad y el sentido del poema <b>2 pts.</b>			
Entona pertinentemente las palabras en su fuerza requerida y en su pronunciación (agudas, graves, esdrújulas...) .5 pt.			
Cuida la cantidad o duración que requieren las palabras (lentas, rápidas...) .5 pt.			
Imprime intensidad o volumen adecuados (se hacer escuchar) 1 pt.			
Tiene claridad de dicción (no arrastra las palabras) .5 pt.			
Posee buena memoria (no hace pausas innecesarias) <b>5 pts.</b>			
Muestra seguridad y confianza .5 pts.			

Anexo 38: "Miniantología poética" para que el alumno recite

**"No me dejes solo frente a ti"**

No me dejes solo frente a ti,  
no me libres a la desnuda noche,  
a la luna filosa de las encrucijadas,  
a no ser más que estos labios que te beben.  
Quiero ir a ti desde ti misma  
con ese movimiento que fustiga tu cuerpo,  
lo tiende bajo el viento como un velamen negro.  
Quiero llegar a ti desde ti misma,  
mirándote desde tus ojos,  
besándote con esa boca que me besa.  
No puede ser que seamos dos, no puede ser  
que seamos  
dos.

Julio Cortázar

**Esta ternura**

Esta ternura y estas manos libres,  
¿a quién darlas bajo el viento? Tanto arroz  
para la zorra, y en medio del llamado  
la ansiedad de esa puerta abierta para nadie.  
Hicimos pan tan blanco  
para bocas ya muertas que aceptaban  
solamente una luna de colmillo, el té  
frío de la vela la alba.  
Tocamos instrumentos para la ciega cólera  
de sombras y sombreros olvidados. Nos quedamos  
con los presentes ordenados en una mesa inútil,  
y fue preciso beber la sidra caliente

en la vergüenza de la medianoche.  
Entonces, ¿nadie quiere esto,  
nadie?

Julio Cortázar

## Poema

Te amo por ceja, por cabello, te debato en corredores blanquísimos  
donde se juegan las fuentes de la luz,  
te discuto a cada nombre, te arranco con delicadeza de cicatriz  
voy poniéndote en el pelo cenizas de relámpago y cintas que  
dormían en la lluvia.  
No quiero que tengas una forma, que seas precisamente lo que  
viene detrás de tu mano,  
porque el agua, considera el agua, y los leones cuando se disuelven  
en el azúcar de la fábula,  
y los gestos, esa arquitectura de la nada,  
encendiendo sus lámparas a mitad del encuentro.  
Todo mañana es la pizarra donde te invento y te dibujo,  
pronto a borrarte, así no eres, ni tampoco con ese pelo lacio,  
esa sonrisa.  
Busco tu suma, el borde de la copa donde el vino es también la luna y el espejo,  
busco esa línea que hace temblar a un hombre  
en una galería de museo.  
Además te quiero, y hace tiempo y frío.

Julio Cortázar

## La caricia perdida

Se me va de los dedos la caricia sin causa,  
se me va de los dedos... En el viento, al pasar,

la caricia que vaga sin destino ni objeto,  
la caricia perdida ¿quién la recogerá?

Pude amar esta noche con piedad infinita,  
pude amar al primero que acertara a llegar.  
Nadie llega. Están solos los floridos senderos.  
La caricia perdida, rodará... rodará...

Si en los ojos te besan esta noche, viajero,  
si estremece las ramas un dulce suspirar,  
si te oprime los dedos una mano pequeña  
que te toma y te deja, que te logra y se va.

Si no ves esa mano, ni esa boca que besa,  
si es el aire quien teje la ilusión de besar,  
oh, viajero, que tienes como el cielo los ojos,  
en el viento fundida, ¿me reconocerás?

Alfonsina Storni

### **Dos cuerpos**

Dos cuerpos frente a frente  
son a veces dos olas  
y la noche es océano.

Dos cuerpos frente a frente  
son a veces dos piedras  
y la noche desierto.

Dos cuerpos frente a frente  
son a veces raíces  
en la noche enlazadas.

Dos cuerpos frente a frente  
son a veces navajas  
y la noche relámpago.

Dos cuerpos frente a frente  
son dos astros que caen  
en un cielo vacío.

Octavio Paz

### **Dos palabras**

Esta noche al oído me has dicho dos palabras  
Comunes. Dos palabras cansadas  
De ser dichas. Palabras  
Que de viejas son nuevas.

Dos palabras tan dulces que la luna que andaba  
Filtrando entre las ramas  
Se detuvo en mi boca. Tan dulces dos palabras  
Que una hormiga pasea por mi cuello y no intento  
Moverme para echarla.

Tan dulces dos palabras  
¿Que digo sin quererlo? ¡oh, qué bella, la vida!  
Tan dulces y tan mansas  
Que aceites olorosos sobre el cuerpo derraman.

Tan dulces y tan bellas  
Que nerviosos, mis dedos,  
Se mueven hacia el cielo imitando tijeras.  
¡Oh!, mis dedos quisieran  
Cortar estrellas.

Alfonsina Storni

## **Una mujer desnuda y en lo oscuro**

Una mujer desnuda y en lo oscuro  
tiene una claridad que nos alumbra  
de modo que si ocurre un desconsuelo  
un apagón o una noche sin luna  
es conveniente y hasta imprescindible  
tener a mano una mujer desnuda.

Una mujer desnuda y en lo oscuro  
genera un resplandor que da confianza  
entonces dominguea el almanaque  
vibran en su rincón las telarañas  
y los ojos felices y felinos  
miran y de mirar nunca se cansan.

Una mujer desnuda y en lo oscuro  
es una vocación para las manos  
para los labios es casi un destino  
y para el corazón un despilfarro  
una mujer desnuda es un enigma  
y siempre es una fiesta descifrarlo.

Una mujer desnuda y en lo oscuro  
genera una luz propia y nos enciende  
el cielo raso se convierte en cielo  
y es una gloria no ser inocente  
una mujer querida o vislumbrada  
desbarata por una vez la muerte.

Mario Benedetti

## Poema

Nuestro amor no está en nuestros respectivos  
Y castos genitales, nuestro amor  
Tampoco en nuestra boca, ni en las manos:  
Todo nuestro amor guárdase en un palpito  
Bajo la sangre pura de los ojos.  
Mi amor, tu amor esperan que la muerte  
Se robe los huesos, el diente y la uña,  
Esperan que en el valle solamente  
Tus ojos y mis ojos queden juntos,  
Mirándose ya fuera de sus órbitas,  
Más bien como dos astros, como uno.

Carlos Germán Belli

## Palabras para Julia

Tú no puedes volver atrás  
Porque la vida ya te empuja  
Como un aullido interminable.  
Hija mía es mejor vivir  
Con la alegría de los hombres  
Que llorar ante el muro ciego.  
Te sentirás acorralada  
Te sentirás perdida o sola  
Tal vez querrás no haber nacido.  
Yo sé muy bien que te dirán  
Que la vida no tiene objeto  
Que es un asunto desgraciado.

Entonces siempre acuérdate  
De lo que un día yo escribí  
Pensando en ti como ahora pienso.  
Un hombre sólo, una mujer,  
Así tomados de uno en uno  
Son como polvo, no son nada.  
Pero yo cuando te hablo a ti  
Cuando te escribo estas palabras  
Pienso también en otros hombres.  
Tu destino está en los demás  
Tu futuro es tu propia vida  
Tu dignidad es la de todos.  
Otros esperan que resistas  
Que les ayude tu alegría  
Tu canción entre sus canciones.  
Entonces siempre acuérdate  
De lo que un día yo escribí  
Pensando en ti como ahora pienso.  
Nunca te entregues ni te apartes  
Junto al camino nunca digas  
No puedo más y aquí me quedo.  
La vida es bella, tú verás  
Cómo a pesar de los pesares  
Tendrás amor, tendrás amigos.  
Por lo demás no hay elección  
Y este mundo tal como es  
Será todo tu patrimonio.  
Perdóname, no sé decirte  
Nada más pero tú comprende  
Que yo aún estoy en el camino.  
Y siempre, siempre acuérdate  
De lo que un día yo escribí  
Pensando en ti como ahora pienso.

José Agustín Goytisolo

## 4.6 Los resultados

Después de haber trabajado con el alumno de bachillerato el acercamiento didáctico a la comprensión del poema a través de la creatividad “lenguajera”, los frutos son bastante significativos y satisfactorios. El alumnado en su gran mayoría constató que la poesía es una creación útil y viva dentro de la comunicación pensada. Al diagnosticar y comparar el grado de goce de la poesía en el adolescente, los resultados arrojan un casi 94% de optimismo ante dicho género.

Para tal diagnóstico y comparación apliqué un cuestionario breve y no pretencioso -el mismo para el antes y el después- (Anexo 39) a un grupo de 53 alumnos inscritos en el 3er año de nivel medio superior en la ENP, en el plantel 5 “José Vasconcelos” del turno matutino. El cuestionario a responder no varió, con la finalidad de notar la diferencia de sus respuestas en cuanto al estado del alumno en su actitud y gozo ante la poesía después de aplicar mi estrategia.

El cuestionario se centró sobre todo en actitudes y experiencias de acercamiento por parte del alumno hacia los poemas, y en él incluí sólo dos preguntas relacionadas con el conocimiento y la memoria del estudiante para no meterlo en ninguna camisa de fuerza. Lo central era detectar el grado de placer que el lector de poemas puede experimentar mediante su lectura -o trabajo- dentro del bagaje cultural que de facto posee, alejándolo de la priorización de disquisiciones técnicas que marginan la alegría y el éxtasis del lector profano o lego, propósito medular de mi estrategia didáctica.

Así, del total de alumnos antes de la aplicación de mi propuesta, el 54.7% consideraba que la poesía era o debería ser importante “Aunque no la leo ni me gusta” y le otorgaron de 8 a 10 de calificación en el grado de relevancia en la vida, pues consideraban que debía ser importante al menos “Para adquirir vocabulario”. Los argumentos que manejaron con mayor frecuencia fueron “Porque es una forma de expresión y da vocabulario”.

Por otra parte, en esta misma etapa de indagación previa, el 45.3% no la consideró importante, asignándole de 5 a 7 de calificación en su vida -y hubo incluso quien le asignó cero importancia- y las justificaciones fueron “Porque no es útil” y, llama la atención la siguiente respuesta, “Porque mi vida no es nada poética”.

Asimismo, en cuanto a los argumentos de la experiencia de acercamiento hacia tal género, las respuestas fueron:

**Positiva (65.1%):** “Porque ha influido en mi mundo escolar”, “Porque es bonita” y “Porque expresa sentimientos e ideas”;

**Neutral (1.2%):** “Porque no soy muy romántico”, y

**Negativa (33.7%):** “Porque en secundaria obligan a leer textos que no son de tu agrado” y “Porque no logro entenderla” o “No me gusta para nada esta (sic)”. Destaca la respuesta de un alumno que escribe “En primaria sí fue positiva porque era más fácil”, lo que lleva a presuponer que las rigurosidades a que se ha sometido su estudio o comprensión -quizá sin ayuda- frustran y, por lo mismo, la poesía necesita con urgencia volver a centrarse sobre todo en ese goce gratuito primario.

Para el uso o utilidad de un poema, el 45.2% consideró sólo la posibilidad de dedicarlo a alguien -únicamente uno o dos lo recitarían o publicarían- y los demás dijeron desconocer su uso.

En contraste, al cierre de la propuesta, el 89.24% considera **importante** la poesía, atribuyéndole de 9 a 10 de calificación porque “Hace imaginar cosas tal vez imposibles pero es muy buena para el alma”, porque “Es un desahogo de lo que sentimos” o porque “No siento que me desagrade”; en tanto que el 10.76% sigue considerándola no muy importante, asignándole, eso sí, 7 u 8 de calificación en cuanto a relevancia -es decir, no hay cincos ni ceros- y los argumentos son porque “Aún me cuesta un poco interpretarla” o porque “La mayoría de poemas que he leído son por parte de la escuela pero los he disfrutado”.

En cuanto a la experiencia de acercamiento en esta segunda etapa o fase de contraste, las respuestas son:

**Positiva (93.7%):** porque “Me gusta conocer varios autores”, porque “Me desestresa y me gusta imaginar”, porque “He tenido oportunidad de crear mis propios poemas”, porque “Me emociona escribir versos y palabras y luego hasta lo hago en el micro de regreso a mi casa [pero ya no valen]” y porque “Me gustó inspirarme y hacer uno”; y

**Neutral (6.3%):** porque “No soy muy bueno para inventar”, porque “Me pongo muy nerviosa cuando recito” o porque “Sin ser trabajo de escuela no hay esa motivación por hacerlo”.

Es un indicio muy esperanzador que en esta etapa no aparece ya la palabra “Negativa” para definir su experiencia de acercamiento a dicho género.

Asimismo, en cuanto a las preguntas relacionadas con saberse 4 versos, distinguir la diferencia entre poema y “artefacto literario” y mencionar el uso que puede dársele a un poema, las respuestas reflejan contrastes también notables, aunque ya no contabilizo los porcentajes. Pero, además de que es evidente que esas preguntas se responden por sí solas, sólo destaco que para referirse al uso que puede dársele a un poema las respuestas van desde “Reescribirlo” hasta “Musicalizarlo” o “Usarlo para tema de una pintura”, “Publicarlo”... y no solamente “Dedicarlo a alguien”.

Paralelamente, y a modo de segunda constatación, incluyo ejemplos de trabajos de creación que realizaron los alumnos en el trayecto de esta secuencia, con el objeto de apreciar y valorar también sus alcances creativos e imaginativos, y la necesidad de encontrar válvulas de escape para decantar tanto su creatividad como su “sentimiento razonado”. El goce de las actividades se percibe hasta en los trabajos; sin embargo hago explícita la festividad que vivieron -y viví con ellos- en el salón de clases el día del cierre de la actividad, pues a pesar de haber sido opcional la caracterización, ¡todos se caracterizaron! Los estudiantes vivieron con suma emotividad el momento de la recitación y entre ellos se preguntaban si podían repetir el nombre de su poema y el autor.

De igual forma, hago la anotación de que el tiempo invertido en este último ejercicio fue de casi dos sesiones porque hubo solicitud, por parte del alumnado oyente, de “Que se repita” para algunos recitadores. Es decir, “la fiesta” duró más de lo previsto (Anexo 42).

Lo innegable a través de estos resultados es la constancia que queda de que la ausencia previa y gradual de sensibilización, acercamiento, motivación y acompañamiento -incluida la familiarización con algunos recursos poéticos- entorpece la comprensión de lo que al alumno de bachillerato se le ofrece leer para desarrollar el goce estético -y ético- de lo literario y poético.

Así, el contraste de estos resultados puede traducirse como la reafirmación de que, como destacara Vygotsky, “el mejor método es aquél según el cual los niños no aprenden a leer y a escribir sino que estas actividades se encuentran en situación de juego” (2009: 177). En otras palabras, y parafraseando al mismo Vygotsky, leer y escribir deben ser actividades

necesarias para el juego y la vida, como el juego mismo, ya que así se despiertan inquietudes intrínsecas de interés para la vida, y no la enseñanza de esas actividades culturales como si fueran únicamente habilidades motoras. La lectura y la escritura deben ser, entonces, un desarrollo organizado más que sólo un aprendizaje.

## Comparación gráfica de la experiencia de acercamiento a la poesía



Anexo 39: Cuestionario para comparar el estado de la poesía antes y después de la aplicación de mi estrategia

**Examen diagnóstico sobre la poesía en la ENP.** Reyna Castro

**Instrucciones:** Responde lo que se te pide

Nombre (opcional): \_\_\_\_\_; Grupo: \_\_\_\_\_

1. Del 1 al 10 ¿qué valor asignas a la poesía en la vida y por qué?

---

---

2. ¿Tu experiencia de acercamiento a la poesía ha sido positiva o negativa? ¿Por qué?

---

---

3. ¿Cuál es la diferencia entre poema y “obra métrica”?

---

---

4. ¿Cuál es la función de la poesía? ¿Para qué sirve?

---

---

5. ¿Qué uso (utilidad) puedes dar a un poema?

---

---

6. ¿Recomiendas leer poesía? ¿Por qué?

---

---

7. ¿Cuáles poetas conoces?

---

---

8. Escribe los 4 primeros versos de un poema que te sepas

---

---

---

---

Anexo 40: Recitación en el aula. Cierre de la estrategia didáctica  
Ciclo escolar 2016-2017



## CONCLUSIONES

Lo poético no es sinónimo de ininteligible. Carlos Monsiváis, mencionado por Argüelles, acertó a decir que “la poesía es el género popular que se responsabiliza de la sensibilidad colectiva, al grado de que hasta los analfabetos la memorizan devocionalmente. ‘Por la poesía –explica [Monsiváis]- se descubren las potencias del idioma (el ritmo y las melodías diversas y complementarias) y, también, las iluminaciones que una sola imagen desata” (2016: 78).

En efecto, por la poesía se revelan y potencian las maravillas del lenguaje, pero por el diseño de estrategias podemos acercarnos al aprendiz a ese descubrimiento. Los resultados de esta secuencia didáctica permiten corroborar que la enseñanza planeada alimenta lo que el colegial es capaz de hacer el día de mañana con el apoyo de alguien que lo guíe (propuesta teórica de la ZDP), pues a través del gozo de la poesía podemos contribuir a desplegar en el alumno no únicamente el placer por los versos sino el pensamiento formal o abstracto, como denominó Piaget al pensamiento desarrollado en la fase de la adolescencia. Ello será importante porque, en ese pensamiento abstracto adolescente, se encuentra implícito en todo momento el desarrollo integral del educando, ya que si logramos desarrollar el pensamiento lógico, crítico y ético, estaremos educando para la vida (no para las empresas o el goce sin responsabilidad).

Por la vena puramente artística, cabe reiterar que, a través del poema, la poesía no sólo despierta y eleva sentimientos sino también brinda la oportunidad de jugar, crear, confesar o trabajar, como declarara Paz (2005: 13). De tal modo, una estrategia significativa incitará al lector escéptico a modificar su actitud y leer poemas, aunque sea sólo para permitirse el gozo del juego con lo poético del lenguaje. Las jitanjáforas, las aliteraciones, las onomatopeyas, por ejemplo, son buen inicio para seducir al aprendiz y contribuir a que desarrolle el intelecto y la pasión. Son la música verbal, las sonorizaciones y los juegos del lenguaje los que conquistan el alma; pero es el andamiaje educativo el que se vuelve necesario para ayudar al alumno a que experimente y cabalgue sobre los ritmos para llevarlo al ámbito de la coherencia, el razonamiento, la lucidez, el sentido crítico, propios de la comprensión, el análisis y la interpretación de “un concentrado artístico”.

La reinención de vocablos o significados ideáticos por parte de los alumnos corrobora que "léxicos y gramáticas son obras condenadas a no terminarse nunca. El idioma está siempre en movimiento, aunque el hombre, por ocupar el centro del remolino, pocas veces se da cuenta de este incesante cambiar" (Paz, 2005: 49). ¿Y quiénes sino las generaciones jóvenes son las que revolucionan las palabras y reactualizan los significados de una lengua? Permitamos que experimenten sin condena esa facultad y sí con alegría o emoción; ofrezcámosles andamiajes que les permitan hacerse conscientes de su propio proceso de conocimiento.

Ha de quedar claro, no obstante, que esa concesión y ese acercamiento comprensivo han de fincarse asimismo en responsabilidades y principios éticos, pues la función socializadora de la poesía contribuye también a alimentar las esperanzas de que la sociedad cambie al sensibilizarse y reconocerse en el arte, a reconocerse como seres talentosos y creadores que, si bien no todos serán escritores, como lectores pueden elegir ser los mismos o modificar sus conductas. Apunta Savater que "la ética no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor" (2007: 71). Y el vivir mejor incluye por supuesto la vida personal y social del individuo, ya que "por lo general las virtudes no repercuten sólo en la vida personal o individual, sino en la convivencia social" (Beuchot, 2004: 109). No existe una sociedad sin poetas. Éstos, a través de sus propuestas, transmiten la noción del bien y el mal, el vínculo con la naturaleza, el desarrollo y creatividad del lenguaje, el cultivo de la imaginación y hasta de la memoria, la noción estética y ética, el desarrollo de la experiencia mística o catártica, etc.

Subrayo que el arte de la poesía es uno de los pilares de las humanidades. Al incluir en su materia de trabajo la emoción, la sensibilidad, el lenguaje, la imaginación, transmite y desarrolla conocimientos y valores humanos. El arte de la versificación forma y transforma al sujeto al transmitirle conocimientos del mundo y valores esenciales para abrirse al Otro. La creación artística establece lazos muy fuertes entre las personas, sin importar idioma, creencia, cultura o nacionalidad. Por eso, resulta lamentable que, a diferencia del lugar elevado que antaño ocupó la lírica, en la actualidad el poeta, el poema y el libro de poesía hayan venido desvalorizándose -quizá a causa del desencanto social- por la creciente violencia que se sufre hoy en día o por la prioridad concedida a lo material y al negocio. Sea cual fuere la causa, es indiscutible que necesitamos rescatar desde lo académico y las aulas la palabra poética, así como los libros de poesía.

Planes y programas de estudio en la ENP y en todas las instancias educativas deberán enfocarse en promover y planear el desarrollo de esta habilidad lectora como parte de todo un sistema de símbolos y signos, como considera Vygotsky (2009), pues únicamente si se comprende la historia de la evolución cognoscitiva en el aprendiz y el lugar que en esa evolución ocupa la lectura, podrá uno acceder a una solución correcta de las habilidades psicológicas implícitas en el proceso lector. La lectura literaria debe enseñarse como una actividad cultural compleja que convive con múltiples disciplinas; debe cultivarse más que imponerse y debe verse como avance programado aunque, paradójicamente, un tanto espontáneo, no como instrucción fría donde el profesor se limita a exigir o solicitar un “Lean” (o un “Reciten”).

Cobra pertinencia recordar al alumno que el verso fue el fundamento de la forma literaria denominada *romance* (historia versificada, medida y cantada en la tradición oral) y derivó en el corrido que hoy aún se cultiva, o que la canción es otra de las varias composiciones literarias populares (como antaño las jarchas y los villancicos). Pero se le ha de esclarecer que esos productos literarios pueden estar tocados por lo sublime o no, como puede esta característica o procedimiento estar presente en la prosa y hasta en los anuncios publicitarios, dado que, como nos advierte Argüelles, “incluso la publicidad cuando involucra la creación puede ser eficazmente poética” (2016: 67).

El adolescente ha de desarrollar la capacidad para conectar lo “caduco” con lo vigente y clarificar conocimientos, gustos, calidades, elementos que le ayuden a fijar postura ante lo poético y lo que no lo es o frente a las producciones que necesitan acompañamiento instrumental y las que con el ritmo solo cobran suficiencia (como las composiciones de los flagrantes raperos en boga, en su mayoría adolescentes o jóvenes, que difunden su “arte” en el transporte colectivo).

Paralelamente, por medio de la recitación u oralización del poema, el género poético abre el acceso al gozo de lo creativo: vestuario, escenografía, musicalización, teatralidad, además de los sonidos y los juegos lingüísticos propios de cada poema. Calsamiglia y Tusón señalan que, dentro de la oralidad, no todas las formas de hablar son “naturales” y aseveran que:

Por ello, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral desempeña un papel fundamental la institución escolar, ya que en ella se pueden programar y planificar —de forma adecuada al alumnado concreto— formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y que aumentarán el «capital» comunicativo de la futura ciudadanía, de manera

que en el futuro esos hombres y esas mujeres puedan desenvolverse lo mejor posible en el entorno más amplio que la vida adulta les puede deparar (2001: 41).

El valor ambivalente de la poesía en cuanto ritmo y conjunto de grafemas ofrece la posibilidad de implicarlo, en cuanto discurso, no sólo en lo oral o escrito, sino en lo musical, lo pictórico, lo teatral. Por eso, rescato la vena de la música en la oralidad al recitar.

Paz nos vuelve conscientes de que todo en el cosmos se rige por ritmos: el crecimiento de las plantas, las cosechas, las estaciones, los animales, los bailes, nuestros pasos... y hasta nuestro corazón (con sus ritmos cardiacos), pues todo es ritmo y sentido. "Ritmos binarios o terciarios, antagónicos o cíclicos alimentan las instituciones, las creencias, las artes y las filosofías. La historia misma es ritmo" (Paz, 2005: 59).

En fin, por último deseo resaltar que la poesía debe ser asequible y debe ponerse al alcance de las mayorías porque es la expresión lingüística -creativa y sublime- donde se vuelcan emociones, ideas, mundos posibles, mundos internos, mundos deseados, mundos creados, etcétera, que nos llevan a entender la existencia personal y la ajena, pues es una construcción social que nos define cultural e incluyentemente. Por eso, enarbolo, para cerrar, el consejo que en pleno siglo XX decretase Manuel Machado (1959) a los poetas: procura tú que tus versos vayan al pueblo a parar, que lo que pierden de gloria lo ganan de eternidad.

## BIBLIOGRAFÍA

### Directa:

Aira, César (2001). *Alejandra Pizarnik*. Barcelona: Omega.

Benedetti, Mario (2001). *El amor, las mujeres y la vida*. México: Punto de lectura.

Borges, Jorge Luis (2002). *Obra poética*, 3. Madrid: Alianza Editorial.

Cortázar, Julio (1978). *Último round*. México: Siglo XXI.

Chavezmaya, Marco Aurelio (2006). *Letras sencillas de amor y desamor*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Elizondo, Salvador (selección de) (2002). *Museo poético*. México: Aldus.

Nandino, Elías (1970). *Eternidad del polvo*. México: Joaquín Mortiz.

Papasquiario, Mario Santiago (2008). *Jeta de santo (Antología poética)*. Selección de Rebeca López y Mario Raúl Guzmán. Madrid: FCE.

Sabines, Jaime (1997). *Recuento de poemas, 1950-1993*. Mexico: Joaquín Mortiz.

Serrano, Francisco (selección y prólogo de) (1997). *24 poetas latinoamericanos*. México: Coedición Latinoamericana.

Vallejo, César (2009). *Los heraldos negros*. México: Conaculta.

### De consulta:

Aboites, Hugo (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. En [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000200003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200003).

Recuperado el 23 de noviembre de 2018.

Álvarez del Castillo, Fernando (2010, octubre 4). Lectura y sabiduría. *Cultura y arte de México*, No. 4, p. 80.

Argüelles, Juan Domingo (2010, diciembre 12). Poesía y ficción. *La Jornada Semanal*, p. 12.

Argüelles, Juan Domingo (2016). *Un instante en el Paraíso. Antimanual para leer, comprender y apreciar poesía*. México: Laberinto Ediciones/ Universidad Autónoma de Agascalientes.

Argüelles, Juan Domingo (2016b, mayo 15). Por un retorno de la poesía a las aulas. *La Jornada Semanal*. p. 15.

Argüelles, Juan Domingo (2017, julio 9). Hija del azar; fruto del cálculo. *La Jornada Semanal*. P. 15.

Aristóteles. *El arte poética*. Buenos Aires: Austral. 1948.

Ausubel, David et al. (2001). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, pp. 17-85.

Balderas Puga, Ángel. [Ángel Balderas Puga]. 2017, mayo 18. Reforma Educativa para padres de familia. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=jLPttOaEAso>.

Barthes, Roland (1983). *El grado cero de la escritura*. México: Siglo XXI.

Bartolucci Incico, Jorge (2002). *La modernización de la ciencia en México. El caso de los astrónomos*. México: UNAM-Plaza y Janés, pp. 19-97.

Beristáin, Helena (1997). *Análisis e interpretación del poema lírico*. México: UNAM.

Beristáin, Helena (2006). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.

Beuchot, Mauricio (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.

Beuchot, Mauricio (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Itaca.

Calderón Alzati, Enrique (2017, agosto 5). Educación, demagogia y fracaso. *La Jornada*, p. 31.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, pp. 173-204; 315-342.

Camus, Albert (1958). La misión del escritor. En <http://biblio3.url.edu.gt/Discursos/05.pdf>. Recuperado el 18 de noviembre de 2018.

Camus, Albert (1957, diciembre 14). El artista y su tiempo. En <https://es.scribd.com/document/220894399/25-El-Artista-y-Su-Tiempo-Albert-Camus>. Recuperado el 18 de noviembre de 2018.

Carrillo Mateo, Evaristo *et al.* (1987). *Dinamizar la lectura*. México: Alhambra.

Cassany, Daniel y Gloria Sanz (2009, julio). El comentario de textos electrónicos. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. Barcelona: Graó, núm. 52, pp. 21-31.

Coll, César *et al.* (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.

Coll Lebedeff, Tatiana (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El cotidiano*. Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana. En <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012004.pdf>. Recuperado el 23 de noviembre de 2018.

Coronado, Juan (2008). *Para leer mejor, 2*. México: Limusa.

Dewey, John (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, pp. 112-168.

Durkheim, Emile (1996). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.

Eco, Umberto (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.

Fernández Moreno, César (Coordinación e introducción) (2000). *América Latina en su literatura*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

Frenk, Margit (2005). *Entre la voz y el silencio. La lectura en tiempos de Cervantes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, Erich (2000). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. México: Paidós.

Osorio Clark, Roselia (2018, mayo 31). Impulso a la lectura y escritura especializadas. *Gaceta UNAM, Suplemento*, p. 1.

Gadamer, Hans Georg (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós, pp. 49-81.

Gadamer, Hans Georg (2001). *Verdad y método 1*. Salamanca: Ediciones Sígueme, pp. 121-142.

García-Caeiro, Ignasi *et al.* (1988). *Expresión oral*. (Adaptación de Carmen Trejo Cazares y Jaime Garibay Aguilar). México: Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra.

García Madruga, Juan A. *et al.* (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós.

Garduño, Sonia Araceli (1996). *La lectura y los adolescentes*. México: UNAM.

Genette, Gérard (1988). Géneros, <<tipos>>, modos. *Teoría de los géneros literarios*. Garrido Gallardo, Miguel A. (Compilador). Madrid: Arco/ Libros, pp. 183-233.

Goethe, Johann Wolfgang (2010). *Poesía y verdad*. Barcelona: Alba.

González Cárdenas, Octavio (1972). *Los cien años de la Escuela Nacional Preparatoria*. México: Porrúa.

González Valenzuela, Juliana (2007). *El ethos, destino del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica-UNAM.

Guevara Niebla, Gilberto (1992, febrero). El malestar educativo. *Nexos*, No. 170, pp. 21-36.

Guttman, Amy (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*. Barcelona/ México: Paidós Ibérica.

Herrera Guido, Rosario (2008). *(Po)ética del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.

INEE (2004). *Resultados de la prueba PISA 2000 y 2003 en México*. México: INEE.

INEE (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE, pp. 7-79.

Iser, Wolfgang (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.

Jurado Cuéllar, Silvia E. *Plan de desarrollo institucional 2014-2018* (2015). México: UNAM.

Kibédi Varga, Áron (1993). Retórica y producción del texto. *Teoría literaria*. Angenot Marc (Compilador). México: Siglo XXI.

Kieran, Egan (2000). *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós, pp. 25-56.

Kraus, Arnoldo (2009, agosto 12). La violencia en México. *La Jornada*, p. 31.

Krauze, Ethel (1992). *Cómo acercarse a la poesía*. México: Conaculta-Limusa.

Krauze, Ethel (2015). *Convocaciones, desolaciones e invocaciones*. México: UNAM.

Lomas, Carlos, et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lomas, Carlos (2005). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo\\_id=8628](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=8628). Recuperado el 10 de julio de 2017.

López Castro, Armando (2000). *Memoria de un olvido. Poetas de un tiempo menesteroso*. León: Ediciones Universidad de León.

Machado, Manuel (1959). La copla. *Antología*. Madrid: Espasa Calpe, p. 79.

Maqueo, Ana María (2007). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México, Limusa.

Merton, Robert (2002). Estudios sobre sociología de la ciencia. *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 615-713.

Montero, Rosa (2006). *La loca de la casa*. Madrid: Punto de Lectura.

Montserrat, María Mercedes (2004, mayo). La comprensión lectora como objeto de enseñanza. *Novedades educativas*, No. 161, pp. 12-14.

Monsiváis, Carlos (2004). Lectura y globalización. Elogio (innecesario) de los libros. Ponencia presentada en el 6º Congreso Nacional de Lectura. Colombia: Fundalectura.

- Montes de Oca, Francisco (1998). *Teoría y técnica de la literatura*. México: Porrúa.
- Navarro Tomás, Tomás (2004). *Arte del verso*. Madrid: Visor Libros.
- Nicol, Eduardo (2007). *Formas de hablar sublimes: poesía y filosofía*. México: UNAM.
- Onetti, Juan Carlos (2012). *El pozo*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- Paz, Octavio (1990). *Los hijos del limo*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo, pp. 9-62.
- Paz, Octavio (2004). *La llama doble. Amor y erotismo*. México: Seix Barral.
- Paz, Octavio (2005). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pennac, Daniel (2006). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Piaget, Jean (1985). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Platón (2000). Libro Sexto y Libro Séptimo. *La república*. Madrid: EDIMAT, pp. 233-306.
- Pound, Ezra (1977). *El abc de la lectura*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Programa de estudios de la ENP de la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana* (2018). México: UNAM.
- Reyes, Alfonso (2007). La experiencia literaria. *Antología*. México: Anagrama.
- Ricoeur, Paul (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Trotta/ Cristiandad, pp. 233-336.
- Rousseau, Jean-Jacques (2004). *El contrato social*. Buenos Aires: Losada.
- Ruy Sánchez, Alberto (2005). *Nueve veces el asombro*. México: Alfaguara.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Savater, Fernando (2007). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, Fernando (2012). *Ética de urgencia*. México: Ariel.
- Smith, Frank (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.

Smith, Frank (1995). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.

Solé, Isabel (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/ Graó.

Torre, Esteban (2002). *El ritmo del verso*. Murcia: Universidad de Murcia.

Tusón, Jesús (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Val, José del (1999). El balcón vacío. *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*. Raúl Béjar y Héctor Rosales (Coords.). México: Siglo XXI.

Vargas Llosa, Mario (2000, octubre). Un mundo sin novelas. *Letras libres*, No. 22, pp. 38-44.

Vygotsky, Lev S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Yutang, Lin (1940). El goce de la cultura. *La importancia de vivir*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, pp. 182-184.