DOI: 10.24275/uama.6948.8562

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
ESPECIALIZACIÓN EN LITERATURA MEXICANA DEL SIGLO XX**

MANUAL DE ENSEÑANZA DE POESÍA CON NIÑOS

**TESINA PARA OBTENER EL DIPLOMA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN
LITERATURA MEXICANA DEL SIGLO XX**

PRESENTA: DAVID BALTAZAR VILLAVICENCIO

ASESORA: DRA. MARIA MARGARITA ALEGRÍA DE LA COLINA

CIUDAD DE MÉXICO. NOVIEMBRE DE 2021

**Esta tesina recibió apoyo del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.
CONACYT**

Resumen: Los manuales de poesía oscilan entre los que se componen con un cuerpo teórico, dirigidos a un público académico o con una formación literaria, y los prácticos, que se orientan a la transmisión de anécdotas, sin dilucidar una estructura didáctica que le sea útil a quienes se interesen en promover la lectura. El presente trabajo enriquece conceptos teóricos con experiencias personales provenientes del trabajo de fomento cultural con niños. Se considera a este público como agentes capacitados para construir conocimiento, al docente como un mediador o facilitador del aprendizaje, y el libro como un punto de encuentro que requiere aproximaciones acordes a la época actual. Además, contempla la utilización de la colección de poesía infantil de Alas y Raíces, del CONACULTA, y el hecho de que el conocimiento, para transmitirse, debe adaptarse al campo en que se desarrolla, de modo que los conceptos: objetos transicionales, correlato objetivo y procedimientos de desautomatización, expuestos en el marco teórico, sean una opción para la enseñanza de poesía con niños. El último capítulo se conforma con sesiones prácticas que están integradas por tres partes: información para el maestro, tabla para organizar el taller por tiempos y propuesta de implementación, esta última está inacabada, pues se sugiere que se adapte a las necesidades particulares que cada espacio requiera.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 Perfil constructivista

2.2 Transposición didáctica

2.3 Objetos transicionales y correlato objetivo

2.4 Formalismo ruso. Procedimientos de desautomatización

CAPÍTULO 3: SESIONES PRÁCTICAS PARA TRABAJAR CON NIÑOS

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene dos vías de desarrollo para la lectura de poesía: una, con las personas que realizan actividades culturales y artísticas vinculadas con el fomento de la lectura infantil, para quienes se presenta una propuesta de trabajo práctico; dos, con los niños que están contemplados en dichas actividades de manera implícita.

Respecto al primer grupo, es interesante distinguir las distintas acepciones que lo definen. El mediador es considerado como uno de los componentes indispensables (junto con los libros) que le da vida a los espacios de lectura. Su tarea es acompañar a los lectores en sus procesos de acercamiento, cuenta con “muchas opciones distintas para realizarla: se sienta a la mesa y comparte en tono fraternal, escucha a los demás y les hace saber que lo que dicen le importa, abre su casa, destina tiempos, busca recursos y se mantiene abierto al diálogo”¹.

Los mediadores son personas comunes de la sociedad que, voluntaria y gratuitamente, ponen condiciones para que algunos integrantes de cierta comunidad tengan acceso libre y gratuito a la lectura. Por su parte, la tarea del promotor de lectura es aficionar a los usuarios a la lectura. El promotor impulsa el desarrollo, pero no hace propaganda ni publicidad para que haya más mercado. Un promotor de la lectura no es autoritario, sino imaginativo, “despierta el interés de un potencial lector y lo anima a desarrollar ese interés con el fin de que descubra, en su momento, los más grandes libros de los más insignes autores que nos ha regalado la cultura universal”². La diferencia entre ambos está, me parece, en el nivel de

¹ Luz María Chapela, *Cuadernos de SALAS DE LECTURA*, México, CONACULTA, 2011, p. 26, recuperado el 29 de junio de 2021, de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/1-salas-lectura.pdf>

² Juan Domingo, *Promoción y mediación de la lectura*, La Razón, 17 de mayo de 2019, recuperado el día 29 de mayo de 2021, de: <https://www.razon.com.mx/el-cultural/promocion-y-mediacion-de-la-lectura/>

aproximación y en las herramientas de las que dispone para realizar su tarea. En México, las instituciones culturales proveen a sus mediadores con una formación que les permite integrar una comunidad, mientras que los promotores, aunque coinciden en la tarea de promover el gusto literario, pueden realizar la actividad desde una plataforma educativa formal, como una licenciatura, y no pretenden establecer lazos sociales sino llevar a cabo la tarea de sembrar el interés que los usuarios desarrollarán.

Los talleristas, en cambio, manejan un rol más independiente. Un tallerista es una persona capaz de desarrollar una serie de sesiones de trabajo en las cuales se conjunta la exposición de elementos teóricos con actividades prácticas (ya sean de reflexión o de implementación de las ideas previamente adquiridas) que permitan “aterrizar el material teórico en situaciones y contextos concretos”³. El tallerista debe dominar el tema a tratar, así como tener conocimiento de las experiencias y retos que giran en torno a éste. Un tallerista es, por lo tanto, un educador, muchas veces independiente, que presta sus servicios a una institución.

Tallerista, mediador o promotor de lectura, este Manual para la enseñanza de poesía está dirigido a las personas encargadas de llevar a cabo el trabajo de campo, quienes muchas veces no disponen de herramientas que les faciliten el desarrollo de sus actividades, personas que aprenden “sobre la marcha”, a base de ensayo y error. En él se considera a la poesía, además, como un método de enseñanza-aprendizaje mediante el cual es posible desarrollar las capacidades cognitivas de los docentes para que estos, a su vez, fortalezcan las habilidades cognitivas infantiles.

³ Comité Cerezo México, *¿Talleristas o educadores populares?*, México, Comitecerezo.org, 2012, recuperado el 29 de mayo de 2021, de: <https://www.comitecerezo.org/spip.php?article1082>

La figura del mediador de lectura, promotor, tallerista, etc., debe asumir el desafío de formar “practicantes de la lectura”⁴ y de la escritura; este sujeto debe contemplar “la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognitivo y crecimiento personal”⁵. Las facilidades que los docentes brinden a los niños para adentrarse en el mundo simbólico de la literatura, deben ser plenas en primer lugar; posteriormente, tendrán que encaminarse a una generalidad libre de cualquier discriminación: la lectura es un fenómeno al que todos podemos acceder.

Ningún niño es idéntico a otro, pero todos tienen más o menos desarrolladas las competencias necesarias para ejercer su derecho de leer o escribir. El papel del tallerista, ya sea con el respaldo de una institución o desde su independencia laboral, deberá estar encaminado a facilitar el acceso a la “frontera indómita”⁶, que es la zona de correlación entre subjetividad y cultura. Para los fines que este trabajo persigue, nos centraremos en la colección Poesía para Niños, uno de los proyectos editoriales del sello Alas y Raíces, elaborado por la Secretaría de Cultura Federal.

Este trabajo parte, también, de circunstancias personales vinculadas con mi desempeño laboral. Desde al año 2010, participo en programas de fomento a la lectura en la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Despertar el gusto por la lectura al compartir textos literarios con personas que no tienen el hábito de acercarse a los libros es una actividad significativa y honesta. Para muchas de las personas con quienes trabajábamos, dicha experiencias era la única oportunidad que tenían para aproximarse a las actividades culturales: personal de lavandería, cocina o limpieza, en los hospitales generales de la Ciudad

⁴ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001.

⁵ *ibid*, p. 42.

⁶ Graciela Montes, *La frontera indómita*. México: FCE, 2017, p. 49.

de México; comunidades de bajos recursos que se congregaban en torno a un libro club o a ferias de libro que buscaban llevar temas prácticos y de interés de manera sencilla. Todas las áreas donde trabajé tenían una misma vertiente: el agente cultural era el encargado de transmitir ideas y desarrollar una apreciación estética inicial. ¿Cómo? El fenómeno cultural, cuando menos el que realizábamos en la Secretaría de Cultura, era un tanto misterioso y empírico.

La manera oficial de corroborar la eficacia de estas actividades era a través de los números: cuántos libros regalábamos, cuánta gente reuníamos en los eventos, cuántos participantes teníamos en los talleres, etc. Sin embargo, había otra “eficacia” que distaba mucho de la anterior y que tenía que ver con la significación de las palabras para los participantes, y con la forma en que fortalecían su lenguaje particular, es decir, la manera específica en que los participantes llevaban a sus vidas los temas que abordábamos, y las ideas que transmitíamos. Recuperábamos entonces comentarios finales tan enriquecedores como únicos: “nunca pensé que yo también pudiera escribir”, “el taller me sirvió para poner más atención en mi trabajo”, “tengo algo que contarles a mis hijos”, etc.

Los talleristas éramos agentes culturales privilegiados al poder fortalecer lazos comunitarios, desde el reconocimiento de la subjetividad de cada participante. Pero también éramos consecuencia de un vacío institucional en el que números, reportes, registros y todos esos instrumentos burocráticos, eran el objetivo a alcanzar, lo cual nos desprotegía, pues carecíamos de referentes teóricos que nos facilitaran las tareas de campo. Este trabajo proporciona conceptos que pueden servir como guía de intervención con un público definido, los niños; también es posible adaptarlo al trabajo con público de diferentes edades. Para todas esas personas que comienzan a realizar actividades de fomento cultural, quienes quieren

diversificar sus herramientas metodológicas para la enseñanza de la lectura de textos literarios, particularmente poéticos, o para quienes sólo quieren confirmar nuevos caminos, este manual es un crisol que sirve para dar forma a nuevas maneras de intervención.

PROBLEMAS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En el contexto de la Ciudad de México, las políticas culturales se enfocan en lo organizativo: privilegian la edición de libros, promueven la participación ciudadana con proyectos culturales comunitarios, convocatorias y talleres de temática variada. La Secretaría de Cultura, a partir de sus órganos institucionales, sigue una misma línea: ampliar una oferta cultural que atienda las inquietudes prácticas (artes y oficios) de un número de usuarios que crece cada día.

Los talleres literarios forman parte de esta política cultural: ya sea que estén destinados a niños o a adultos, se busca promover la lectura de todas las formas posibles. No obstante, muchos de estos intentos de “enseñanza informal” carecen de una plataforma teórica desde la cual sea posible acompañar el fomento de la lectura con lineamientos que amplíen la capacidad receptiva de los participantes. Las herramientas que acompañan a los talleristas, como los manuales de poesía, se polarizan; la voz enunciativa, así como el público al que se dirige no están del todo claros. ¿Cuál sería el punto medio entre libros teóricos y otros enfocados en los ejercicios prácticos? ¿Qué voz se debe elegir? ¿De qué modo es necesario conceptualizar al público al que va dirigida la obra? ¿Qué factores deben considerarse para un manual que pretenda enseñar poesía a los niños?

JUSTIFICACIÓN

Son muchas las obras destinadas a la enseñanza de la literatura con niños, cada una de ellas tiene un valor excepcional, pues en su mayoría nacen de intenciones personales o desde planificaciones gubernamentales para promover la lectura; sin embargo, es pertinente la elaboración de un manual que concentre tanto la parte teórica como los elementos prácticos y que sirva de apoyo al personal docente en su intención de fomentar la lectura y transmitir conocimiento.

A partir de mi experiencia impartiendo talleres infantiles en la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México me pareció, en un principio, que el requisito indispensable para toda persona que pretendiera trabajar con niños era tener un estado emocional equilibrado y abierto, es decir, una personalidad capaz de generar respuesta en el público infantil; una actitud lúdica, una energía equilibrada, como suele comúnmente decirse, pues quienes trabajan con niños parten de una proyección de sí mismos. Posteriormente, me di cuenta de que, además de lo anterior, era necesario un marco teórico desde el cual se pudiera transmitir información de una manera eficiente. Al revisar algunas obras destinadas al trabajo de fomento infantil, me di cuenta de que los conceptos no están bien definidos, que el público al que se dirigían estos libros se confunde por momentos con la voz enunciativa y que ésta, a su vez, se confunde con los motivos personales y los objetivos que plantea la institución desde la cual se parte.

La creación de este manual para la enseñanza de poesía con niños parte del principio de que el público infantil es capaz de comprender ciertos artificios del lenguaje. Su elaboración se enmarca en el contexto de un grupo docente que requiere material de apoyo que le facilite el planteamiento de sus intervenciones: El manual busca complementar teoría

y práctica para desarrollar un cuerpo teórico que haga más eficaces los métodos de enseñanza, con el fin de que el material didáctico adquiriera contextos más sólidos en la subjetividad del público.

OBJETIVOS

1. Fomentar el gusto por la poesía a través de estrategias de lectura que serán implementadas en la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México y en la Dirección General de Bibliotecas.

2. Desarrollar una apreciación estética en los docentes a través de dos conceptos literarios: desautomatización y correlato objetivo.

3. Promover un marco conceptual que contribuya al estudio de la obra poética de Rubén Bonifaz Nuño, Efraín Huerta, Enriqueta Ochoa, Carlos Pellicer y Octavio Paz, autores incluidos en la serie de títulos elaborada por la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil-Alas y Raíces, a través del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

4. Utilizar el concepto transposición didáctica, de Yves Chevallard, para transformar el saber teórico de la literatura, de modo que éste pueda ser comprendido por el personal docente y comunicado a los niños de manera clara y práctica, contribuyendo al desarrollo de sus habilidades cognitivas.

5. Situar las planeaciones didácticas en el contexto de los fenómenos transicionales (que facilitan el paso de una visión subjetiva a la objetividad cultural) propuesto por Donald Winnicott, a fin de que el personal docente tenga una visión clara y tangible de los beneficios que la literatura proporciona al desarrollo infantil.

6. Fundamentar el manual de poesía en una orientación constructivista que considere la enseñanza como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, con objeto de que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

APORTACIÓN

A partir de esta base pretendo conformar una obra de divulgación que maneje conceptos teóricos de manera accesible y que se sustente en ejercicios prácticos. Estará integrada por capítulos que faciliten su utilización por el personal dedicado al trabajo con niños. Con este trabajo aportaré material de apoyo para el fomento cultural infantil.

CAPÍTULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cuando el niño era niño,
no sabía que era niño,
para él todo estaba animado,
y todas las almas eran una.

Peter Handke

Cada día es más frecuente que aparezcan colecciones de poesía destinadas al público infantil. El uso de poemas acompañados de ilustraciones se ha vuelto una herramienta recurrente en el desarrollo intelectual y emocional de los niños. Las ferias de libro, los tianguis y caravanas literarias fortalecen sus ventas con la distribución de este material. Incluso, en fechas recientes, se han incrementado los premios literarios que tienen como objetivo promover la escritura dirigida a los niños.

En este panorama, los órganos gubernamentales encargados de fomentar la lectura se han sumado a la tarea de editar libros infantiles. El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, a través de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil-Alas y Raíces echó a andar, en el año 2015, un proyecto editorial que consistía en seleccionar ciertos poemas, o fragmentos de poemas, que serían leídos e ilustrados por un grupo de niños. Dichos fragmentos se encuentran en la colección: *El árbol habla, Octavio Paz para niños; Brochazo de sol. Pellicer para niños; Al téquerreteque. Sabines para niños; Que me bautice el viento. Enriqueta Ochoa para niños; Alma mía de cocodrilo. Efraín Huerta para niños; En los cabellos del árbol. Elías Nandino para niños; Paraíso de compotas. López Velarde para niños*. Sin duda, es una muy buena iniciativa para fomentar el hábito de la lectura; la colección es sugerente en el sentido de que busca acercar la obra de poetas consagrados y complejos a un público que se inicia en la lectura; sin embargo, no es su propósito agregar

comentarios críticos y una propuesta metodológica para trabajar estos libros en el aula, lo cual hace que el trabajo con ellos dependa del interés y la disposición que cada mediador tenga.

Las propuestas de trabajo a partir de libros de poesía para niños son variadas. A continuación, revisaremos algunas de ellas. *Lecciones de poesía para niños inquietos*, de Luis García Montero, es un libro infantil sobre la poesía que busca presentar elementos útiles para la escritura. Nos dice este autor que “lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía siempre nace de una mirada, porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo”⁷. La mirada, junto con la conciencia del tiempo, son muy importantes para escribir poesía. García Montero busca reordenar la perspectiva que se tiene de los niños, y de los adultos que hablan sobre niños que gustan de la poesía: “Las personas mayores piensan que solamente ellas comprenden la melancolía, la nostalgia y los sentimientos temporales... Pero no es verdad. Los niños mantienen también sus conversaciones con el tiempo y esconden a veces una gota de melancolía en los ojos”⁸.

Método fácil y rápido para ser poeta, de Jaime Jaramillo Escobar, es un manual progresivo de iniciación, originado en el Taller de Poesía de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín. El autor reflexiona en torno al material y carácter de la poesía, y propone que “la poesía está más en el modo de percibir que en el de expresar”⁹. Es un libro interesante pues

⁷ Luis García, *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Colombia, Gimnasio Moderno, 2015, p.23, recuperado el 17 de febrero de 2020, de: https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris_19.pdf

⁸*ibid*, p. 61.

⁹ Jaime Jaramillo, *Método fácil y rápido para ser poeta*, Colombia, Biblioteca Digital de Acceso Abierto Universidad de Antioquía, 1985, p. 5, recuperado el 13 de junio de 2020, de <https://docplayer.es/23434292-Escuela-siempre-abierta-distrito-federal-taller-emociones-y-poesias-secundaria.html>

aporta contenidos teóricos que nos llevan desde “el poeta y su infancia” hasta “la poesía y la vida”. Sin duda, su método inicia en la práctica misma del acto de escribir; se dirige a todo aquel que desee participar en el taller literario, dando la posibilidad de que convivan niños y adultos; al revisar la obra, se percibe una intención de dirigir su trabajo a un público de distintas edades.

Ambas obras se publicaron en el contexto colombiano y buscan dar herramientas para ejercitar la práctica de la poesía. García Montero parte de la experimentación dirigida, Jaime Jaramillo, del contenido teórico atemporal. En México, en lo que antes era el Distrito Federal, se implementó en el 2011 la Escuela Siempre Abierta (Taller: emociones y poesías. Secundaria) con la finalidad de apoyar al personal docente que participaba como monitor. La intención del programa era ofrecer una guía didáctica que propusiera un conjunto organizado de actividades que se realizarían con los adolescentes, durante 18 días del tiempo libre que tenían en las vacaciones de verano. Esta guía didáctica buscaba orientar las acciones lúdico-formativas de los monitores, a quienes se consideraba como figuras operativas con experiencia y conocimientos profesionales. Esto les permitiría realizar “las actividades en la secuencia y formato propuestos; es decir, a manera de taller, o bien, conforme el nivel escolar y las características de los alumnos del grupo lo permitan, aprovechando las actividades sugeridas para implementar otras modalidades didácticas, como el trabajo por proyectos, e incluso desarrollarlas en función de temas compartidos con otro u otros talleres”¹⁰. La guía didáctica es una lista de actividades en la que se visualiza al grupo en el que se intervendrá como un organismo inerte, pues se da por hecho que los asistentes responderán de una forma

¹⁰ Javier Pérez, *Escuela Siempre Abierta Distrito Federal*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 3, recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: https://www2.sep.pdf.gob.mx/proesa/archivos/talleres_secundarias/emocion_poesia_secun.pdf

determinada. La guía también carece de un aparato crítico, como la de Jaime Jaramillo que, caso contrario, daba muy poco espacio a la experimentación.

En el 2019, IBBY México promovió la *Guía de libros infantiles y juveniles*¹¹, coordinada por María Cristina Vargas de la Mora. Esta obra considera la lectura como un acto en el que el niño se sumerge en el discurso de alguien más y puede experimentar, a través de su imaginación, transformarse en otro; busca ser una invitación para “tomar riesgos y salirnos de nuestra zona de seguridad”¹². Esta guía es una lista comentada de los libros recomendados por IBBY México, la cual se publica cada año en colaboración con la Dirección General de Publicaciones de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México, acorde a los patrones establecidos en las actividades de fomento a la lectura; por ejemplo, cambia los rangos de edades delimitados numéricamente por el término “etapas lectoras”. Tenemos así: *Libros para pequeños lectores*; *Libros para los que empiezan a leer*; *Libros para los que leen bien*; y *Libros para grandes lectores*. Esta clasificación alude a un progresivo avance lector que no depende del maestro o instructor sino del niño, pues está supeditada al entusiasmo que cada uno manifieste. Tanto IBBY como la Secretaría de Cultura, depositan el avance lector en los deseos de quien abre el libro.

Las dos obras realizadas en México no cuentan con el aparato crítico-teórico que tienen las obras colombianas, pues no es ese su objetivo. Ambas tienen claro qué es lo que buscan hacer y muestran el producto de sus actividades. La “Guía didáctica” responde a un plan de trabajo muy bien trazado, IBBY México busca fortalecer el canon que valide las

¹¹ María Vargas, *Guía de libros infantiles y juveniles IBBY México 2019*, México, IBBY, 2019, recuperado el 20 de enero de 2021, de: https://www.ibbymexico.org.mx/images/guias/Guia_IBBY_2019.pdf

¹² *ibid.*, p. 6.

obras impresas en México. Ambas se sitúan en el contexto de las políticas culturales de nuestro país.

En julio de 2008, se promulgó la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro en la Ciudad de México, la cual continúa vigente hasta nuestros días. Esta ley tiene objetivos claros como impulsar programas, proyectos y acciones que promuevan de manera permanente la formación de usuarios plenos de la cultura escrita entre la población, así como promover conjuntamente con la iniciativa privada acciones que estimulen la formación de lectores. La Ley de Fomento para la Lectura y el Libro regula el marco legal y coordina las acciones mediante las dependencias correspondientes y los profesionales en la materia; sin embargo, no indica los requisitos para ser considerado un especialista ni el plan de trabajo que éste habrá de seguir. El artículo 15 de la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro Federal es más cercano a la implementación de prácticas que permitan el desarrollo de actividades, pero tampoco indica cómo se conseguirán los objetivos.

En México son muchos los talleres de poesía dedicados a los niños. Si abrimos el navegador de la computadora, encontraremos una muestra amplia de ellos. Nuestro país requiere de estas propuestas y de las ferias que las promueven, como la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (a la cual se le ha recortado presupuesto a partir del 2018, desafortunadamente, y con ello muchos de los talleres y actividades que se realizaba en ese contexto se han olvidado) pues son un puente entre la escuela formal y la educación práctica en la familia. La importancia de estos talleres reside en facilitar la transmisión de conocimiento de una manera práctica y divertida, como el programa PILARES (en el cual participo al momento de redactar este trabajo), el cual buscó en el 2019 la construcción y adecuación de espacios públicos en colonias, barrios y pueblos de mayor carencia en el

acceso a derechos culturales. Si bien este programa parte de una buena intención, falta mucho para que se consolide, pues no únicamente debe perseguir metas específicas que fortalezcan las bases del programa, como instalar 300 centros comunitarios en el periodo 2019-2020, sino que ha de dar animación a estos espacios partiendo del acompañamiento a los talleristas que conforman el programa, pues muchos de ellos realizan sus primeras experiencias de trabajo en el ámbito del fomento cultural.

En la colección infantil de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil-Alas y Raíces se incluyó en fechas recientes el libro de Mercedes Calvo *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía*. Habíamos anotado que dicha colección, además de estar bellamente editada, cumple con el objetivo de fomentar el gusto por la poesía, pero que el no especificar las técnicas de animación utilizadas ni los métodos empleados constituía un obstáculo para quien pretendiera trabajar el libro en una comunidad. En ese sentido, el libro de Mercedes Calvo se dirige a los encargados de realizar actividades con niños, cumple una función formativa y es una herramienta útil para los talleristas.

En *Poesía con niños*, se nos presenta la posibilidad de detonar procesos creativos a través de la palabra, lo cual es sumamente valioso si consideramos la expresión literaria como un derecho de los seres humanos. Como propone Antonio Candido, “negar el goce de la literatura significa mutilar nuestra humanidad”¹³. El derecho a la literatura se corresponde con el “espacio íntimo”¹⁴ que albergan en sí mismos los lectores, espacio construido desde la subjetividad. Y es ésta la que el tallerista debe atender como un punto de partida, para evitar transgredir los espacios íntimos de los lectores en el afán de promover su disciplina.

¹³ Antonio Cándido, *Ensayos y comentarios*, México, FCE, 1995, p. 167.

¹⁴ Michele Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, 2001, p. 103.

El libro de Mercedes Calvo nos presenta un conjunto luminoso de herramientas que complementa la colección de poesía infantil de Alas y Raíces, con la que realizaremos intervenciones didácticas en el capítulo tres; nos plantea un concepto de infancia desligado de una visión romántica, es decir, no idealizada: felicidad y dolor componen esa etapa en la que los seres humanos encuentran la construcción social que los acompañará el resto de su vida. Infancia es destino, según Freud. Por otra parte, la autora configura una estructura teórica desde la cuál es posible contemplar el fenómeno poético; ciertamente, su definición no se encuentra en la versificación trivial o en el mero conteo silábico, sino más bien en esa “realidad lingüística”¹⁵ que constituye el vínculo entre el ser humano y su realidad cotidiana, pues es mediante la palabra que se nombra y se da sentido a las circunstancias de la vida. Juan Domingo Argüelles advierte que las motivaciones de la lectura son acciones que deben reflexionarse partiendo de que “la lectura puede ayudarnos sólo si despierta en nosotros un espíritu más generoso y una idea mejor de la realidad en nuestra convivencia con los demás”¹⁶. Si la lectura no nos hace convivir de mejor forma con nosotros mismos, con nuestros semejantes en el contexto presente, ¿qué sentido tiene fomentarla?

El libro de Mercedes Calvo es también un punto medio entre los libros teóricos y los libros prácticos y cumple con una necesidad que se vislumbraba en la colección Alas y Raíces: ¿cómo se puede transmitir el gusto por la poesía?, ¿cómo se pueden plantear actividades para trabajarlas con un grupo de niños a quienes les leeremos poesía? La autora parte de un hecho: los niños pueden entender lo que el poeta quiere decir. Me parece que este planteamiento es necesario en el cambio de paradigma educativo si queremos trazar una

¹⁵ Mercedes Calvo, *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía*, México, Secretaría de Cultura-Alas y raíces, 2017, p. 13.

¹⁶ Juan Argüelles, *¿Qué leen los que no leen?*, México, Paidós, 2003, p. 55.

relación horizontal entre educador y participantes. Entre el adulto y el niño se establece una “complicidad afectiva, un diálogo que va más allá de las palabras y que enriquece a ambos por igual”¹⁷.

La mejor poesía infantil es la que los niños leen y disfrutan, el adulto se vuelve un acompañante en los procesos de lectura. Mercedes Calvo nos propone algunas razones por las que se debería transmitir poesía: primero, porque ésta aumenta nuestra capacidad de sentir, y con esa armadura sensible se puede “denunciar y resistir ese mundo cruel y deshumanizado”¹⁸. Segundo, porque la poesía atiende una necesidad del espíritu. La poesía, además de tener un origen literario, tiene también un origen folclórico. Por ello, la musicalidad de las palabras despierta esa sensibilidad al ritmo y a la voz humana. De este fenómeno se desprende una tercera razón implícita en las palabras de dicha autora: la comunicación afectiva puede fortalecer los lazos humanos, en familia y en sociedad.

Así como Calvo reflexiona sobre el concepto de infancia y del poder de la palabra, también lo hace sobre el adulto como agente transmisor de poesía infantil. Para ella, la familia es el núcleo transmisor básico y ese núcleo es equiparable a la comunidad donde la participación debiera ser general. De este modo, el aspecto lúdico del tratamiento de la poesía conlleva “desmitificar el oficio del escritor, bajarlo de su pedestal, permitir que el niño se apodere de las palabras”¹⁹. Su libro es una gran propuesta que alienta a desarrollar el gusto por la poesía desde los primeros meses, antes de que la palabra adquiriera un valor semántico, a través del placer sonoro. No obstante, en nuestro contexto social, la institución familiar está cambiando a la par del desarrollo económico. El contexto de nuestro país no favorece la

¹⁷ Calvo, *op. cit.*, p. 26.

¹⁸ *ibid.*, p. 28.

¹⁹ Calvo, *op. cit.*, p. 43.

convivencia entre padres e hijos, por eso los talleres y campañas culturales con niños adquieren un valor crucial. Es común que a los talleres de fomento a la lectura lleguen niños que nunca han escuchado la palabra poesía o que no tienen libros en sus casas; incluso niños de diez años o más, para quienes el lenguaje es algo que no tiene sentido tomar en cuenta. ¿Cómo despertar en ellos el goce estético a través de las palabras?

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Cuando Ba'al Schem tenía que enfrentar una tarea difícil, una obra secreta en beneficio de los hombres, se daba cita en un rincón del bosque, encendía el fuego, se concentraba en la meditación, decía las oraciones y todo se cumplía.

Una generación después el Magidd de Meseritz quiso hacer lo mismo y fue al rincón del bosque. 'No podemos encender el fuego –dijo– pero diremos las oraciones', y su voluntad se cumplió sin contratiempos.

A la siguiente generación, el rabino Moshé Leib de Sassov llegó al rincón del bosque y anunció: 'No podemos encender el fuego y hemos olvidado las oraciones, pero conocemos este rincón y será suficiente'. Y en efecto fue más que suficiente.

Ya en la última generación, Israel de Rischin se sentó una tarde en la silla dorada de su castillo y reconoció: 'No podemos encender el fuego, ni decir las oraciones, ni llegar al rincón del bosque; pero podemos contar la historia'. Y su historia tuvo el mismo efecto milagroso que los tres rituales anteriores.

(Gershom Scholem, Las grandes corrientes de la mística judía)

2.1 PERFIL CONSTRUCTIVISTA

Más allá de los índices de analfabetismo, aparato productivo y dilema social (expuestos por el INEGI y CONEVAL), la realidad en nuestro país se ajusta a las exigencias y demandas sociales con la búsqueda de eficacia en la organización, distribución y empleo de los recursos disponibles. Posiblemente hemos olvidado las oraciones, no conocemos el rincón del bosque al que tenemos que ir, y no podemos encender el fuego, pero podemos contar la historia: a través del acto creativo –tal vez de los últimos espacios independientes que nos quedan– que privilegia la palabra, podemos comprender al otro para entendernos como sociedad y proyectar un futuro más cercano a las artes.

El rezago educativo de nuestro país es innegable, si bien en los últimos años se han implementado diversos y variados programas de fomento a la lectura, el nivel de aprovechamiento de los alumnos mexicanos está por debajo del promedio establecido por organizaciones como la OCDE. El informe PISA (estudio de rendimiento académico llevado

a cabo cada tres años) ha ubicado, con una regularidad preocupante, al sistema educativo mexicano en sus últimos lugares: “sus resultados son indicadores de una emergencia nacional que no ha sido solucionada”²⁰. Ahora bien, más allá de subir escalafones, es importante problematizar y solucionar, a la brevedad posible, el conflicto del bajo nivel de lectura, pues dicha cuestión no es exclusiva de la población en edad escolar; abarca al resto de los sectores de nuestra sociedad mexicana.

Debido a ello, se han implementado en los últimos años programas de lectura que involucran a diversas instituciones dedicadas a la educación y que permiten al docente volverse un mediador o facilitador del aprendizaje. Esta figura puede provenir de una historia como profesor normalista, o de la adquisición de conocimientos específicos, de ser promotor de lectura, o simplemente de llegar a dirigir un taller gracias a formaciones previas en carreras afines. En nuestro país, dicha figura no está del todo definida en sus alcances y labores, y sus límites cambian de una institución a otra.

El mediador o facilitador del aprendizaje debe desarrollar “una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo... desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir”²¹. El mediador o facilitador del aprendizaje ha de impartir una educación que le permita al sujeto “aprender a ser”²², conjugando todas sus habilidades y principios. Además, en esta serie de requisitos,

²⁰ Daniel Salinas, *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados*, México, Nota país, 2018, recuperado el 17 de abril de 2020, de: http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf

²¹ Jaques Delors, “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, España, Santillana/UNESCO, 1996, recuperado el 22 de junio de 2020, de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

²² *ibid.*

los docentes deben también incorporar a su labor el manejo de las nuevas tecnologías para el trabajo en el aula y para su formación permanente, de modo que los alumnos puedan percibirlos como un guía que los escucha y los ayuda a desarrollarse. Sin duda, la tarea no es nada sencilla, y más cuando la continuidad no es una cualidad de las políticas culturales en México.

En ese marco, la Secretaría de Cultura y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes llevan a cabo valiosas iniciativas para fomentar el hábito de la lectura; una de ellas es la edición de libros infantiles, como la colección de *Alas y Raíces* que ya hemos mencionado. Ésta tenía el objetivo de seleccionar ciertos poemas, o fragmentos de poemas, que serían leídos e ilustrados por un grupo de niños.

Los nuevos talleristas necesitan encontrar una didáctica adecuada para el aprendizaje de la literatura y establecer una relación entre el texto y el público, a partir de la reflexión histórica, que los sitúa en lo que un día se denominó sociedad “posmoderna”. El término proviene de la arquitectura, fue acuñado por Charles Jenks, y sirvió para “denominar la época que va de los cincuenta a la fecha”²³, al menos hasta los años noventa. La época a la que nos referimos se encuentra marcada por rasgos que permanecen en la actualidad: individualismo, falta de compromiso, desilusión, desesperanza, etc. Tiene elementos detonantes y característicos como la televisión, la cual modifica la producción de saberes y es uno de los grandes transmisores encargados de educar a los niños. Con el internet, en el nuevo milenio, se nos aproxima la sensación de poder alcanzarlo todo: se rompen las barreras del tiempo y

²³ Perry Anderson, *Los orígenes de la posmodernidad*, Madrid, Akal, 1998, p. 23.

el espacio, las relaciones personales cambian, ¿quién necesita la presencia corporal si se tiene la realidad virtual?

El tallerista debe entender que las dinámicas que se emprenden están sujetas a dos condiciones: una, la velocidad, si pensamos que la capacidad de atención de los niños es muy breve, se deben plantear estrategias que los mantengan atentos. Dos, así como en la pantalla, donde la emisión puede interrumpirse, se debe tener la agilidad para concluir una etapa y dar paso a otra en caso de que el desarrollo del taller lo exija. Lo que se pretende es adaptarse a las formas conductuales de la modernidad, pero, paradójicamente, sin perder de vista que los tiempos de aprendizaje son inherentes a cada niño. No debemos acelerar su proceso cognitivo ni abusar de la interrupción, pues se dificulta la asimilación del conocimiento. No se trata de hacer una mecánica de la enseñanza. Desde la postura de este manual, la poesía no debe verse como una tarea más de la escuela, sino como una herramienta que puede permitirles a los niños reconstruir e inventar su entorno, considerando al otro como alguien presente, parte de la propia alteridad y reconociéndolo como eslabón necesario en esta realidad que llamamos vida. “Tú serás”, “Nosotros seremos”; “Tú crearás” y “Nosotros seremos a través de tu creación”²⁴.

En el contexto actual, la nuestra es una cultura de la impaciencia y de la interrupción de contenidos, pues las nuevas generaciones hacen del conocimiento un objeto mecánico que responde a las demandas sociales: velocidad y fragmentación. En este sentido, el constructivismo sirve como base para propuestas que consideren la poesía no como algo mecánico, sino como un conjunto de herramientas que nos dan la oportunidad para situar a los niños en el papel de constructores activos de significados. El enfoque constructivista nos

²⁴ Emilia Ferreiro, “El constructivismo en perspectiva”, en: *Vigencia de Piaget*, México, Siglo XXI, p. 83.

permite pensar el conocimiento como adaptación al medio, por eso es tan importante la interacción de los sujetos con su entorno, que los prepara para que ellos reorganicen su realidad a través de pequeñas desacomodaciones que surgen con el juego individual y grupal. Estas desacomodaciones están encaminadas a reorganizar la información previamente adquirida a partir de la dinámica de sus acciones, es decir, mediante mecanismos regulatorios que sitúan al niño en un ambiente rico en “notaciones preconstruidas y preutilizadas que ellos tienen que reelaborar y reutilizar para sus propios propósitos”²⁵.

Ángel Díaz Barriga²⁶ considera que es importante no perder de vista la articulación que se da entre didáctica y currículum. Por didáctica entiende una disciplina que se estructura para atender los problemas de enseñanza en el aula, cuyo estudio es posible desde el entrecruzamiento de disciplinas independientes como sociología, historia, antropología, psicología, etc., que le permiten al docente reflexionar e intervenir en la escuela. Por currículum entiende la búsqueda de contenido a enseñar. El presente manual contempla un perfil constructivista que dé cabida a las múltiples disciplinas formativas de las cuales parta el tallerista. Ya sea que provenga de disciplinas visuales o de las ciencias exactas, la mayor dificultad siempre será compartir tareas que generen conocimiento en los niños y posibiliten actividades significativas de fomento de la lectura.

El constructivismo es una corriente pedagógica que postula la necesidad de entregar al estudiante las herramientas necesarias (generar un “andamiaje”²⁷ hecho de instrumentos físicos e intelectuales) que le permita construir sus propios procedimientos para atender

²⁵ Anastasia Tryphon, *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*, Buenos Aires, Paidós, 2000, p. 107.

²⁶ Ángel Díaz, *Didáctica y currículum convergencias en los programas de estudio*, Buenos Aires, Paidós, 2007.

²⁷ Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2011.

situaciones específicas, lo cual implica que sus ideas sean modificadas gracias a un aprendizaje constante.

El constructivismo propone que la enseñanza se perciba y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende. El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción. ¿En los talleres de fomento a la lectura —en un manual de poesía— qué mecanismos, en específico, tendría a su disposición el tallerista?

En *Psicología y pedagogía*²⁸ Jean Piaget sintetiza sus ideas fundamentales acerca de la psicología y el desarrollo cognoscitivo del niño, niega la existencia de conocimientos innatos, para él, los seres humanos construyen el conocimiento a partir de la interacción con el medio. Quien intenta conocer la realidad no la copia, sino que selecciona información, la interpreta y la organiza con base en su esquema cognitivo. La construcción del conocimiento no se realiza a partir del mecanismo de la asociación, sino de los mecanismos de asimilación y acomodación. Es decir, la información que recibe el sujeto se integra en los esquemas de conocimiento que previamente ha construido. A la vez, estos esquemas se “movilizan”, se modifican, experimentan un proceso de acomodación o reajuste. La asimilación se da con la información; la acomodación, con los esquemas que se reajustan.

Cuando los talleristas atienden a un grupo de niños, sea con uno nuevo o con el que ya se hayan realizado actividades, parten de elementos que pueden aprovecharse en beneficio de las dinámicas propuestas. El espacio en el que se realiza el taller, un salón de clases o una

²⁸ Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, Madrid, R.B.A., 1969.

carpa improvisada, puede intimidar a los niños que no estén acostumbrados a estas actividades o a la separación temporal de sus papás; sin embargo, también puede ser un factor que facilite el conocimiento. El espacio que es inaugurado por una actividad nueva representa un ámbito de igualdad para los participantes: ninguno de ellos sabe, enteramente, de lo que trata el taller ni de las actividades que se realizarán, y el tallerista debe prolongar ese desconocimiento, no para valerse de él, sino para mantener la atención de los niños. Lo novedoso siempre generará apertura del grupo y despertará su interés. El tallerista puede facilitar que el grupo construya conocimiento a partir de la interacción con el medio, valiéndose de elementos visuales, auditivos, sonoros, etc. Por otra parte, el diálogo es uno de estos elementos facilitadores que permiten a los niños organizar la información a través de pequeñas desacomodaciones. Las preguntas que realiza el tallerista, bien encaminadas, permiten retomar elementos significantes de un conocimiento previo, y movilizarlo a nuevos esquemas cognitivos.

2.2 TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

El concepto “transposición”²⁹ fue planteado originalmente por Michel Verret en su obra *El tiempo de los estudios*, y posteriormente reintroducido por Yves Chevallard en la didáctica de las matemáticas. Gustavo Bombini refiere que en el campo de la didáctica se ha definido este concepto como la “sucesión de adaptaciones que transforman el conocimiento erudito en conocimiento a enseñar: reformulaciones, analogías, ejemplos, ilustraciones, aplicaciones

²⁹ Miguel Gómez, *La transposición didáctica: historia de un concepto*, Colombia, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2005, recuperado el 10 de marzo de 2021, de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>

prácticas serán algunos procedimientos por los que el currículo, los libros de texto, los profesores en el aula buscarán comunicar saberes de manera comprensible a sus destinatarios particulares”³⁰. Los talleres de fomento a la lectura son el antecedente de una enseñanza de la literatura, aportan nuevos elementos que tienen que ver con la “función educativa de la literatura”³¹. Ante la crisis del modelo tradicional, se debe buscar la adquisición de competencias lectoras que contribuyan a reemplazar la concepción de una enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, esto es, una nueva educación que regule la relación entre lector y texto: ¿dónde leer?, ¿qué leer?, ¿cómo leer?, ¿cómo relacionar la escritura con la lectura?, son preguntas que el tallerista debe plantearse.

Cuando se habla de niños, no se puede enseñar un contenido sin transformar su materia: el tallerista debe adaptar el conocimiento para transmitirlo de una manera accesible y eficiente. El tallerista que contaba con trabajo previo o ha comenzado a interesarse por la poesía realiza de manera implícita modificaciones que le permitan comunicarse, de modo que esas actividades complementen la educación que el niño debería recibir en la familia.

Partiendo de lo mencionado, podemos decir que:

1. Para el tallerista es imprescindible aminorar el impacto que se origina por la disposición espacial. En la relación tallerista-niño, se establece un “contrato didáctico”³². Esta relación no solo indica que uno sabe más que el otro, sino que ambos pueden aprender en la correlación que se inaugura en un tiempo y espacio que nunca volverá a repetirse. El

³⁰ Gustavo Bombini, *Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda*, Buenos Aires, Orbis Tertius, 1996, recuperado el 3 de noviembre de 2020, de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/10436>

³¹ Teresa Colomer, *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*, Madrid, CL&E, 1991.

³² Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001, p. 55.

público al que se atiende cambia, lo mismo que las planeaciones didácticas, las cuales deben ajustarse a las circunstancias específicas. Sin embargo, hay escenarios preestablecidos que sitúan al encargado de coordinar las dinámicas como el “que sabe más”, y al niño como el que debe seguir las instrucciones que se le den de modo que cumpla con las actividades propuestas. Con la intención de posibilitar un mejor aprovechamiento, y completar verdaderas actividades de fomento a la lectura, el tallerista debe pronunciarse a favor de trazar una horizontalidad en la relación con los infantes. Ésa no solo implica hablar desde una misma altura (todo el grupo bien puede sentarse en el piso, por ejemplo), sino también permitir que la dinámica que se genera en las actividades transforme a ambos: los niños ampliarán su vocabulario, reflexionarán en torno a temas que no conocían, etc., y el tallerista aprenderá nuevas estrategias del encuentro con el grupo (no solo reproducirá sus planeaciones), sino que suprimirá las barreras del tiempo al recordar cuando era niño y establecerá en el juego un espacio lúdico de aprendizaje mutuo.

2. La lectura en la escuela supone varios inconvenientes que van desde no tener una asignación específica, con objetivos, tiempo y estrategias adecuadas hasta el dificultoso hecho de que los estudiantes no se encuentren en las mismas condiciones. Para quienes no tienen la destreza, los conocimientos previos, los hábitos, y tampoco conciben la lectura como un acto interesante, leer puede resultar “una barrera”³³, un castigo que implica enormes esfuerzos y frustración. La situación empeora si el tallerista agrega actividades mecanizadas y un trato distante; por ello, se debe asumir una actitud que invite a los niños a salir durante breves momentos del mundo con el que están familiarizados. Para ello es crucial un tono de

³³ Pilar Núñez, *et al*, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2015.

voz afable que les permita expresar sus ideas en el taller. Puede ser que se conozcan entre ellos, que incluso ya tengan experiencia en los talleres culturales, pues muchos papás se preocupan por la educación de sus hijos, pero pensando que habrá niños que se enfrenten a una situación desconocida, es necesario darles unos minutos al principio de los talleres para permitirles externar sus emociones.

3. El que los niños externen sus emociones puede promoverse a partir de preguntas sencillas: ¿cómo te llamas?, ¿ya habías estado en un taller parecido?, ¿te gustan los libros de fantasmas? Lo importante de las preguntas no es la complejidad; en el trabajo con niños es importante la estructuración de preguntas que detonen la participación del grupo; a partir de ellas se promueve una la relación dialógica y se les brinda a los niños la posibilidad de “tomar la palabra”³⁴.

Los niños tienen la capacidad de comprender el significado de las palabras, así como la virtud de expresarlas a través de sus emociones. Cuando el taller es un espacio propicio, los participantes se sienten con la libertad para realizar preguntas, compartir recuerdos, gustos, y siguen las instrucciones que los lleven a realizar actividades de manera natural. En la colección de libros infantiles que la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil-Alas y Raíces echada a andar en el año 2015, los libros se conformaron con ilustraciones que los niños hacían de los versos de un poeta, sin considerar su edad. El gran aporte que hace esta colección es mostrar que ese poeta (Jaime Sabines, Enriqueta Ochoa, Rubén Bonifaz Nuño... la colección hasta principios de 2020 consta de veinticinco títulos) también fue un

³⁴ Mercedes Calvo, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*, México, FCE, 2015.

niño, hablarles de los juegos que jugaba, de su vida escolar, académica y laboral, de su familia. Un segundo paso, complementario a lo ya descrito, sería enriquecer el lenguaje de los niños. Así como la colección muestra que el poeta también fue un niño, no se debe desligar al público infantil de su entorno: se le debe invitar a observar todo aquello que le llame la atención, con su propia mirada, libre de los prejuicios e ideas preconcebidas del adulto. Todo tallerista debería destejer el camino andado para aprender a ser niño nuevamente.

La poesía debe entenderse como un ejercicio que involucra distintos tipos de inteligencia y, su práctica, como la puesta en marcha del mayor número de estas. Poesía es un término polisémico que asocia varios verbos: interpretar, dialogar, comprender, descubrir, imaginar, distinguir, definir. La poesía implica leer, en toda la extensión de la palabra: leer el texto, leer lo que hay fuera del texto, leer lo que soy en el mundo. Al niño, la poesía debe invitarlo a jugar, a descubrir, a sorprenderse con el lenguaje mientras participa en la realidad.

En el estado de la cuestión mencionamos conceptos y autores que nos sirvieron para resaltar la importancia de la lectura y de la poesía para el desarrollo infantil. También señalamos que el *Manual para la enseñanza de poesía con niños* se encuentra en el punto medio entre la colección infantil de la Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil-Alas y Raíces, y el resultado final del acercamiento de los libros que integran dicha colección al público infantil: la interpretación de sus palabras con colores. Podemos suponer que quienes se encargaron de realizar esta tarea, lo hicieron mediante técnicas específicas de animación, como la lectura en voz alta, la sensibilización, el análisis de textos; sin embargo, no está especificado en la colección el método que emplearon, lo cual constituye un obstáculo para quien pretenda trabajar el libro en su comunidad. Tampoco se especifica qué elementos,

desde el género poético, se emplearon para motivar el acercamiento y volverlo accesible a los niños; por tanto, a continuación, exploraremos tres conceptos a partir de los cuales podemos reflexionar sobre el trabajo de fomentar el hábito de la lectura de textos literarios. Los dos primeros están estrechamente vinculados y constituyen una plataforma que le permite al tallerista repensar su relación con los niños al reflexionar su propia conformación subjetiva, lo cual requiere, necesariamente, recordar su niñez; el último está basado en el trabajo de Helena Beristáin, consideramos que es útil para la enseñanza de poesía, se trata de los mecanismos de desautomatización.

2.3 OBJETOS TRANSICIONALES Y CORRELATO OBJETIVO

Señala Víctor Moreno que existe un “ancestral gusto infantil por el sonido, por el juego de las rimas y por el encanto evocador, a veces perverso, de las palabras”³⁵. No obstante, nos enfrentamos a un ambiente escolarizado agresivo que controla y reprime al estudiante; este ambiente hace de las actividades curriculares una tarea agobiante que dista del aspecto lúdico. De este modo, el estudiante asiste a la escuela por obligación, para “llenar su tiempo libre”. En el caso de la poesía, partimos del hecho arraigado de que ésta genera una aversión debido a ideas preconcebidas en torno a ella. Justamente, los talleristas se enfrentan al hecho de intentar modificar estas ideas, porque el objetivo docente es realizar un cambio conceptual, pasar de “representaciones incorrectas a representaciones correctas”³⁶. A través de la interacción social se consigue modificar los esquemas previos y se realiza la internalización,

³⁵ Víctor Moreno, *Va de poesía Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*, Pamplona, Pamiela, 2004, p. 22.

³⁶ Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós, 2011.

como propone el constructivismo. Partiendo de este hecho, creemos que es importante trabajar la poesía de manera indirecta, por ejemplo, provocar encuentros poéticos antes que hablar de sus características y componentes teóricos. Una de estas vías es utilizada frecuentemente a través de la musicalidad inherente a la poesía, la cual consiste en recuperar su estructura sonora capaz de transmitir significaciones a través del ritmo; otra vía, que comienza a ser explorada de manera empírica es, me parece, a través de las emociones.

Donald Woods Winnicott fue un pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés que propuso el concepto “objetos transicionales”³⁷, los cuales conforman una dualidad: son objetivos porque se constituyen sobre un objeto real, y subjetivos porque a éstos se le dan y atribuyen funciones en el campo de la imaginación. Se trata de objetos materiales en los que se deposita cierto apego y tienen funciones psicológicas como suplir figuras afectivas y construir una fuente de placer y seguridad. Un ejemplo es la frazada que le sirve al niño para conciliar el sueño o el juguete que lo acompaña cuando tiene que hacer una actividad que no es de su agrado. Desde la imaginación el niño atribuye a esa frazada o a ese juguete una carga significativa que lo tranquiliza.

Recuerdo que de niño me asustaba cruzar por el patio de mi casa por las noches, porque las siluetas que figuraban con la poca iluminación despertaban mi imaginación y mis miedos. Mi padre, que siempre fue muy práctico, me hizo tomar una espada de entre mis juguetes y me explicó que con ella no había de qué preocuparse, ningún fantasma, monstruo o lo que se apareciera podía hacer frente a una espada bien empuñada. El método funcionó, poco a poco fui cruzando el patio por las noches sin mayor dificultad e incluso, cuando entré a la primaria, me mudé a un cuarto que estaba en la otra ala de la casa. Esa es la función de

³⁷ Donald Winnicott, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1993.

los objetos transicionales. ¡Cuánto provecho sacarían los talleristas si comprendieran que en la infancia no todo es alegría! Que hay niños que le temen a la muerte cuando aplastan sin querer al cangrejo que tenían como mascota, o que se sienten solos cuando uno de los familiares se marcha de la casa. Por fortuna, este mecanismo es cada vez más frecuente. Uno de los libros para niños que me ha llamado más la atención desde que lo descubrí es *La mosca*³⁸. En una primera lectura, el libro está dirigido a los padres que quieren enseñar a sus hijos que bañarse es una costumbre necesaria; sin embargo, es más complejo porque se apoya en un animal al que se le vincula con la suciedad, con la putrefacción y con los vicios. A través de una mosca, el autor de carne y hueso configura una imagen particular de autor que afecta la relación con la obra y el lector, de modo que los niños participan en la lectura del libro y, mediante un ser físico externo a ellos, proyectan sus “emociones negativas”. Con todo esto podemos decir que el escritor Gusti está configurando una imagen de autor lejano a la tradición literaria. El autor construye un libro-objeto, y con ello pretende hacer lectores que lean historias de moscas y no solo de corceles, cisnes o leones y, sobre todo, un lector activo que trate al libro como un objeto hablante desde la imagen visual, desde lo sensorial y desde la disposición del contenido.

Roland Barthes, en *La muerte del autor*³⁹ llega a considerar que el texto solo vive en la experiencia de su lector, que en el momento de la lectura se construye el sentido de la obra. De este modo, la lectura sitúa al lector y al crítico en un mismo lugar, pero también los diferencia: uno realiza lectura por placer, el otro una lectura de goce: dos límites desde donde es posible leer y evaluar un texto. Los textos de placer permiten expresar la consistencia del

³⁸ Gusti, *La mosca*, México, Castillo, 2014.

³⁹ Roland Barthes, “La muerte del autor”, en: *Textos de teorías y crítica literarias*, México, UAM, 1968.

Yo, los textos de goce sitúan al sujeto en un punto donde éste pierde su identidad, ya que rompen su esquema de valores. Desacomodan al sujeto, “lo pone en un estado de pérdida, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector”⁴⁰. Si yo le pregunto a un grupo de niños, ¿les gustaría comer una mosca?, la mayoría me respondería con un no rotundo; si volviera a preguntarles, ¿les gusta el chocolate?, la mayoría me respondería que sí; y si continuara con una tercera pregunta, ¿les gustaría comer una mosca bañada con delicioso chocolate?, el grupo se dividiría en respuestas afirmativas y negativas. La literatura sirve, entre otras cosas, para hacer pequeñas desacomodaciones en el lector.

Placer y goce se sitúan en el “espacio íntimo”⁴¹ del lector, donde opera el deseo que lleva a una persona a iniciar la lectura de un libro en particular. Esto no sucede porque el promotor siembre en él necesidades, sino porque en su interior psíquico, el lector ha emprendido un mecanismo que legitima su deseo de leer. De este modo, nos dice Michèle Petit, un encuentro lector se da en la correlación subjetiva a un nivel inconsciente. La lectura, por su carga significativa, siempre produce sentido, por ello, agrega la autora que para construir lectores se debe elaborar “un espacio de libertad a partir del cual pueden darle –los lectores– sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados”⁴². Por ello, el tallerista debe promover la creación de espacios que promuevan la participación y el goce desde los espacios íntimos. Una segunda vía que también puede apreciarse desde la subjetividad del lector infantil tiene que ver con el correlato objetivo.

⁴⁰ Roland Barthes, *El placer del texto*, Madrid, Siglo XXI, 1974, p. 25.

⁴¹ Michele Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, 2001.

⁴² *ibid*, p. 31.

En *Hamlet y sus problemas*⁴³, T.S. Eliot reflexiona en torno a que la obra de arte como tal no puede ser interpretada, lo único posible de hacer con ella es criticarla a partir de estructuras y en comparación siempre con otras obras similares. Eliot nos dice que la única manera de expresar una emoción es encontrar un correlato objetivo: “un conjunto de objetos, una situación, una cadena de eventos que ha de ser la fórmula de una determinada emoción”⁴⁴. Cuando son dados los hechos externos que deben culminar en una experiencia sensorial, la emoción es evocada de inmediato. Eliot se basaba en la idea de que el arte no es una expresión personal, sino que se comunica a través de símbolos universales. Por ello es recurrente encontrar objetos con gran poder evocador que de manera más gráfica suscitan emociones en el lector. Un ejemplo lo encontramos en el poema de Charles Baudelaire, “El albatros”:

A menudo, para divertirse, suelen los marineros
dar caza a los albatros, vastos pájaros de los mares,
que siguen, indolentes compañeros de viaje,
al barco que se desliza sobre los amargos abismos.

Apenas los arrojan sobre las tablas de cubierta,
que estos reyes del azul, torpes y avergonzados,
dejan que sus grandes alas blancas se arrastren
penosamente al igual que remos a su lado.

Este viajero alado, ¡qué torpe y débil!
Él, otrora bello, ¡qué feo y qué grotesco!
¡Aquél quema su pico con una pipa,
otro imita, cojeando, al inválido que una vez voló!

El Poeta se asemeja al príncipe de las nubes
que frecuenta la tormenta y se ríe del arquero;

⁴³ T. S. Eliot, “Hamlet and his problems”, en *The sacred wood (Essays on poetry and criticism)*, Londres, Methuen, 1964, pp. 95-103.

⁴⁴ T. S. Eliot, *Hamlet y sus problemas*, versión de Javier ahumada, recuperado el 18 de febrero de 2021 de: <https://docplayer.es/55753956-Hamlet-y-sus-problemas-de-t-s-eliot.html>

exiliado sobre el suelo en medio de las burlas,
sus alas de gigante le impiden ya marchar.

El poema refleja la oposición, característica en Baudelaire, entre la belleza y la fealdad; presenta el trato que le dan los seres mundanos a un ser alado que en los aires manifiesta su esplendor pero que a ras de piso despierta la burla; no obstante, es en la última estrofa que el poema da un giro y desdobra su potencia emotiva: el albatros ejemplifica al poeta; el poeta es un ser que en el acto creativo entabla comunicación con imágenes e ideas trascendentales pero que al interactuar con el mundo terrenal “sus alas de gigante le impiden volar”. Si el poema comenzara en la última estrofa, es decir, se suprimiera la figura del ave, el efecto no sería el mismo. El poema requiere dos imágenes: el poeta y el albatros, una potencializa a la otra para realizar su propósito comunicativo. Un efecto similar ocurre con la anécdota de la caída en un pozo que sufriera Tales de Mileto: se cuenta que mientras caminaba tranquilamente observando con la vista en alto la grandeza de los astros cayó a un pozo. Esa escena la contempló una esclava tracia que no tuvo recato para lanzar algunas carcajadas y burlarse del sabio que quería conocer las cosas del cielo sin llegar a conocer las que estaban junto a sus pies. Esta anécdota sirvió para que los discípulos de Tales de Mileto llegaran a comprender la importancia del pensamiento filosófico frente a las ideas contingentes; el pozo, la caída y la risa potencializan la imagen de los astros y su significado.

En la tradición literaria de nuestro país, existen ejemplos de poetas que recurren a este procedimiento. Sin embargo, me parece que para los fines que persigue este trabajo, los talleristas deben poner atención en los poetas que recurren específicamente al uso de imágenes de animales, como en el siguiente poema de Rubén Bonifaz Nuño:

QUÉ FÁCIL SERÍA para esta mosca,

con cinco centímetros de vuelo
razonable, hallar la salida.

Pude percibirla hace tiempo,
cuando me distrajo el zumbido
de su vuelo torpe.
Desde aquel momento la miro,
y no hace otra cosa que achatarse
los ojos, con todo su peso,
contra el vidrio duro que no comprende.
En vano le abrí la ventana
y traté de guiarla con la mano:
no lo sabe, sigue combatiendo
contra el aire inmóvil, intraspasable.

Casi con placer, he sentido
que me voy muriendo; que mis asuntos
no marchan muy bien, pero marchan;
y que al fin y al cabo han de olvidarse.

Pero luego quise salir de todo,
salirme de todo, ver, conocerme,
y nada he podido; y he puesto
la frente en el vidrio de mi ventana.

Este es un poema con una estructura más compleja. En la primera estrofa, se establece un vínculo entre el sujeto y la mosca; en la segunda hay una regresión, “pude percibirla”, que refuerza el vínculo que se había trazado en la estrofa anterior. Además, los versos finales (“en vano le abrí la ventana” y “contra el aire inmóvil, intraspasable”) aluden a dos objetos de gran importancia en el poema, la ventana y el cristal. Estos dan pie a que en la tercera estrofa el sujeto indague en sí mismo, “he sentido / que me voy muriendo”, lo cual sirve como un catalizador que permite que en la última estrofa el sujeto se equipare con la mosca sin que

esta sea mencionada. La mosca potencializa la imagen del sujeto con “la frente en el vidrio de mi ventana” y la mosca es potenciada a su vez con la ventana y el cristal.

“El contexto salvaje, alucinante o seductor de los animales en las obsesiones literarias tiene un depósito de símbolos inagotables”⁴⁵. Además, los animales cumplen una función vital en el desarrollo infantil, despiertan el interés de los niños y las emociones que originan proximidad con el otro. Como mencionábamos, en la tradición literaria de nuestro país hay múltiples ejemplos de poetas que recurren a las imágenes de animales. Algunos autores lo hacen de manera ocasional, otros de manera recurrente; a partir de estas figuras manifiestan una vía de aproximación a su obra. Me parece que algunos ejemplos son Efraín Huerta y el cocodrilo, Eduardo Lizalde y el tigre, Enrique González Martínez y el búho, Raúl Renán y el salmón, Francisco Hernández y el gato, entre otros.

Una de las razones por las que considero que el correlato objetivo puede servir para adentrarnos al fenómeno que relaciona animales y poesía es su campo de acción es que éste se sitúa en torno a la recepción emotiva; es decir, el lector relaciona las oposiciones que aparecen en el poema a partir de la recepción sensible que conforma su subjetividad. Esto no ocurre, por ejemplo, en la fábula, ya que de esa construcción didáctica se desprende una enseñanza para el lector, relacionada con la crítica a las costumbres y la moral y que, para que el lector internalice la moraleja, tiene que razonar para distinguir el mensaje, lo cual, como hemos visto, no ocurre en el correlato objetivo. Michèle Petit observa que “un escritor, un ilustrador no encuentra lectores, jóvenes o menos jóvenes, a partir de lo que él imagina que son las ‘necesidades’ o expectativas de éstos, sino dejándose trabajar por su propio deseo,

⁴⁵ César Arístides, *Bestiario inmediato Muestra de poesía mexicana contemporánea*, México, Ediciones Coyoacán, 2000, p. 7.

por su propio inconsciente, por el adolescente o el niño que fue”⁴⁶. Los talleres de poesía con niños requieren que el tallerista promueva una interrelación entre el lector, el libro y la imagen que construye de sí mismo, no a un nivel superficial en virtud del cual se presente una serie de actividades con una visión cuantitativa de la literatura, sino a un nivel subjetivo en el que las palabras sirvan para construir un espacio íntimo desde el cual el lector pueda entablar una relación con el mundo.

2.4. FORMALISMO RUSO. PROCEDIMIENTOS DE DESAUTOMATIZACIÓN

La desautomatización es un concepto postulado por Víktor Shklovski en 1917, dentro de las conocidas teorías del formalismo ruso. Se define como un proceso por el cual el espíritu creador del individuo “irrumpe en el lenguaje rebelándose contra su carácter colectivo y socializado, rompiendo la relación estatuida y convencionalizada del lenguaje”⁴⁷. El concepto de desautomatización contrasta con la automaticidad con que los objetos se presentan rutinariamente a los hombres. En ese sentido, el concepto mencionado sería una especie de “shock” psíquico ante la cotidianidad, un extrañamiento que se contrapone a la costumbre.

En su libro *Imponer la gracia*⁴⁸, Helena Beristáin se refiere a la idea de Shklovski respecto a que “los procedimientos de que se vale el arte para librarnos del automatismo de la percepción son dos: 1) el de la singularización de los objetos, y 2) el que consiste en

⁴⁶ Michele Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, 2001, p. 27.

⁴⁷ Víktor, Shklovski, “El arte como artificio” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Madrid, Siglo XXI, 1970, p.77.

⁴⁸ Helena Beristáin, *Imponer la gracia. Procedimientos de desautomatización en la poesía de Rubén Bonifaz Nuño*. México, UNAM, 1987.

oscurecer la forma, en aumentar la dificultad de la percepción”⁴⁹. Respecto al segundo, Beristáin hace un listado de los mecanismos de los que se vale el teórico ruso. Para fines de este manual de poesía, desarrollaré tres: uno, no llamar a los objetos por su nombre; dos, desdoblar un objeto separando, en el concepto, sus elementos; tres, detenerse en un solo detalle de un cuadro descrito, y acentuarlo para producir una deformación particular de la perspectiva, como una especie de juego de distanciamiento de la mirada.

Uno. Para no llamar a los objetos por su nombre, tendríamos que buscar aproximarnos como si el entorno se viera por vez primera. Tendríamos que realizar un gran esfuerzo por describirlo. Comúnmente (muchas veces sin saberlo) se realizan técnicas de animación basadas en este proceso que consisten en asignar nombres poco habituales a elementos comunes. En estas, los participantes se ven obligados a romper estructuras mentales previas a través del uso de material propicio para dicha actividad. Uno de los poetas que mejor plantean este desdoblamiento del lenguaje (no olvidemos que este mecanismo se realiza en el horizonte del lenguaje, y puede derivar en una manera particular de percepción) es Nicanor Parra; para él “el poeta no cumple su palabra / si no cambia los nombres de las cosas”⁵⁰. De este modo, consigue nombrar a los zapatos ataúdes:

CAMBIOS DE NOMBRE

A los amantes de las bellas letras
hago llegar mis mejores deseos
voy a cambiar de nombre a algunas cosas.
Mi posición es ésta:
el poeta no cumple su palabra

⁴⁹ *ibid* p. 11

⁵⁰ Nicanor Parra, *Poemas para combatir la calvicie*, México, FCE, 1993, p. 91.

si no cambia los nombres de las cosas.
¿Con qué razón el sol
ha de seguir llamándose sol?
¡Pido que se le llame Micifuz
el de las botas de cuarenta leguas!

¿Mis zapatos parecen ataúdes?
Sepan que desde hoy en adelante
los zapatos se llaman ataúdes.
Comuníquese, anótese y publíquese
que los zapatos han cambiado de nombre:
desde ahora se llaman ataúdes.
Bueno, la noche es larga
todo poeta que se estime a sí mismo
debe tener su propio diccionario
y antes que se me olvide
al propio dios hay que cambiarle nombre
que cada cual lo llame como quiera:

Todo poeta debe inaugurar un diccionario propio que le permita relacionarse con el mundo: entenderlo, resistirlo, aceptarlo, modificarlo..., pero ¿qué individuo que no lo sea, en cierto modo, no realiza una actividad semejante?

Gianni Rodari propone que el extrañamiento al que se refiere Víktor Shklovski puede surgir a partir de una especie de “binomio fantástico”, en el cual las palabras no son tomadas en su sentido habitual, sino que son lanzadas entre sí para crear nuevos escenarios: “la mente nace en la lucha, no en la calma”⁵¹. ¿Podría esta confrontación, este desajuste en las estructuras mentales, aportar beneficios? ¿Cómo emplearla en los talleres infantiles?

Cuando a los niños se les plantea la posibilidad de nombrar su entorno, no regidos bajo la lógica de la racionalidad, sino con la mirada de su propia percepción, fortalecemos su

⁵¹ Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, México, CONACULTA. 2011, p. 27.

labor organizativa del conocimiento. Desde el Constructivismo pensaríamos que se está robusteciendo su capacidad para reajustar los conocimientos previos con los que contaba; al mismo tiempo, se ejercita su capacidad creativa y se vuelve flexible su tolerancia a la frustración, pues es evidente que a muchos niños (a los adultos con mayor frecuencia) les cuesta trabajo este acercamiento novedoso a los objetos.

Si para alguien, en un principio, resulta complicado llegar a comprender la metáfora de Juan José Arreola: “viéndolo bien, el sapo es todo corazón”, comenzaríamos por pedir que realice asociaciones más próximas, como llamar a la nube algodón o a las verdes praderas, canchas de futbol. En la colección Alas y Raíces tenemos varios ejemplos que bien pueden emplearse para el tratamiento de este concepto:

¡Día, redondo día,
luminosa naranja de veinticuatro
gajos

(Octavio Paz)

El día es día, pero, en el juego de realizar comparaciones, los niños pueden imaginar todos aquellos objetos que tengan algún parecido. El día es día, pero también naranja compuesta con veinticuatro gajos.

Trópico, para qué me diste
las manos llenas de color.
todo lo que yo toque
se llenará de sol.

(Carlos Pellicer)

Las manos del poeta tienen similitud con los pinceles de un pintor, los cuales utiliza para transformar todo lo que se toca.

Tu cabello negro
suelto
sobre la blancura
de tu espalda:
es la noche
convertida en cascada.
(Elías Nandino)

La noche comparte su color con el cabello femenino. Los ejemplos comentados, a pesar de las diferencias, presentan, como hemos visto, un denominador común. En todos ellos se consiguen determinados efectos de desautomatización. Con esta manipulación del lenguaje, los autores rompen, alteran una estructura fija con el objetivo de producir un desdoblamiento del lenguaje, renovando el significado de los términos.

Por otra parte, en la colección de poesía infantil de Alas y raíces encontramos otros ejemplos de cambios de nombre que establecen una relación más extensa y elaborada (que requerirían un trabajo previo del tallerista, antes de compartir los poemas) por ejemplo:

La luna es una
gota de leche
que brota
del pezón de la montaña.
(Elías Nandino)

La unidad “La luna es una / gota de leche”, se conecta directamente con “que brota / del pezón de la montaña”. El sustantivo “luna” se convierte en “gota”, pero se justifica hasta el cuarto verso con “pezón”, de tal modo que conseguimos un efecto de movimiento prolongado: la luna es una gota manando.

Sobre la mesa

un vaso
se desmaya,
rueda,
cae.
Al estrellarse
contra el piso,
una galaxia
nace.
(Elías Nandino)

En este ejemplo, el “vaso” es un objeto común que representa cotidianidad, sencillez; sorpresivamente se modifica con el sustantivo opuesto “galaxia”. El vaso crea una galaxia. En ese proceso de mutación, el poeta transmite en el poema un efecto de movimiento continuado: “un vaso”, primero se desmaya, luego rueda y al final cae. De ese hecho conseguimos ligar la siguiente consecuencia: el vaso se rompe. El ingenio del poeta radica, también, en poetizar el hecho cotidiano de que un objeto se rompa, y en nutrirlo con mayores significados: el vaso se estrella. Al estrellarse (la palabra estrellar, según la RAE, significa “arrojar con violencia a una persona o cosa haciendo que choque contra algo” y también “sembrar o llenar de estrellas”). Estrellarse es una palabra bella y significativa que encierra dos conceptos opuestos: romperse y sembrar. Por sí mismo, este verbo denota la acepción estrella, o estrellas, de las que surgirá el siguiente sustantivo: galaxia naciente. El “vaso” llega a ser “galaxia” por ese proceso de metamorfosis en el que radica el contenido poético.

Por otra parte, la unidad “la luna es una / gota de leche”, que se conecta directamente con “que brota / del pezón de la montaña” representa cierta dificultad de apreciación, porque no tiene el proceso continuado del ejemplo anterior que refiere al “vaso”. Para que los niños consigan apreciar estas imágenes, los talleristas tendrían que pensar en ordenar gradualmente los versos que comparten, de modo que puedan conseguir una mejor apreciación por parte de los participantes. Comenzar con los versos más accesibles, como el del “vaso”, para

posteriormente llevar a los niños a versos más complejos, como el de la “luna”, apoyados siempre en el precepto: la continuidad de las imágenes facilita la aprensión del poema.

Dos: desdoblar un objeto separando, en el concepto, sus elementos. Este segundo procedimiento de desautomatización quedará explicado con dos ejemplos, el primero del poeta veracruzano Francisco Hernández.

Amortajados

Amor
taja
dos

En el diccionario de la RAE, el término amortajar tiene dos acepciones: 1. Poner la mortaja a un difunto. 2. Cubrir, envolver, esconder. Una mortaja es una vestidura que se utiliza para envolver al cadáver. Su contenido simbólico encierra que (así como vimos anteriormente que estrellar implicaba la acción de romperse y también sembrar con estrellas) la mortaja implica la acción de ocultar. El poeta Francisco Hernández realiza la acción de separar el término en tres partes, una para cada verso: amor (sentimiento profundo); taja (tajar, cortar, dividir algo en dos o más partes); dos (número natural que sigue al uno, también, símbolo de la pareja). De tal suerte, el poeta descompone el término amortajados, separándolo en tres partes y asignando a cada uno de ellos independencia. Al separar la palabra en tres conceptos interiores, éstos, ahora independientes, consiguen desdoblarse e intensificarse. Podríamos leer: el sentimiento, tal vez más profundo, que es el amor, termina hiriendo (cortando) a las parejas.

El segundo ejemplo se encuentra en el poema Nocturno en que nada se oye de Xavier Villaurrutia:

cae mi voz
y mi voz que madura
y mi voz quemadura
y mi bosque madura
y mi voz quema dura

En “Nocturno en que nada se oye”, el yo lírico entra en un estado de sueño profundo, el cual lo transporta de un estado vital a un estado de quietud próxima a la muerte. El tema primordial del poema: alcanzar el sueño profundo, se ve potenciado con el mecanismo que desautomatiza los conceptos “voz” y “madura”, desdoblándolos en la creación de nuevos términos: voz-bosque, madura- quemadura- quemar.

Para este segundo mecanismo, Efraín Huerta nos da muchos ejemplos con sus Poemínimos. En ellos podemos apreciarlo, aunque cabe mencionar que estos podrían tratarse desde lo que se conoce como desautomatización fraseológica.

Una unidad fraseológica es una creación lingüística que nace con el fin de “denominar algo para lo que los lexemas simples no son suficientes, pero en su comportamiento discursivo busca asemejarse a esos lexemas”⁵². Las unidades fraseológicas nos hablan de un significado que se fosiliza y se convierte en el material para nuevas creaciones lingüísticas. Esto es, cuando se menciona “de tal palo tal astilla”, tratamos con combinaciones de palabras cuyo significado no se deduce necesariamente del significado de los componentes por

⁵² Larissa Timofeeva, *La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir*, Madrid, Ministerio de Ciencia e Innovación, recuperado el 18 de enero de 2021, de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15289/1/ELUA_monografico_2009_10.pdf

separado, sino que el hablante, al reproducirlas, y sin descomponer la unidad en los elementos que la constituyen, utiliza esa estructura fija para transmitir cierto significado.

El tallerista podría comenzar por nombrar algunos refranes al grupo de niños: “a palabras necias, oídos sordos”, “agua que no has de beber, déjala correr”. Un juego útil consistiría en pedirle a los miembros del grupo que completen los refranes, frases o títulos, que se considere acorde a su edad promedio. Y aunque no los llegaran a conocer, pueden ser útiles para el desarrollo de la actividad. *Devorador de sombras* es el título de un thriller ambientado en Japón, pero también es uno de los seres descritos en *El libro de los seres imaginarios*, de Borges. Si únicamente se les dijera a los niños: “devorador de som...”, estoy seguro de que la gran mayoría completaría con la palabra: zombis, (y más si fueran niños de los primeros grados) lo que causaría risas después de que el tallerista les diera la terminación correcta.

La idea que se transmite al decir “hablando se entiende la gente” es la de familiaridad, recomendada para establecer cierta confianza que conduzca a entablar una conversación o explicar con franqueza los detalles de algo. Cuando Efraín Huerta escribe “hablando / se / enciende / la / gente”, modifica la unidad fraseológica que ha permanecido fosilizada, y al realizar la separación gráfica, se sustituye el término “entender”, por “encender”.

Lo mismo ocurre con “el mar / siempre está / muerto / de brisa”, o “todo / cabe / en un / poemínimo / sabiéndolo / acomodar”. Aquí se sustituyen los términos “de risa” con “de brisa”, en el primer ejemplo”, y “en un costal” o “en un jarrito” con “poemínimo”, en el segundo ejemplo. La sustitución altera la estructura, permanente, de la unidad fraseológica.

Tres. Detenerse en un solo detalle de un cuadro descrito, y acentuarlo para producir una deformación particular de la perspectiva, como una especie de juego de distanciamiento de la mirada. Algunas veces el yo poético emplea un distanciamiento o punto de fuga que se emplea para disociar la mirada del lector, esto es, alterar la perspectiva con una intención particular que termina afectando la composición total de la imagen creada. Veamos unos ejemplos del libro “En los cabellos del árbol Elías Nandino para niños”:

Tu cabello negro
suelto
sobre la blancura
de tu espalda:
es la noche
convertida en cascada.

El cabello del sujeto que se describe se reafirma con el adjetivo “negro”, y se acentúa en la blancura de la espalda: al trasladar el punto de vista –que desciende– del cabello a la noche, convertida en cascada.

Bajo la plata del río
la luna está encarcelada.
El sauce quiere salvarla
con un anzuelo de ramas.
Cuando la toca, sonrío;
cuando la estira, se escapa.

El punto de vista se centra en el reflejo de la luna en el agua; pudiéramos decir que en la parte superior se encuentra la luna y en la parte inferior del cuadro que nos dibuja el poeta, su reflejo. El sauce, con sus ramas colgantes, en movimiento acaricia, no a la luna, sino al reflejo de ésta. Al centrarnos en este detalle de la perspectiva, el poeta nos permite jugar con los significados: el sauce quiere salvar a la luna; el sauce desconoce que la luna no está apresada; el reflejo de la luna sonrío cuando el sauce la toca; el reflejo escapa de todo intento del sauce.

¿Y la luna, cómo se encuentra desde lo alto, observando su reflejo? ¿Y el árbol, qué hay de sus intentos, cómo se siente? ¿Y el reflejo? Este distanciamiento de la perspectiva permite al tallerista jugar con la plasticidad de las imágenes que componen los poemas. Transmitir esa flexibilidad del punto de vista es una herramienta que se debe utilizar en la enseñanza de la poesía.

Una de las funciones de lenguaje es la poética: la tendencia hacia el mensaje en sí mismo. Si bien la función poética se extiende a todo el lenguaje, la que les interesa a las disciplinas literarias tiene que ver más con el concepto de literariedad⁵³, aquello que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte. Consiste en utilizar la estructura de la lengua transgrediendo la norma, ya sea de manera intencional o sistemática, a través de figuras retóricas y licencias del lenguaje, de modo que se intensifique la significación; esto es importante porque la función poética puede reforzar el impacto o eficacia del mensaje.

El concepto desautomatización se liga a estrategias que el escritor utiliza, a manera de juegos creativos con el lenguaje que posibilitan su enriquecimiento y su consideración artística. Este concepto remite a una especie de extrañamiento, desequilibrio o desvío lingüístico del lenguaje estilizado o artístico, de la literariedad de los textos con los cuales trabajamos; es decir, la desautomatización potencializa, muchas veces inexplicablemente o sin fundamentos, la poesía. Por ello, el concepto al que nos referimos está ligado comúnmente a la inspiración, y por sí mismo requeriría un nuevo apartado. El estudio y utilización de las tres vías mencionadas aportan muchas estrategias útiles para la enseñanza de poesía.

⁵³ Roman Jakobson, "Lingüística y poética", en: *Textos de teorías y crítica literaria*, Madrid, Anthropos, 2010, p. 119.

CAPÍTULO 3: SESIONES PRÁCTICAS

¿Lo que más admiro en un escritor? Que maneje fuerzas que lo arrebaten, que parezca que van a destruirlo. Que se apodere de ese reto y disuelva la resistencia. Que destruya el lenguaje y que cree el lenguaje. Que durante el día no tenga pasado y que por la noche sea milenario. Que le guste la granada que nunca ha probado y que le guste la guayaba que prueba todos los días. Que se acerque a las cosas por apetito y que se aleje por repugnancia.

Lezama Lima, *Esferaimagen*.

Trabajar con niños implica contagiarnos de la energía que demuestran a cada instante: cuando lanzan una pelota, cuando brincan una cuerda o contemplan, aparentemente inmóviles, caer la lluvia a través de la ventana. En este capítulo, desarrollaremos las sesiones con las que trabajaremos directamente con el grupo de niños. Partamos de que las sesiones planteadas serán únicamente una muestra que podrá (debería) ser modificada por cada tallerista. Se permite, por supuesto, transformar estas sesiones, cambiarlas, recortarlas, adaptarlas al contexto particular de cada tallerista para que puedan crearse nuevas dinámicas de intervención.

Como se había mencionado, las sesiones se proyectarán a partir de los procedimientos de desautomatización, utilizando los libros de la colección *Alas y Raíces*. Las planeaciones están pensadas para sesiones de 50 minutos, porque es el tiempo estandarizado que duran los talleres en la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México y en las Ferias del Libro, ya que se considera que es el tiempo ideal para mantener la atención de los niños y para organizar las actividades que se realizarán en una jornada. Sin embargo, es posible que cada sesión se extienda a dos y hasta tres horas (considerando los espacios de descanso), dependiendo de la institución (el último viernes de cada mes, por ejemplo, existen colegios que realizan

actividades del consejo técnico de maestros, y son muy buena opción los talleres que duran 5 o 6 horas). No obstante, siempre es recomendable que en un taller extenso se realicen diferentes actividades, considerando que la atención infantil es breve y que muchos niños pueden sentirse frustrados si su habilidad es menos desarrollada. También es posible que estas sesiones se apliquen en los cursos de verano que se imparten en vacaciones; cuando se tiene un grupo fijo durante varios días continuos es posible integrar más fuertemente al grupo y hacer más visibles los procesos de aprendizaje.

Para los casos de talleres largos, las distintas actividades se pueden desarrollar en torno a un tema, por ejemplo, el Día de Muertos, permitiría realizar la lectura de un libro y complementarla con la elaboración de una figura de origami, un muñeco con plastilina, un dibujo con acuarela, un juego en equipo, etc. Me refiero a actividades que fortalezcan el contenido del libro leído, las cuales ayudan a que los niños plasmen las ideas que han adquirido en la primera parte del taller. Todas las disciplinas se pueden utilizar, adaptándolas al tema y a la edad de los niños. Es frecuente que los talleres de fomento a la lectura infantil se desarrollen a partir del trabajo con un libro: primero se leería el libro y después se realizaría una actividad secundaria, como las que antes mencionamos. En estas planeaciones, propondremos actividades secundarias que deben ser ordenadas por el tallerista, dependiendo de sus propios intereses y formación.

Las sesiones propuestas están conformadas en tres partes: 1) información para el maestro; 2) una tabla para organizar el taller por tiempos; 3) propuesta de implementación. Una sugerencia al tallerista para el inicio y desarrollo de la sesión. Esta última sección, siempre está inacabada, ya que su única intención es brindar una propuesta a partir del diálogo, la fragmentación y el análisis del material poético. Las actividades que se realizan

en grupo son una propuesta que puede funcionar siempre que se utilice la literatura como base de cualquier actividad, buscando el diálogo y la cercanía interdisciplinar. Se proponen más sesiones que tienen que ver con los procedimientos de desautomatización por ser el concepto que más se relaciona con la literatura, pero también se conforma una propuesta para el desarrollo de los objetos transicionales y el correlato objetivo, resaltando la importancia que tiene la subjetividad en la impartición de talleres.

SESIÓN 1: CUANDO HABLABA ERA CONTIGO: RUBÉN BONIFAZ NUÑO Y LA DESAUTOMATIZACIÓN DE LA POESÍA

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Rubén Bonifaz Nuño

Una tarde hace ya algunos años, caminando por el centro histórico de la ciudad, me llamó la atención una lectura dramatizada que se realizaba a mitad de la calle, entre voces de peatones y vendedores ambulantes, una persona se acercó para ofrecerme un libro, el cual –me dijo– “era de un poeta que hablaba de amor y de cosas que conocemos”. Frente a una recomendación tan contundente, compré el libro y comencé a adentrarme en la obra del autor. Supuse que el título *De otro modo lo mismo* obedecía a intenciones coloquiales, como se lee en algunos textos: “a lo mariachi, / y cantar las cosas que me placen”⁵⁴, o “escribo amargo y fácil, / y en el día resollante y monótono / de no tener cabeza sobre el traje, / ni traje que no apriete, / ni mujer en que caerse muerto”⁵⁵. No es así.

El libro segundo, versos 127 y 128 de *Arte de amar*, Ovidio nos descubre el epígrafe que se lee en el libro de Rubén Bonifaz, cuya traducción, del mismo autor, expresa: “Ésta, el caso de Troya de nuevo y de nuevo rogaba; / de otro modo, a menudo solía él contar lo mismo” (Ovidio, 2019, p. 30). Así, el fragmento de Ovidio, se sitúa en el siguiente contexto: posterior a la caída de Troya, Ulises emprende el retorno a Ítaca, sin fortuna, pues en las aventuras que le acontecen, a causa de la ira de Poseidón, naufraga en la isla Ogigia, donde

⁵⁴ Rubén Bonifaz, *De otro modo lo mismo*, México, FCE, 1979, p. 254.

⁵⁵ *ibid*, p. 264

habita la ninfa Calipso. Cuando se menciona “el caso de Troya de nuevo y de nuevo rogaba”, se refiere a la petición de la diosa para que Ulises cuente nuevamente la hazaña de la caída de Troya, y “de otro modo, a menudo solía él contar lo mismo”, habla de la habilidad inventiva del héroe para contar el mismo suceso, una y otra vez de manera diferente. En una ocasión —relata Ovidio— se encontraban en la costa Ulises y Calipso, éste, dibujando a petición de la diosa detalles de la ciudad, incluía muros, campos y tiendas de los héroes que participaron en la guerra cuando las olas se aproximaron imprevistamente, borrando todo lo que allí se encontraba; la diosa, oportuna, aprovechó el momento para buscar apartarlo de su deseo de marcharse y mencionó: “las ondas que a ti, que has de irte, crees: ¿Ves qué nombres tan grandes han deshecho?”. Si leemos entre líneas, Calipso (cuyo nombre significa “la que oculta”) quiere decirle a Ulises que fuera de su isla está el peligro de la destrucción; la diosa desdobra la memoria del héroe en el olvido; el último de sus intentos, que el héroe también rechaza, es el ofrecimiento de la inmortalidad.

Cuando nos aproximamos a la obra de Rubén Bonifaz Nuño lo hacemos, implícitamente, desde una estructura conceptual muy compleja, pero también desde una sencillez que sólo es posible conseguir a través del arduo trabajo académico, y desde una sensibilidad única que lo lleva a indagar en la realidad. La sencillez de sus versos despierta el interés de los primeros lectores porque les son próximos. La cotidianidad es la puerta de entrada a los primeros lectores, quienes se asombran de que un poeta pueda referirse a elementos que nunca creyeron poéticos. Un lenguaje sencillo también alude a temas trascendentales como el tiempo, la inmortalidad, el amor, etc., la vida en toda su magnificencia.

Bibliografía recomendada:

Bonifaz Nuño, Rubén, *De otro modo lo mismo*, FCE, México, 1979.

Bonifaz Nuño, Rubén, *Destino del canto. Discurso de ingreso a la Academia de la Academia Mexicana de la Lengua 30 de agosto de 1963*, UNAM, México, 2010.

Boletín Colegio Nacional, *Rubén Bonifaz Nuño Artes y Letras Poeta y filólogo*, recuperado de:

<https://colnal.mx/integrantes/ruben-bonifaz-nuno/>

Secretaría de Cultura / Universidad Nacional Autónoma de México / Gobierno del Estado de Veracruz, *Cuando hablaba era contigo. Bonifaz Nuño para niños*, México, 2018,

recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/cuandohablababonifaz.pdf>

DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD:

<i>TIEMPO PROG.</i>	<i>ACTIVIDAD</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
5'	Bienvenida	Dar la bienvenida a los asistentes. De manera breve se presentará el taller, si hay niños nuevos se dará oportunidad de que éstos mencionen su nombre y se les dará oportunidad para que expongan ideas o preguntas.

20'	Desarrollo teórico	<p>Exponer de manera sencilla el concepto desautomatización.</p> <p>En un primer momento, el tallerista leerá el poema “Yo pecador”, de Nicanor Parra⁵⁶, haciendo pausas para hacer preguntas y fomentar el diálogo con los niños; puede apoyarse en imágenes visuales impresas en cartulina para que los niños vayan adentrándose en el texto.</p> <p>(Según Víctor Sklovski, en “El arte como artificio”⁵⁷, cuando las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas. Uno de los medios que tiene el poeta, para renovar el lenguaje, es el “no llamar al objeto por su nombre, sino describirlo como si se viera por primera vez”. A través de la poesía de Rubén Bonifaz, se presentarán imágenes que serán vinculadas con nuevos significados. Además, propiciamos la presencia de objetos transicionales.)</p>
15'	Desarrollo práctico	<p>Segundo momento: se les presentarán al grupo fragmentos de la poesía de Rubén Bonifaz Nuño (las imágenes poéticas que se consideren pertinentes) y se les dará una guía, en caso de que se desconozca alguna palabra o surjan otras preguntas. Se les presentará una hoja con la imagen poética impresa en la</p>

⁵⁶ La transmisión de conocimiento es más eficaz cuando se hace de manera indirecta, sobre todo para quienes se inician en la lectura. Si vamos a explicar lo que son las metáforas podríamos hacerlo a través de ejercicios en que los participantes comparen elementos de la naturaleza, antes que desarrollar una explicación conceptual. Del mismo modo, cuando hablamos de un autor, podemos fortalecer la exposición si lo introducimos a través de otro autor.

⁵⁷ Viktor Shklovski, “El arte como artificio” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Madrid, Siglo XXI, 1970, p. 77.

		parte superior, debajo de ella los niños ilustrarán la imagen y escribirán, de ser posible, un complemento con sus propias palabras.
10'	Cierre	Los niños compartirán sus textos. Se les agradecerá su participación. Es importante que los niños comenten los textos de sus compañeros a través de preguntas, comparaciones, etc., de modo que cada niño reconozca que sus palabras son valiosas. Con una última lectura del poema se despedirá a los niños; el texto hablará por sí mismo después de ser analizado.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN:

Hola niños. ¿Alguna vez han comido una mosca?...⁵⁸ El poeta del que vamos a hablar hoy se llama Rubén Bonifaz Nuño, no es que hubiera comido alguna mosca, pero sí ponía mucha atención en ellas. Tal vez tuviera alguna como mascota. ¿Creen que una mosca sería una buena mascota? ¿No?... Ustedes no creen que alguien pueda comer un gato, porque ustedes nunca han comido uno, pero en China, un país que está muy muy lejos, la gente se come a los gatos... y a los perros y a las ratas. ¡Las ratas! Siempre ocurren cosas que nunca creímos que fueran posibles y siempre podemos cambiar las situaciones que ocurren a nuestro alrededor. Lo mismo con el cambio de sentido. ¿Saben cómo se cambia el sentido de las cosas?...

⁵⁸ Los signos de interrogación seguido de puntos suspensivos se emplean, de aquí en adelante, para hacer notar que se da oportunidad a que los niños respondan, aunque no se mencionen sus posibles respuestas.

Regresaremos a Rubén Bonifaz después, mientras, quiero que nos ocupemos de otro poeta, Nicanor Parra, que tiene un poema que se llama *Yo pecador*. ¿Habían escuchado el nombre Nicanor...? Para serles honesto yo no. Nicanor Parra nació en un largo y angosto país que está en la parte más baja de la tierra. (¿Todos han visto mapas de la tierra? Bueno, pues nuestro país, México, se encuentra en el continente americano, y hasta abajo, muy abajo, está Chile.) Chile es un país muy frío, ¿a ustedes les gusta el frío o el calor? A mí el frío, por eso me gustan mucho los helados, las paletas de hielo, los hielos en refresco, ¿qué cosas frías conocen?...

Les estoy haciendo tantas preguntas porque vamos a hacer un ejercicio a partir de un poema de Nicanor Parra, ¿recuerdan de qué país les dije que era Nicanor Parra?... Perfecto. El poema se llama *Yo pecador*... les voy a leer el inicio, y después partes:

YO PECADOR

Yo galán imperfecto
Yo danzarín al borde del abismo [...]

Yo sobrino - yo nieto
Yo confabulador de siete suelas,

Yo señor de las moscas

¿Dónde encontramos moscas? En la basura, bien. En la comida echada a perder, bien...

Yo descuartizador de golondrinas,

¿Conocen las golondrinas? ¿Sí?... ¿No?... Las golondrinas son aves pequeñas que por la forma de su cuerpo pueden viajar largas distancias, son muy bonitas. ¿Cómo sería una persona que se atreviera a descuartizarlas, es decir, a cortar su cuerpo?... Ustedes no deben hacerles daño a los animales y tienen que tratar bien a sus mascotas. Seguimos con el poema.

Yo jugador de fútbol

Yo nadador del Estero las Toscas,

¿Podrían nadar rodeados de piedras? Un estero es un terreno pantanoso, difícil de cruzar, más si está lleno de piedras, ¿podrían nadar allí?... Hay peces que pueden nadar en el barro y otros que nadan contra corriente, tal vez si el Estero de las toscas fuera el lugar en que nacieron o en dónde se sienten cómodos, podrían hacerlo...

Yo boxeador vencido por mi sombra,

¿Saben que el box es un deporte que les da mucha agilidad y fuerza? No es para que peleen con quien les cae mal; un deporte siempre es para ejercitar nuestro cuerpo y no para dañar a las personas. Bueno, ¿Y qué hace un boxeador?... Exacto, pelea con un oponente, de carne y hueso como nosotros, pero ¿qué pasaría si peleara con su sombra?... Vamos a pensar que sí es posible, ¿quién ganaría?... Nicanor Parra dice que él se ve como un boxeador que perdió con su sombra, dice: “Yo boxeador vencido por mi sombra”. ¿Cómo se sentirían ustedes si su sombra les gana?... Seguimos con el poema.

Yo camarón, yo padre de familia,

Nicanor Parra dice que es un camarón... es posible, yo a veces me siento como mi gato, otras veces pienso que soy una nube... Más adelante ustedes me dirán cómo se sienten algunas veces. Seguimos con el poema.

Yo ladrón de gallinas

Yo danzarín inmóvil en el aire,

¿Les gusta bailar? No importa si no saben, yo les pregunté si les gusta bailar. Es divertido, pero fíjense, nosotros, o sus papás, siempre bailamos en el piso, de cemento, de madera, con agua, con colores llamativos o de color negro, pero siempre bailamos en el piso, ¿qué pasaría si algún día bailaran en el aire ¿cómo se sentirían? Ya dijimos antes que sí se podría, por lo

menos en este taller de literatura, entonces, ¿cómo se sentirían?... muy bien, ahora les toca a ustedes.

Nos vamos a sentar en círculo. Yo inicio y el que está a mi izquierda va a continuar. No se apuren, después vamos a cambiar y completaremos el círculo un par de veces. Como vimos en el poema de Nicanor Parra, siempre iniciaba con la palabra Yo. Lo que quiere decir es que yo a veces me siento como..., yo a veces me veo como..., yo a veces soy.... Yo soy. Vamos jugar continuando la frase “yo...”

Inicio entonces... (si es un grupo que tiene dificultad para participar o para realizar el proceso desautomatizador, se propondrán temas: en esta ronda todos vamos a ser una comida: yo soy... enchiladas, yo soy hamburguesa, etc., en otra ronda todos vamos a ser juguetes: Yo soy... Play station, etc.) Después de completar el ejercicio, se leerá la parte final del poema:

Yo verdugo sin máscara
Yo semidiós egipcio con cabeza de pájaro,

Yo de pie en una roca de cartón:
Háganse las tinieblas

Hágase el caos,
háganse las nubes,
Yo delincuente nato
Sorprendido infraganti

Robando flores a la luz de la luna
Pido perdón a diestra y siniestra
Pero no me declaro culpable.⁵⁹

⁵⁹ “Yo pecador” incluido en *Poemas para prevenir la calvicie*. Fondo de Cultura Económica, 1993. Para este poema, el tallerista elegirá los versos que crea convenientes para las edades de los niños y el lugar en el que se imparte el taller. En este caso, se eligieron versos generales que no atañen, no al menos directamente, ideologías ni propósitos políticos.

Ahora regresemos con Rubén Bonifaz Nuño y su poema *Qué fácil sería para esta mosca...*

SESIÓN 2: *EL ÁRBOL HABLA*, OCTAVIO PAZ Y LOS “CAMBIOS DE NOMBRE”

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Octavio Paz

Uno de los elementos recurrentes en la poesía de Octavio es la metáfora del árbol, ésta se ciñe a una genealogía familiar pero también alude a la vida y al lenguaje como cuerpo viviente. Al comunicar la poesía de Octavio Paz con niños reflexionamos lo que compartimos como seres humanos:

Soy hombre: duro poco
y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba:
las estrellas escriben.
Sin entender comprendo:
también soy escritura
y en este mismo instante
alguien me deletrea⁶⁰.

El lenguaje para Octavio Paz se corresponde en importancia con el concepto de ser humano, las palabras conforman al hombre y el hombre, a su vez, en su caminar constante les impregna vida a las palabras. El lenguaje es la realidad y testimonio de nuestra existencia. Los niños, frente a los versos de Paz, no solo despiertan su apreciación estética, sino que fortalecen los vínculos con sus semejantes y con el lenguaje simbólico que surge de la naturaleza. El árbol no sólo es un ser viviente sino un compañero tan importante como el yo, tan necesario para validar mi presencia en el mundo:

⁶⁰ “Hermandad” incluido en *Obra poética II*. Fondo de Cultura Económica, 2004.

Creció en mi frente un árbol.
Creció hacia dentro.
Sus raíces son venas,
nervios sus ramas,
sus confusos follajes pensamientos.
Tus miradas lo encienden
y sus frutos de sombras
son naranjas de sangre,
son granadas de lumbre.

Amanece
en la noche del cuerpo.
Allá adentro, en mi frente,
el árbol habla.

Acércate, ¿lo oyes?⁶¹

Bibliografía recomendada:

Instituto Cervantes, *Octavio Paz. Biografía*, recuperado de:

https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/paris_octavio_paz.htm

Paz, Octavio, *El arco y la lira*, FCE, México, 1956.

Secretaría de Cultura, *Octavio Paz, poeta y ensayista de trascendencia universal*,

recuperado de: <https://www.gob.mx/cultura/prensa/octavio-paz-poeta-y-ensayista-de-trascendencia-universal>

Consejo Nacional para la Cultura y la Artes, *El árbol habla. Octavio Paz para niños*,

recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/EL-ARBOL-HABLA.epub>

⁶¹ “Árbol adentro” incluido en *Obra poética II*. Fondo de Cultura Económica, 2004

DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD:

<i>TIEMPO PROG.</i>	<i>ACTIVIDAD</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
<i>5'</i>	Bienvenida	Dar la bienvenida a los asistentes. De manera breve se presentará el taller
<i>20'</i>	Desarrollo teórico	Esta sesión se enfoca en el primer procedimiento desautomatizador “cambio de nombre”. A través de preguntas e imágenes escritas en cartulinas, los niños irán desplazando los significados que el tallerista proponga, a partir de la poesía de Octavio Paz.
<i>15'</i>	Desarrollo práctico	En el segundo momento, los niños elaborarán un dibujo, a partir de una imagen poética previamente seleccionada. Se pondrá énfasis en que es necesario cambiar el “nombre”, es decir, el significado literal.
<i>10'</i>	Cierre	Los niños compartirán sus dibujos. Se les agradecerá su participación.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN:

Buen día, niños. En esta sesión vamos a iniciar con unos versos de Octavio Paz:

¡Día, redondo día,
luminosa naranja de veinticuatro
gajos,

(Posteriormente se les pedirá a dos niños que lean la cartulina.)

¿Qué es lo opuesto del día?... ¿Y qué hace que en el día haya luz?... ¿Y cómo es el sol...? Así es, redondo, por eso la primera línea en la cartulina dice: Día, redondo día. ¿Qué otras cosas son redondas?...

Ahora vamos con la segunda línea: luminosa naranja de veinticuatro gajos. ¿En qué se parece una naranja al sol? En lo redondo, es así, por eso cuando leemos: luminosa naranja, estoy hablando del sol y al hablar del sol hablo del día, por eso leemos al final: veinticuatro gajos. Como las veinticuatro horas que tiene un día completo. Quienes estuvieron en la sesión anterior recordarán que jugamos al Yo soy... y con ese juego, lo que hacíamos era compararnos con otra cosa, por ejemplo, decíamos: Yo soy una nube, pero alguien más pudo haber dicho: Yo soy un sol. Lo que está haciendo Octavio Paz es comparar al día con una naranja.

Lo que vamos a hacer ahora es un dibujo sobre el día, puede ser el día de Octavio Paz, el de la naranja, u otro día, el que ustedes quieran. ¿Qué otra cosa puede ser el día...? ¿Qué otras cosas quieren que sea el día? Bueno, eso que estén pensando lo van a dibujar...

El taller finalizará con la exhibición de los dibujos. Cada participante mostrará su dibujo y hablará de él. El tallerista privilegiará, no la explicación del dibujo, sino las comparaciones que realizaron, de modo que los procesos de desautomatización se resalten y los niños adquieran, paulatinamente, una capacidad receptiva que les permita distinguir los

parecidos entre dos objetos y los enlaces que les permiten hacer comparaciones cada vez más elaboradas. El tallerista felicitará individualmente a los niños y también como grupo.

SESIÓN 3: *BROCHAZO DE SOL*, CARLOS PELLICER Y LA MIRADA PUESTA EN LA NATURALEZA

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Carlos Pellicer

En *Brochazo de sol Pellicer para niños*⁶², libro incluido en la colección de Alas y Raíces, uno de los elementos que más se resalta es el color en la poesía de dicho autor. El lenguaje no está exento de un tratamiento lúdico y de una apropiación de las palabras a través del placer que implica poner en práctica los sentidos. Los niños, al nombrar su entorno lo validan; al interactuar con su realidad le imprimen significado; al participar en el lenguaje se integran al mundo simbólico de los adultos, por eso la importancia de que lo hagan íntegramente y en libertad. Cada niño, entonces, puede aproximarse a las palabras desde la multiplicidad de alcances que le permitan sus sentidos. La vista no solo es para mirar sino para sentir la textura de la lluvia cayendo; el olfato no solo nos permite oler sino sentir el calor de los rayos del sol en la piel. Todos los sentidos nos recuerdan que somos parte de la naturaleza y que la poesía es un lenguaje que nos despierta la vida.

Carlos Pellicer pertenece al grupo de Contemporáneos, una generación de la que se ha hablado mucho y aun así continúan pendientes estudios sobre sus afinidades literarias y sus sensibilidades poéticas personales. Si algo podemos valorar de la poesía de Carlos Pellicer, en principio, es la facilidad con que nos enseña a mirar el mundo con unos ojos más limpios, porque su poesía no motiva racionamientos ni tratamientos éticos o morales (aunque

⁶² Carlos Pellicer, *Brochazo de sol Pellicer para niños*, México, Secretaría de Cultura, 2017, recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/BROCHAZO-DE-SOL.epub>

también lo haga al reflexionar sobre la conciencia del ser), su poesía es un constante mirar la realidad, el hallazgo de que todo en ella es un prodigio luminoso.

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Bibliografía recomendada:

Boletín INBAL, *Carlos Pellicer, poeta y museógrafo, incorporó la modernidad en la poesía del siglo XX*, México, 2020, recuperado de:

<https://inba.gob.mx/prensa/13631/carlos-pellicer-poeta-y-museografo-incorporo-la-modernidad-en-la-poesia-del-siglo-xx>

Enciclopedia de la literatura en México, *Carlos Pellicer*, México, 2011, recuperado de:

<http://www.elem.mx/autor/datos/1905>

Sheridan, Guillermo, *Los Contemporáneos ayer*, FCE, México, 1985.

Videos de 2001: *Todo será posible menos llamarse Carlos. La poesía de Carlos Pellicer*, recuperados de:

http://www.cervantesvirtual.com/portales/tecnologico_de_monterrey/705512_sera_posible/

Pellicer, Carlos, *Brochazo de sol Pellicer para niños*, Secretaría de Cultura, México, 2017, recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/BROCHAZO-DE-SOL.epub>

DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD:

TIEMPO PROG.	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
5'	Bienvenida	Dar la bienvenida a los asistentes.
20'	Desarrollo teórico	Esta sesión estará enfocada en elementos de la naturaleza, a partir de los cuales se desautomatizarán conceptos. El tallerista puede hacer uso de los colores o de los elementos que encuentre interesantes en la poesía de Carlos Pellicer.
15'	Desarrollo práctico	En el segundo momento, los niños escribirán un enunciado a partir de la combinación de colores con conceptos.
10'	Cierre	Los niños compartirán sus textos. Se les agradecerá su participación.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN:

Hola niños. ¿Saben qué es la naturaleza? ¿Qué elementos de la naturaleza conocen? Les voy a hablar sobre Carlos Pellicer a quien también le gustaba la naturaleza. Carlos Pellicer nació en Tabasco, hace mucho tiempo, el 6 de enero de 1897. Creció rodeado de la naturaleza, y por eso es normal que escribiera muchos poemas considerando este tema. Vamos a leer tres fragmentos de sus poemas (el tallerista deberá presentarlos en cartulina, como la sesión anterior, puede pedir que algunos niños los lean, o no, dependiendo del tamaño del grupo).

Ser flor es ser un poco
de colores con brisa;
la vida de una flor cabe
en una sonrisa.

Si yo les digo la palabra “flores”, ¿en qué piensan?... Sí, en que huelen bien... en que adornan las mesas y las casas, en que tienen muy bonitos colores. Eso es, las flores son de muchos colores. Y las sonrisas, ¿cómo son?... Sí, las sonrisas que ustedes tienen cuando van con sus papás al cine o al parque, o cuando comen un algodón de azúcar. ¿Cómo son las sonrisas?... Ahora, otra pregunta, ¿en qué se parecen las flores a las sonrisas?...⁶³

Tenemos otro fragmento de Carlos Pellicer:

Los bodoques de lodo
de los sapos
se lanzan al pantano.

Los bodoques son bolas de barro endurecidas que se utilizaban como armas, cuando alguien las lanzaba con una ballesta (el tallerista podría aprovechar para mostrarles la foto de una ballesta, también aprovecharían para mostrar la foto de un sapo, un corazón y un bodoque).

⁶³ En este punto del taller, si se trabaja en su mayoría con el mismo grupo de niños, las respuestas de estos deberán ser más fluidas y no se requerirá que el tallerista dedique mayor tiempo a incentivar las participaciones.

El parecido de los sapos con los bодоques es evidente, ambos son redonditos, pequeños... pero hay otro poeta que a los sapos les veía forma de corazón. Sí, él decía: “viéndolo bien, el sapo es todo corazón”. ¿En qué se parece un corazón a un sapo?...

Les voy a dar a cada uno una mitad de hoja. Como ven son hojas de muchos colores, en la hoja del color que les toque van a escribir una palabra, la primera palabra que se les ocurra y a la que le encuentren similitud con un sapo. No lo piensen mucho...

Ahora, el tercer fragmento es este:

Lo verde está en el tiempo, en la textura
de los estados de ánimo del bosque.

Este poema de Carlos Pellicer inicia con la palabra verde y termina con la palabra bosque. ¿De qué color son los bosques? Verdes, sí, pero dentro de los bosques hay más colores, café de los árboles, amarillo por el sol que ilumina el espacio, azul si hay agua... Bien podríamos decir, entonces “lo amarillo del bosque”, y podría tener sentido, ¿no creen? Lo que tendríamos que preguntarnos entonces es ¿qué elementos amarillos hay en un bosque, para que nosotros digamos “lo amarillo del bosque”? Vamos a terminar la sesión con un ejercicio.

Ustedes escribieron una palabra en la hoja que les tocó. Esa hoja la van a intercambiar con su compañero de enfrente, lo que importa es que ninguno se quede con la palabra que escribió.

Ahora que ya intercambiaron sus hojas y cada uno tiene una diferente, lean la palabra que alguien más escribió. El segundo paso es que vean el color de la hoja que tienen en sus manos. Lo que tienen que hacer, a continuación, es escribir una línea (en el reverso de la hoja

que no tiene nada escrito) donde relacionen la palabra con el color de la hoja que les toco, por ejemplo, si yo tengo la palabra “corazón” y está escrita en una hoja verde, podría escribir algo así:

“el verde latido de un **corazón**”.

Si tengo la palabra gato, por ejemplo, en una hoja azul, tal vez escribiría:

“un día, las nubes entraron a mi departamento
para cubrir de azul al **gato** que las miraba”

Para terminar, cada uno leerá lo que escribió, nos mostrará la palabra que había escrito y encontraremos la relación con el color de la hoja que les toco...

SESIÓN 4: *QUE ME BAUTICE EL VIENTO*, ENRIQUETA Y LA DESAUTOMATIZACIÓN EN LA MIRADA

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Enriqueta Ochoa

Con la generosidad que dan los años a un alma que se ha ido desprendiendo de sus ataduras, Enriqueta Ochoa asistió en el año 2005 a un evento organizado por la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Fue una de sus últimas participaciones. Enérgica y llena de claridad ofreció unas palabras recordando etapas importantes en su vida, resaltando el papel que había tenido la poesía en ella, y compartiendo maneras de aproximarnos a la literatura. Todo en ella era claro, sus palabras tenían la lucidez del que las acompaña con la experiencia de saberse vivo, y el dolor que implica indagar dentro suyo para encontrar los elementos que conforman su existencia y la existencia de los que se han ido:

Para poderte hablar,
así, de frente,
tuve que echarme toda una vida
a llorar sobre tus huesos⁶⁴.

En el prólogo que se hace a *Que me bautice el viento. Enriqueta Ochoa para niños* se puede leer lo siguiente: “A la niña iluminada –que fue y sigue siendo Enriqueta Ochoa– la poesía le parece, desde siempre, el camino para expresar sus alegrías, tristezas, preocupaciones y deseos⁶⁵”. ¿Qué poeta que lo sea no expresa

⁶⁴ “Retorno de Electra” incluido en *Retorno de Electra*, Lecturas mexicanas-SEP, 1987.

⁶⁵ Enriqueta Ochoa, *Que me bautice el viento Enriqueta Ochoa para niños*, México, CONACULTA, 2004, p. 14, recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/QUE-ME-BAUTICE-EL-VIENTO.epub>

su subjetividad mediante la poesía? No obstante, el fragmento citado menciona dos elementos que me parecen relevantes. Niña, la autora parte de una honestidad con la que interactúa sin máscaras con la realidad. Iluminada, en lo cotidiano encuentra hallazgos sublimes. Una de las cosas que nos comunica la poesía de Enriqueta Ochoa es que ésta se confunde con el vivir, y que en su camino el ser humano consigue algunas veces encontrar lo más entrañable de sí mismo.

Bibliografía recomendada:

Ochoa, Enriqueta, *Retorno de Electra, Las Vírgenes terrestres, Bajo el oro pequeño de los trigos*, recuperado de:

<https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=vozvia.php&wi=1210&show=vozvid&p=Enriqueta%20Ochoa>.

Ochoa, Enriqueta, *Las urgencias de un dios*, <https://www.poemas-del-alma.com/enriqueta-ochoa-las-urgencias-de-un-dios.htm>.

Hernández Palacios, Esther, *Enriqueta Ochoa, una poesía por venir*, México, recuperado de: https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_2_028.pdf.

CONACULTA, *Que me bautice el viento Enriqueta Ochoa para niños*, México, 2004, recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/QUE-ME-BAUTICE-EL-VIENTO.epub>

DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD:

<i>TIEMPO PROG.</i>	<i>ACTIVIDAD</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
5'	Bienvenida	Dar la bienvenida a los asistentes.
20'	Desarrollo teórico	<p>Esta sesión estará enfocada en la búsqueda de elementos de la naturaleza que los niños observarán como si fuera la primera vez que se ven; lo cual es una variante del cambio de sentido, como proceso desautomatizador</p> <p>El tallerista puede valerse de los elementos que encuentre interesantes en la poesía de Enriqueta Ochoa.</p>
15'	Desarrollo práctico	En el segundo momento, los niños elegirán un elemento de la naturaleza, pueden ser el sol, la lluvia, una flor que les guste, un animal tal vez, el cual lo dibujarán en una hoja de papel, buscando resaltar sus elementos más sorprendentes.
10'	Cierre	Los niños compartirán sus textos. Se les agradecerá su participación.

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN:

Hola niños, la sesión anterior hablamos sobre la naturaleza, hoy vamos a continuar con el tema, vamos a hablar del agua, en varias de sus formas, por ejemplo, ¿qué características tiene el agua?...

¿Y si el agua hablara? Si se acercara de pronto muy contenta ¿qué le dirían? Esto le preguntó

Federico García Lorca:

Agua, ¿dónde vas?

Riendo voy por el río
a las orillas del mar.

Mar, ¿adónde vas?

Río arriba voy buscando
fuente donde descansar.

Lo que vamos a intentar, ahora, es aprender a ver las cosas como si las viéramos por primera vez.

Afuera, el cristal redondo de la lluvia
caía sobre los charcos del jardín
y el viento marino azotaba las matas.

Este fragmento fue escrito por Enriqueta Ochoa y, en cada línea, la autora nos presenta una palabra que tiene que ver con el agua: en la primera línea tenemos la lluvia, en la segunda están los charcos, y en la tercera encontramos al viento marino. Todo el texto hace referencia al agua, nos da un ambiente de agua. Si regresamos a la primera línea: “Afuera, el cristal redondo de la lluvia”, tenemos dos momentos. Enriqueta Ochoa inicia con la palabra “afuera”, lo cual indica que ella, o alguien que habla, está dentro. Puede ser dentro de su casa, dentro del salón de clases, dentro de una pecera, dentro de la boca de una ballena... y mientras alguien está dentro ve a la lluvia, pero es una lluvia diferente. (Cuando era niño, usaba lentes y los seguí usando hasta que fui adulto y pude operarme de los ojos para dejar de usarlos. La primera vez que salí a la calle, con mis nuevos ojos, y vi los árboles, las casas de mis vecinos,

las paredes y sus colores, me sorprendí mucho porque las estaba mirando, en cierta forma, como por vez primera. Estaba descubriendo los detalles de las mismas cosas que antes veía.) Lo que está haciendo Enriqueta Ochoa es mirar la lluvia como si fuera la primera vez que la mirara, para encontrar en ella la forma de “cristales redondos”. Si no conocieran lo que cae de arriba en días nublados, si vieran eso por vez primera, ¿qué dirían para describirla?...

Enriqueta Ochoa dice, en otro poema:

Un río es una criatura viva
por donde Dios hace correr el temblor
maravillado
de su esencia.

¿Todos han visto un río? Ella ve al río como una criatura viva, alguno de ustedes podría verlo como una serpiente que zigzaguea, o como una gran trenza que alguien peina... Ahora vamos a hacer parejas.

Lo que vamos a hacer ahora es que cada uno de ustedes elegirá un elemento de la naturaleza, puede ser el sol, la lluvia, una flor que les guste, un animal tal vez y tienen que dibujarlo en una de las caras de la hoja que les voy a dar. Lo van a dibujar lo más idéntico al recuerdo que tengan de él. Tienen 5 minutos. Cuando terminen, en el reverso de la hoja lo volverán a dibujar, pero esta vez, imaginándose que nunca lo han visto, como si lo describieran por vez primera. Recuerden a Enriqueta Ochoa que veía la lluvia como cristales redondos. Ustedes también intenten ver el elemento de la naturaleza que eligieron como si estuvieran sorprendidos porque es la primera vez que lo ven...

SESIÓN 5: REDESCUBRIR EL MUNDO, ENRIQUETA OCHOA Y LA DESAUTOMATIZACIÓN DEL MUNDO QUE NOS RODEA

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Enriqueta Ochoa

La poesía de Enriqueta Ochoa está dotada de una sensualidad desbordante que nos enseña a redescubrir el mundo para hacerlo más nuestro. Es la única poeta incluida en la colección Poesía para niños, de Alas y raíces, y por ello merece dedicarle una segunda sesión a su trabajo.

DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD:

<i>TIEMPO PROG.</i>	<i>ACTIVIDAD</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
5'	Bienvenida	Dar la bienvenida a los asistentes.
20'	Desarrollo teórico	Esta sesión será una continuación del acto de observar los elementos a nuestro alrededor, con nuevos ojos. Se continuará con la exposición de la poesía de Enriqueta Ochoa.
15'	Desarrollo práctico	Se utilizará un paliacate para vendar los ojos de los niños, éstos interactuarán con su entorno con los sentidos restantes.

10'	Cierre	Los niños compartirán sus textos.
-----	--------	-----------------------------------

IMPLEMENTACIÓN:

En la sesión anterior comenzamos a ver las cosas con nuevos ojos, como si los viéramos por primera vez. Vamos a iniciar esta vez con una imagen, también de Enriqueta Ochoa.

**Y hay estrellas que se levantan
temprano,** todavía
a pesar del naufragio y salen húmedas,
frescas,
sacudiéndose la melena de luz
como de una agua nueva
desde el fondo de la caldera
iracunda del sol.

Ver las cosas con nuevos ojos es como levantarnos temprano. En nuestra casa, los mismos objetos se ven diferente con la poca luz que hay, pero si nos asomamos por la ventana, las calles, los árboles, los cables de luz, parecen como si fueran otras calles, con otros árboles, y los cables de luz fueran telarañas que en lo alto esperan que alguien se aproxime... Algo así. Y si dirigen la mirada al cielo nocturno, las estrellas se ven más brillantes, como más despiertas, como si se hubieran levantado temprano. Enriqueta Ochoa, y los poetas en general, son personas que han aprendido a ver las cosas con nuevos ojos. Los poetas son personas que se dan cuenta cuando “las estrellas se levantan temprano”. Vamos a hacer un ejercicio.

En parejas tomarán un paliacate, uno se lo colocará al otro tapando la vista. Quién no ve, se dejará guiar, despacio, por todo el salón, y tocará con las manos los objetos frente a él para adivinar de qué objeto se trata. Con cuidado (previamente el tallerista verificará que no haya en el salón elementos puntiagudos que puedan lastimar a los niños, y también colocará objetos nuevos que enriquezcan el entorno). Una vez que haya acabado el turno de su compañero, tienen que cambiar de rol.

SESIÓN 6: ¿NOS DA MIEDO LA MUERTE? RUBÉN BONIFAZ Y LOS OBJETOS TRANSICIONALES

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Rubén Bonifaz Nuño

Ya hemos mencionado algunos elementos en la poesía de Rubén Bonifaz Nuño, en esta sesión resaltaremos que en la vida creativa de un poeta hay etapas, momentos que apuntan a ciertos intereses y problemáticas. Hacia sus últimos años de vida, Rubén Bonifaz escribió textos que reflejaban su preocupación por la muerte y el tratamiento “vivencial” que eligió darle. Su último libro, *Calacas*⁶⁶, es ejemplo de cómo funcionan los objetos transicionales y el soporte de seguridad que le aporta al sujeto en la indagación de una realidad amenazante, como es la muerte.

DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD:

<i>TIEMPO PROG.</i>	<i>ACTIVIDAD</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>
5'	Bienvenida	Dar la bienvenida a los asistentes.
25'	Desarrollo práctico	En esta ocasión es conveniente comenzar por el desarrollo práctico de la sesión, no solo por lo problemático que puede

⁶⁶ Rubén Bonifaz, *Calacas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

		<p>resultar el tema de la muerte, sino porque al invertir las dinámicas estamos accediendo ya al desarrollo del tema.</p> <p>En un principio, los niños utilizarán brillantina, lentejuelas, pintura de colores, tela, etc., para adornar el rostro de una calavera, impreso en cartulina. Es importante considerar dos cosas: uno, que el rostro de la calavera, sin adornar, sea amenazante, de modo que al final resalten los adornos que los niños hicieron; dos, mientras se desarrolla la actividad es importante que el tallerista realice preguntas para que los niños concienticen la tarea que realizan: ¿en qué época del año vemos calaveras?, ¿cuándo hablamos de calaveras?, ¿qué representan?, ¿las calaveras sonríen o están enojadas?, ¿en quién piensan cuando ven una calavera?, etc.</p>
15'	Desarrollo teórico	Se leerá una estrofa de Rubén Bonifaz Nuño y será comentada por los niños utilizando el ejercicio que realizaron o partiendo de las preguntas que respondieron.
15'	Cierre	En el cierre del taller se tratará el tema de la muerte, libre de categorías positivas o negativas. Se resaltarán la importancia que tiene la poesía para nombrar un fenómeno que es parte de la realidad diaria y cómo a través de elementos físicos podemos referirnos a ella.

IMPLEMENTACIÓN:

Después de adornar el rostro de la calavera impresa, se leerá la siguiente estrofa:

En tu frente de azúcar llevas
un letrero: mi nombre. Muerdes
un regusto hipócrita a tristeza
con tu risa inmóvil y ostentosa.

Este es el inicio de un poema de Rubén Bonifaz Nuño. En él nos habla de la muerte, lo escribió cuando estaba por cumplir ochenta años. ¿Ochenta años son muchos o son pocos?... Puede ser que sean muchos, pero hay personas de más de ochenta años que están vivos, y hay personas muy jóvenes que murieron ya, ¿conocen a alguien?...

Hablar de la muerte no siempre es fácil. A los adultos nos cuesta trabajo hablar de ella porque hemos perdido a seres cercanos, familiares con quienes hablamos un día sin pensar que fallecerían semanas más tarde. Los adultos a veces creemos que al no hablar de ciertos temas los alejamos de nosotros. En el inicio del poema, que es solamente el inicio, podemos leer: “En tu frente de azúcar llevas / un letrero: mi nombre”, ¿qué nos quiere decir el poeta?... ¿Qué hay una muerte aguardándonos a cada uno, una muerte con nuestro propio nombre?... ¿Y por qué el poeta menciona “tu frente de azúcar”?... ¿El azúcar es dulce, lo dulce nos gusta o nos disgusta?... Quizás, cuando abusamos de ella nos desagradan los alimentos, o se nos pican los dientes, pero en general, el sabor del azúcar nos agrada porque

resalta los sabores y porque la conocimos desde que éramos niños. En el mismo poema, más adelante, Rubén Bonifaz menciona:

No de azúcar, pesas, fatigosa
como una dieta balanceada.

El poeta está comparando a la muerte con una calavera de azúcar, y le dice que “pesa”, es decir, le dice que cansa, agobia, fatiga; pero también está diciendo que la muerte es tan necesaria como “una dieta balanceada”. Algunas veces los doctores llegan a solicitar que llevemos “una dieta balanceada”, ¿conocen a alguien que haya llevado una dieta porque su médico se lo pidiera?... A veces es más fácil hablar de quienes ya no están si recordamos detalles que los acompañaban: qué ropa les gustaba usar, cuáles eran sus películas favoritas, qué alimentos preferían...

SESIÓN 7: ¿EL ANIMAL QUE MÁS ME GUSTA? EFRAÍN HUERTA Y EL CORRELATO OBJETIVO

INFORMACIÓN PARA EL TALLERISTA:

Efraín Huerta

La poesía de Efraín Huerta oscila entre lo luminoso y la oscuridad. El poeta nos habla de amor, de las personas que transitan en una ciudad magnífica y que descubren en su vida diaria las cosas buenas que hay a su alrededor; también nos habla de su contraparte, el dolor que implica vivir. Por ello nos presenta, en muchos de sus poemas, personajes que habitan la oscuridad, que se conducen sigilosa o grotescamente en ella. Sus palabras denuncian, hacen evidente lo que muchas veces no queremos ver. Efraín Huerta tiene la capacidad creativa para comunicarnos imágenes poéticas que nos conmueven: una muchacha ebria por quien vale la pena brindar, un poeta asesinado a quien lo salvan sus palabras, una ciudad derruida que nos habla de sacrificios y ofrendas a un futuro imposible. Todos los poetas eligen elementos de la realidad mediante los cuales proyectan su intención comunicativa, en Efraín Huerta tenemos la ciudad, el alba, la noche, etc. Efraín Huerta también menciona algunos animales, él mismo se reconoce como “Gran Cocodrilo” por haber promulgado una apreciación estética que conjuntaba el optimismo y la alegría. A través de este animal juega, y nos revela grandes verdades. En la tradición literaria de nuestro país hay una muestra amplia de autores que han recurrido al uso de animales, quizás porque a través de ellos consiguen despertar emociones más intensas en el lector. El correlato objetivo es eso: encontrar objetos con gran poder evocador que de manera más gráfica suscitan emociones en el lector.

Bibliografía recomendada:

Huerta, Efraín, *Poesía completa*, FCE, México, 1988.

_____, *Alma mía de cocodrilo Efraín Huerta para niños Edición Conmemorativa*, CONACULTA, México, 2014.

_____, *Los hombres del alba Edición Facsimilar*, CONACULTA, México, 2014.

DESGLOSE DE LA ACTIVIDAD:

TIEMPO PROG.	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
5'	Bienvenida	Dar la bienvenida a los asistentes.
10'	Desarrollo teórico	Esta sesión tratará de la biografía y obra de Efraín Huerta, dando pie al sobrenombre con el que era conocido: “Gran Cocodrilo”. Con ello se pretende que los niños externen sus afinidades con algunos animales.
15'	Desarrollo práctico	Se compartirá con los niños un poema del autor, se analizará, y a partir de éste se escribirá un texto que responda la pregunta ¿el animal que más me gusta es? Se comunicarán las principales características del animal que se haya elegido, sin que se nombre.
20'	Cierre	Los niños compartirán sus textos.

IMPLEMENTACIÓN:

Vamos a leer el siguiente poema:

Empecemos por el título. Un tótem es un objeto de la naturaleza, generalmente un animal, elegido para que nos proteja. En el poema, Efraín Huerta no elige al cocodrilo como figura protectora, más bien, nos dice que él se ve como un cocodrilo, pero no como cualquier cocodrilo, como uno aletargado, es decir, que está en un estado de reposo. El animal que nos comparte está en medio de un gran sueño, pero, incluso en ese letargo, el cocodrilo-poeta puede amar, experimentar ese sentimiento que nos activa. Esto puede parecernos una contradicción, ¿cómo es posible dormir y amar al mismo tiempo? Del mismo modo que a veces no tenemos lo que deseamos: un juguete, un helado, un coche, un papá o una mamá, pero pese a ello, podemos ser felices. Díganme todas las cosas que no les gusta... Las verduras, por ejemplo, pero, aunque sus papás los obligan a comerlas, no dejan de quererlos por ello, ¿no es así? La tarea, aunque tienen que hacerla no les impide disfrutar del recreo. La medicina, aunque les disguste tomarla, saben que al hacerlo están sanando y se recuperarán cuanto antes para poder ir al parque. Lo que nos dice Efraín Huerta es que en este mundo hay situaciones que a veces quisiéramos evitar, porque son dolorosas, pero

incluso en ellas podemos experimentar emociones bellas como el amor. ¿Cómo será el amor de un cocodrilo con sueño?...

Lo que vamos a hacer ahora es lo siguiente: cada uno elegirá un animal, para ello, piensen en las características que más les guste de él: volar, nadar con facilidad, correr muy rápido. Pueden pensar también en el color o aroma que los caracteriza, o en una mascota que tuvieron y que ya no está con ustedes. Van a elegir sus características más representativas y las van a escribir, cuando acaben, van a compartir lo que escribieron con el grupo. Solo una cosa, no mencionen el animal que tienen en mente. El objetivo es que podamos adivinar que animal describen a través de los ojos que lo capturaron en el papel...

CONCLUSIONES

La vida es la luz de los hombres. La luz, incluso la negra, resplandece. Ese es su fin y todo lo que tiene que ver con ella despierta la vida. La poesía es un acto luminoso, un lenguaje que nos acerca a todas esas palabras que hemos olvidado o que están por venir. Abro lo ojos, me levanto y al abrir la ventana:

La mañana

Me ilumino
de inmensidad.

Giuseppe Ungaretti

Decía Octavio Paz en su advertencia a la primera edición de *El arco y la lira* que “escribir, quizá, no tiene más justificación que tratar de contestar a esa pregunta que un día nos hicimos y que, hasta no recibir respuesta, no cesa de aguijonearnos”⁶⁷. Comencé la escritura de este trabajo con las experiencias que alguna vez me llevaron a preguntarme: ¿Cómo despertar el gusto de por poesía? ¿Cómo compartir la materia de la poesía?

En el contexto actual de la Ciudad de México, las políticas culturales privilegian lo organizativo a partir de tareas institucionales que siguen una misma línea: ampliar una oferta cultural con talleres cada vez más “innovadores” que cumplan con los números y las estadísticas esperadas. En ese medio los talleres literarios y los manuales de poesía promueven la lectura de todas las formas de que disponen. Su objetivo se cumple al compartir la lectura. Con este trabajo concebí formar practicantes de la lectura y la escritura, porque sabemos que son herramientas esenciales para el progreso cognitivo y el crecimiento personal. Con el *Manual para la enseñanza de poesía con niños* propongo una herramienta

⁶⁷ Octavio Paz, *El arco y la lira*, México, FCE, 1986, p. 7.

para las personas encargadas de llevar a cabo el trabajo de campo, quienes muchas veces no disponen de elementos que les faciliten el desarrollo de sus actividades y que aprenden “sobre la marcha”, a prueba de ensayo y error; puedo decir ahora que este trabajo es un instrumento para los talleristas que se dan cuenta de que es necesario fortalecer las actividades de fomento a la lectura con recursos teóricos, y que la única manera de aprovechar los textos es aguzando la mirada para realizar una mejor selección y análisis de los mismos.

Con el trabajo del lenguaje devolvemos sus capacidades a los niños para adentrarse en la poesía y, desde allí, los invitamos a jugar con ella. Al realizar dinámicas de intervención fortalecemos la zona de correlación entre subjetividad y cultura, y al transmitir conocimiento con las propias palabras de los niños, facilitamos su desarrollo.

Utilizar conceptos teóricos provenientes del formalismo ruso, como vimos, es una herramienta útil para construir conocimiento; cuando partimos de planeaciones lúdicas que propician la comunicación, contribuimos a la formación de espacios íntimos desde los cuales los lectores fortalecen sus estructuras cognitivas y emocionales, pues únicamente cuando se adentran en lecturas que requieren desorganizar creencias y conceptos que consideraban estables, fortalecen su ser. Con la utilización de objetos transicionales y el concepto correlato objetivo, hacemos alusión a una nueva manera de fomentar la lectura, no solo desde procesos lineales y racionales, sino desde un nivel subjetivo. Es en ese estrato donde podemos generar cambios significativos.

Lo novedoso siempre generará apertura; regalar libros, compartir lecturas, llenar auditorios son intentos significativos; adentrarnos en las bases de la escritura y del lenguaje genera transformación y nos acerca al verdadero significado del fomento a la lectura. Cuando fragmentamos el lenguaje, cuando lo desautomatizamos con preguntas, promovemos un marco conceptual en los talleristas que les permite acercarse a Rubén Bonifaz Nuño,

Enriqueta Ochoa, Carlos Pellicer y Octavio Paz, entre otros, y en los niños renovamos sus estructuras mentales con el desdoblamiento del lenguaje.

Si utilizamos conceptos literarios para la enseñanza de la poesía, no solo devolvemos el resplandor a las palabras, también a los conceptos. Entendemos que el tallerista debe trabajar desde la forma con miras en el fondo. Al descender a las estructuras del lenguaje renovamos también el término “fomento a la lectura”: trazamos las bases para que el Yo entable un diálogo consigo mismo, un diálogo con Otro, y finalmente abrimos la puerta para que el Otro dialogue con el Yo, pues ambos están conformados de una misma esencia.

Las prácticas culturales son fenómenos susceptibles de adquirir formas variadas, demandas y necesidades ocupacionales que deben ser cubiertas por los talleristas. Estos son la punta de lanza que tiene la responsabilidad de llevar al público infantil un repertorio de actividades. No es una actividad sencilla. Los talleristas deben robustecer su trabajo con estrategias didácticas que enriquezcan su trato al interior del grupo y fortalezcan las actividades planeadas, pero también, deben poner atención en los textos que comparten y en sus marcas literarias, pues solo así se realizará un trabajo de fomento a la lectura significativo.

“Alas y raíces” es parte de un poema de Juan Ramón Jiménez: “Raíces y alas. Pero que las alas arraiguen y las raíces vuelen”. ¿Nos sugiere el poeta de Moguer que la poesía para continuar viva necesita resignificarse, adaptarse a las exigencias comunicativas del tiempo presente? La poesía es un discurso monológico porque en principio no narra ni describe, pero cuando los enunciados, que son la comunicación de una intención, se sitúan en prácticas comunitarias, talleres, conversatorios, etc., se hacen diálogo colectivo, literatura viva.

Los talleristas comprenden que su labor es un crisol donde se fortalece el diálogo, desde el reconocimiento de la subjetividad de cada participante se despierta un espíritu más

generoso. Mi intención con este manual es coadyuvar al desarrollo de la apreciación estética. A través de conceptos literarios vemos que la poesía intensifica el lenguaje y que la sencillez encierra complejidad. Con la poesía como un juego, los niños se hacen constructores activos de significado, le dan sentido a su entorno, proyectan escenarios más prometedores.

Bibliografía consultada:

Anderson, Perry, *Los orígenes de la posmodernidad*. Madrid: Akal, 1998.

Argüelles, Juan, *¿Qué leen los que no leen?*, México, Paidós, 2003.

Arístides, César, *Bestiario inmediato Muestra de poesía mexicana contemporánea*, México, Ediciones Coyoacán, 2000.

Barthes, Roland, “La muerte del autor”, en: *Textos de teorías y crítica literarias*, México, UAM, 1968.

Barthes, Roland, *El placer del texto*, Madrid, Siglo XXI, 1974.

Beristáin, Helena, *Imponer la gracia. Procedimientos de desautomatización en la poesía de Rubén Bonifaz Nuño*. México, UNAM, 1987.

Bombini, Gustavo, *Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda*. Buenos Aires: Orbis Tertius, 1996, recuperado el 3 de noviembre de 2020, de:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/10436>

Bonifaz, Rubén, *De otro modo lo mismo*, México, FCE, 1979.

_____, *Calacas*, México, FCE, 2011.

Calvo, Mercedes, *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía*, México, Secretaría de Cultura-Alas y raíces, 2017.

_____, *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México: FCE, 2015.

Cándido, Antonio, *Ensayos y comentarios*, México, FCE, 1995.

Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Paidós 2011.

Colomer, Teresa, *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Madrid: CL&E, 1991.

Comité Cerezo México, “¿Talleristas o educadores populares?”, México: Comitecerezo.org, 9 de enero de 2012, recuperado el 29 de mayo de 2021, de: <https://www.comitecerezo.org/spip.php?article1082>

Chapela, Luz María, Cuadernos de SALAS DE LECTURA, México, CONACULTA, 2011, recuperado el 29 de junio de 2021, de <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/mediadores/1-salas-lectura.pdf>

Delors, Jaques, “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana/UNESCO, 1996, recuperado el 22 de junio de 2020, de: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Díaz Barriga, Ángel, *Didáctica y currículum convergencias en los programas de estudio*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Domingo, Juan, *Promoción y mediación de la lectura*, La Razón, 17 de mayo de 2019, recuperado el día 29 de mayo de 2021, de: <https://www.razon.com.mx/el-cultural/promocion-y-mediacion-de-la-lectura/>

Eliot, T. S., “Hamlet and his problems”, en *The sacred wood (Essays on poetry and criticism)* Londres, Methuen, 1964.

Eliot, T. S., *Hamlet y sus problemas*, versión de Javier ahumada, recuperado el 18 de febrero de 2021 de: <https://docplayer.es/55753956-Hamlet-y-sus-problemas-de-t-s-eliot.html>

Ferreiro, Emilia, “El constructivismo en perspectiva”, en: *Vigencia de Piaget*. México: Siglo XXI.

García, Luis, *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Colombia, Gimnasio Moderno, 2015, recuperado el 17 de febrero de 2020, de:

https://gimnasiomoderno.edu.co/pdf/exlibris/exlibris_19.pdf

Gómez, Miguel, *La transposición didáctica: historia de un concepto*. Colombia, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2005, recuperado el 10 de marzo de 2021, de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>

Gusti, *La mosca*. México, Castillo, 2014.

Huerta, Efraín, *Poesía completa*, FCE, México, 1988.

Jaramillo, Jaime, *Método fácil y rápido para ser poeta*, Colombia, Biblioteca Digital de Acceso Abierto Universidad de Antioquía, 1985, recuperado el 13 de junio de 2020, de

<https://docplayer.es/23434292-Escuela-siempre-abierta-distrito-federal-taller-emociones-y-poesias-secundaria.html>

Jakobson, Roman, “Lingüística y poética”, en: *Textos de teorías y crítica literaria*, Madrid: Anthropos, 2010.

Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE, 2001.

Montes, Graciela, *La frontera indómita*. México: FCE, 2017.

Moreno, Víctor, *Va de poesía Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*, Pamplona, Pamiela, 2004.

Núñez, Pilar, et al, *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2015.

Ochoa, Enriqueta, *Retorno de Electra*, Lecturas mexicanas-SEP, 1987.

_____, *Que me bautice el viento Enriqueta Ochoa para niños*, México, CONACULTA, 2004, recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/QUE-ME-BAUTICE-EL-VIENTO.epub>

- Parra, Nicanor, *Poemas para combatir la calvicie*, México, FCE, 1993.
- Paz, Octavio, *El arco y la lira*. México, FCE, 1986.
- _____, *Obra poética II*. Fondo de Cultura Económica, 2004.
- _____, *El árbol habla Octavio Paz para niños*, FCE, 2015.
- Pellicer, Carlos, *Brochazo de sol Pellicer para niños*, México, Secretaría de Cultura, 2017, recuperado de: <https://www.alasyraices.gob.mx/ebooks/BROCHAZO-DE-SOL.epub>
- Pérez, Javier, *Escuela Siempre Abierta Distrito Federal*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011, recuperado el 22 de noviembre de 2020, de: https://www2.sep.gob.mx/proesa/archivos/talleres_secundarias/emocion_poesia_secun.pdf
- Petit, Michele, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE, 2001.
- Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*. Madrid, R.B.A, 1969.
- Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía*. México: CONACULTA. 2011.
- Salinas, Daniel, *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados*. México, Nota país, 2018, recuperado el 17 de abril de 2020, de: http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Shklovski, Viktor, “El arte como artificio” en *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, Madrid, Siglo XXI, 1970.
- Timofeeva, Larissa, *La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación, recuperado el 18 de enero de 2021, de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15289/1/ELUA_monografico_2009_10.pdf
- Tryphon, Anastasia, *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Vargas, María, *Guía de libros infantiles y juveniles IBBY México 2019*, México, IBBY, 2019,
recuperado el 20 de enero de 2021, de:

https://www.ibbymexico.org.mx/images/guias/Guia_IBBY_2019.pdf

Winnicott, Donald, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1993.