

Enseñar
y aprender
lengua y
literatura



núm. 4

Año 3. Invierno 2023

ISSN en trámite.



*La poesía
como discurso
específico*





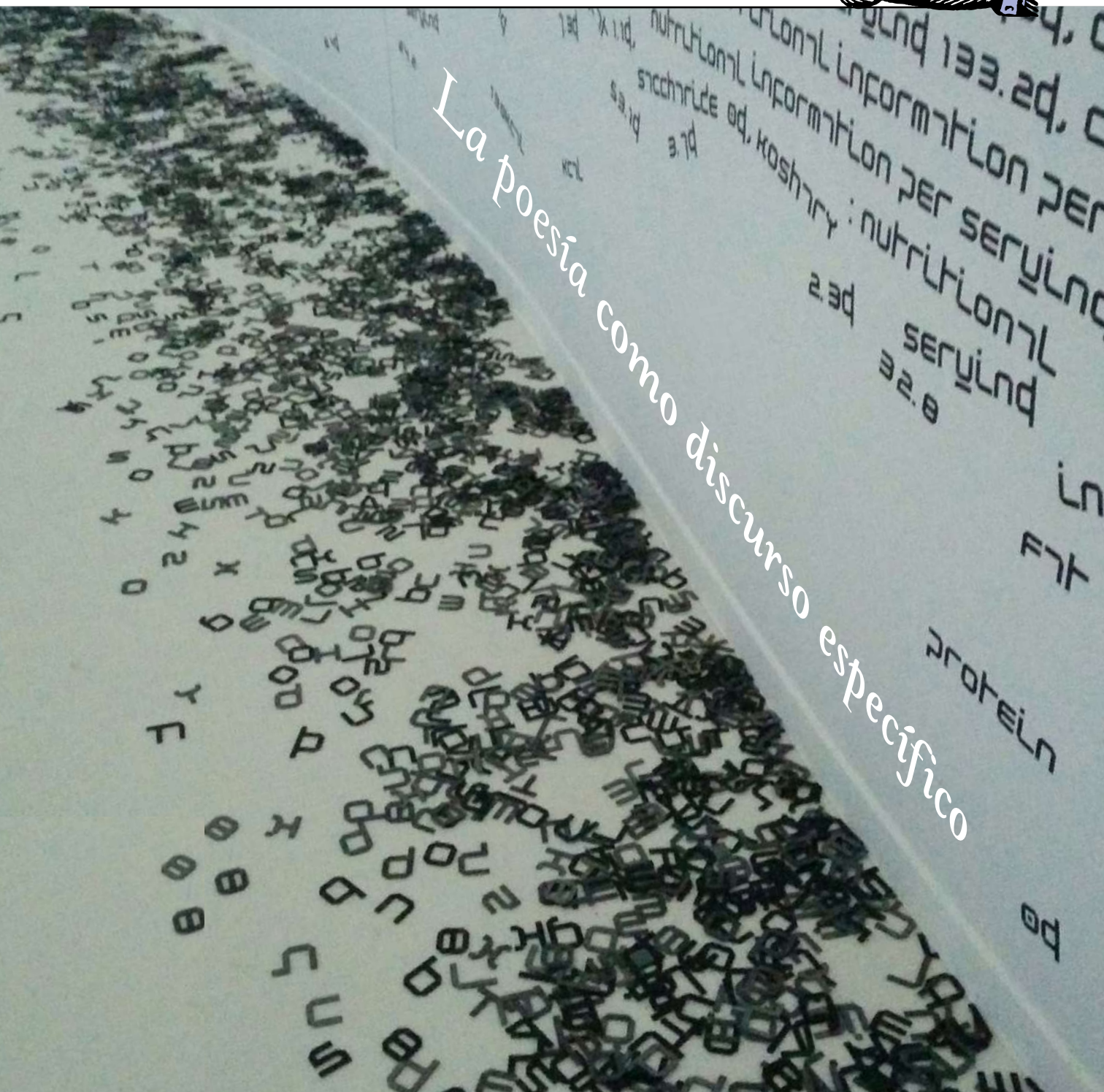
Enseñar
y aprender
lengua y
literatura



núm. 4

Año 3. Invierno 2023

ISSN en trámite.



La poesía como discurso específico



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
RECTOR

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
SECRETARIA GENERAL

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
ABOGADO GENERAL

Mtro. Tomás Humberto Rubio Pérez
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz
SECRETARIA DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN
Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA

Mtro. Néstor Martínez Cristo
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL

Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA GENERAL

Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA

QBP. Taurino Marroquín Cristóbal
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes
SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Mtro. José Alfredo Núñez Toledo
SECRETARIO ESTUDIANTIL

Mtra. Araceli Mejía Olguín
SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA

ENSEÑAR Y APRENDER LENGUA Y LITERATURA

DIRECTORIO

COMITÉ EDITORIAL:

DIRECTOR | Dr. Benjamín Barajas Sánchez

COORDINACIÓN | María Isabel Gracida Juárez

CONSEJO EDITORIAL | Judith Orozco Abad, plantel Sur

Carla Mariana Díaz Esqueda, plantel Oriente

Carlos Guerrero Ávila, plantel Vallejo

Gloria Hortensia Mondragón, plantel Naucalpan

Adriana Meléndez Mercado, plantel Azcapotzalco

COLABORADORES |

Miguel Ángel Pulido Martínez, plantel Oriente

Javier Galindo Ulloa, plantel Vallejo

Dolores Martínez Martínez, plantel Azcapotzalco

Miguel Ángel Landeros Bobadilla, plantel Oriente

Alfonso Javier Soto Ortega, plantel Azcapotzalco

Asaya Levi Pérez Peredo, plantel Vallejo

Pablo del Toro, Universidad Autónoma Chapingo

Olga María Hildehza Flores Álvarez, plantel Vallejo

Erandy Gutiérrez García, plantel Azcapotzalco

Reyna Cristal Díaz Salgado, plantel Vallejo

Marco Antonio Olivera Villa, plantel Vallejo

Luis Arturo Velasco Reyes, plantel Vallejo

Ricardo González Santana, plantel Sur

EDITOR RESPONSABLE | Héctor Baca Espinoza

EDITORES ADJUNTOS | Marcos Daniel Aguilar Ojeda

Mario Alberto Medrano González

DISEÑO | Alejandro Flores

CORRECCIÓN | Otoniel Pavón

IMÁGENES DE PORTADA E INTERIORES | © freepik,

Enseñar y aprender lengua y literatura. Año 3, número 04, invierno de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, CP 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2do. piso, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, teléfono 5622-0025. Correo electrónico: eall@gmail.com

Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título de la red de cómputo: 04-2024-050214515900-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. URL: <https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/revistas/eall>

La responsabilidad de los textos publicados en Enseñar y aprender lengua y literatura, recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución. TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.

Índice

08

15

23

- 08. Apuntes sobre la metáfora**
Miguel Ángel Pulido Martínez

- 15. Construcción compartida de figuras retóricas en el poema
“La casada infiel” de Federico García Lorca**
Javier Galindo Ulloa / Dolores Martínez Martínez

- 23. Poesía y canciones en el aula. Propuesta didáctica**
Miguel Ángel Landeros Bobadilla



30

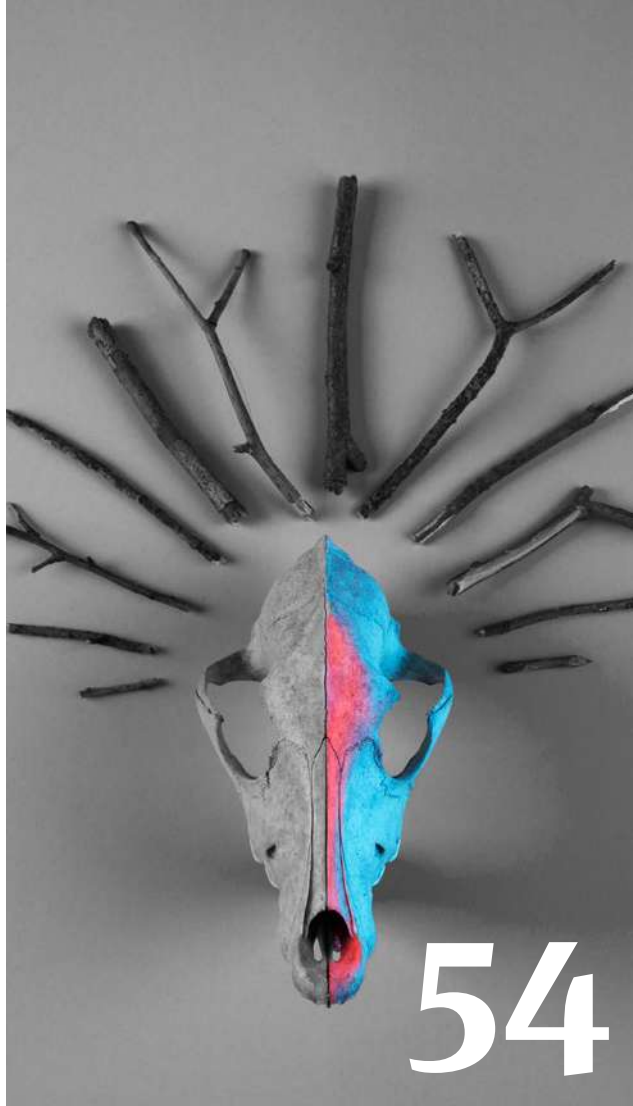


39



46

- 30. Lectura de poesía en el aula: dos propuestas para su realización**
Alfonso Javier Soto Ortega
- 39. El encanto transformador de visitar la casa de un poeta;
un viaje a través de la poesía y la vida de Emily Dickinson**
Asaya Levi Pérez Peredo
- 46. La comprensión del texto poético. Un enfoque cognitivo**
Pablo del Toro

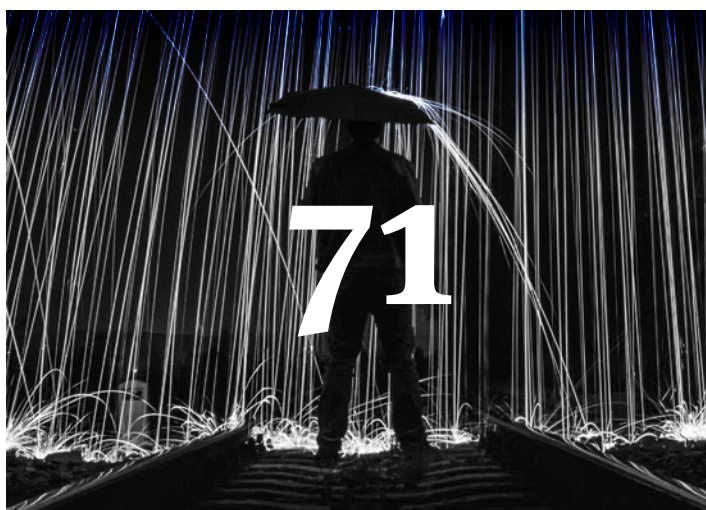
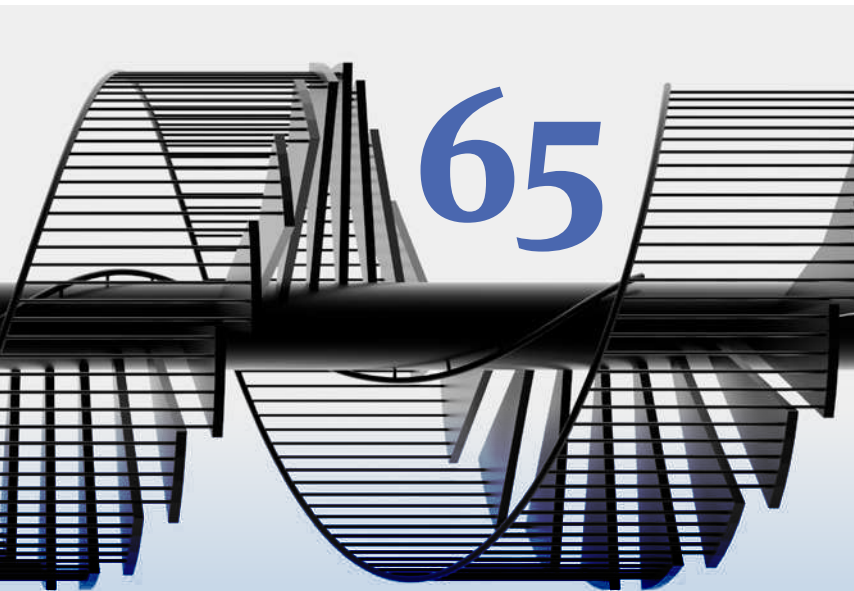


- 54. Mecanismos de identificación de conocimientos previos para la preparación de estrategias de lectura de textos poéticos**

Olga María Flores Álvarez
Erandy Gutiérrez García

- 60. Propuesta metodológica para abordar la poesía en el aula**

Reyna Cristal Díaz Salgado



- 65. Aprendiendo matemáticas con la magia de la poesía**
Marco Antonio Olvera Villa
- 71. Sobre la intuición del instante poético en Bachelard y en Paz**
Ricardo González Santana
- 76. Sorteando la arbitrariedad del signo: la literatura como apoyo para la enseñanza de lenguas extranjeras**
Luis Arturo Velasco Reyes

Presentación

En el Colegio de Ciencias y Humanidades la enseñanza de literatura tiene como objetivo esencial el fomento de la creatividad, pues en ese aprender a aprender, que se da mediante la apropiación de conocimiento y la implemetación de destrezas comunicativas y lingüísticas, no sólo se promueve el desarrollo de habilidades artísticas, sino que permite que nuestros estudiantes ejerciten la crítica, la sensibilidad y el pensamiento.

La poesía, como manifestación estética de la belleza, tiene un lugar especial en las actividades artísticas del CCH a través de talleres, cursos, antologías y lecturas en voz alta. La lectura y escritura nos vinculan con los otros y con el mundo interior que nos habita y nos acerca a un fenómeno literario hondo y concreto como lo es el poema, el más acabado de los discursos literarios.

En el nuevo número de la revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, por medio de once artículos, las y los autores tejen y destejen el proceso de escritura de la poesía, así como establecen la relación que existe entre el proceso de comprensión y producción de textos poéticos como discurso específico en el aula.

Así, las profesoras y los profesores, quienes escriben para este cuarto número, plantean temáticas tan importantes para los docentes y estudiantes del Colegio como: Apuntes sobre la metáfora; Poesía y canciones en el aula. Propuesta didáctica; Lectura de poesía en el aula: dos propuestas para su realización; La comprensión del texto poético. Un enfoque cognitivo; Mecanismos de identificación de conocimientos previos para la preparación de estrategias de lectura de textos poéticos

Queremos agradecer a cada una de las autoras y autores que han hecho posible este nuevo número: a María Isabel Gracida Juárez, Miguel Ángel Pulido Martínez, Javier Galindo Ulloa, Dolores Martínez Martínez, Miguel Ángel Landeros Bobadilla, Alfonso Javier Soto Ortega, Asaya Leví Pérez Peredo, Pablo del Toro, Olga María Hildehza Flores Álvarez, Erandy Gutiérrez García, Reyna Cristal Díaz Salgado, Marco Antonio Olivera Villa, Alfonso Javier Soto Ortega y Luis Arturo Velasco Reyes.

Sean bienvenidos/as a las páginas del cuarto número de su revista *Enseñar y aprender lengua y literatura*, el cual será de gran utilidad para nuestro quehacer académico y para la formación integral de los estudiantes.

DR. BENJAMÍN BARAJAS SÁNCHEZ
DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

The background is a gradient of blue and green, with abstract ink splatters and a single feather. The feather is light brown and positioned diagonally from the bottom right towards the center. The ink splatters are dark and swirling, creating a sense of movement and artistic expression.

APUNTES SOBRE LA METÁFORA

Miguel Ángel Pulido Martínez
miguel.pulido@cch.unam.mx

RESUMEN

El concepto de “metáfora” es clave para alcanzar los aprendizajes relacionados con la comprensión del poema. En este sentido, el texto “Apuntes sobre la metáfora” pretende ofrecer un brevísimo panorama de los aportes teóricos que han influido en su concepción actual, lo que puede ser valioso para el diseño de estrategias de enseñanza.

Más allá de aportar efectos estéticos, las metáforas, imágenes, metonimias y otras figuras son recursos retóricos que tienen la facultad en un discurso –sin que el poético sea exclusivo– de colaborar en la construcción de significado, gracias a su capacidad de incidir semánticamente en la expresión. La operación no consiste en sumar significados por separado, sino de construir –por amalgama– uno totalizador. Para la interpretación, no obstante, influye la participación del lector, quien con sus experiencias vitales e intereses contribuye a darle un significado personal.

Evidentemente, sobre todo en la construcción poética, no se usan al margen de otros recursos –tropos, versos, métrica, rima–, sino que la selección y conjunción intencional por parte del autor es la que permite la edificación de significados alternativos o nuevos; lo mismo sucede con la interpretación poética, pues el lector contribuirá al significado como parte de un proceso cognitivo y, en el caso del estudiantado, con ayuda didáctica.

LA METÁFORA, ESE CAMALEÓN DE LA EXPRESIÓN

La metáfora ha sido estudiada, como constructo sociocultural, con diversidad de enfoques, perspectivas, metodologías y, además, desde las más diversas disciplinas: lingüística, filosofía, semiótica, antropología, hermenéutica, entre otras. El interés proviene de distinta naturaleza: tan sólo en las últimas décadas el estudio de la metáfora se mueve entre los que indagan su utilización didáctica para la explicación de conceptos científicos, los que buscan la relación de su significado con la ontología, los que se enfocan en su clasificación, los que analizan sus manifestaciones concretas como actos de habla, hasta los que centran sus esfuerzos exclusivamente en su dimensión literaria.

La definición de metáfora –y su clasificación– también ha cambiado con el tiempo. Por esta razón, que puede considerarse como parte de su propio proceso metafórico, la metáfora se muestra escurridiza, cambiante. A pesar de ello es posible una aproximación, tomando en cuenta sus perspectivas de estudio.



LOS ANTECEDENTES GRIEGOS Y LA TRADICIÓN CLÁSICA

Todos los estudios reconocen en Aristóteles a uno de los primeros en reflexionar sobre la metáfora en sus dimensiones estética y comunicativa (particularmente, persuasiva), a partir de su *Retórica* y de su *Poética*, respectivamente. En cuanto a la primera, reconoce una finalidad eminentemente estética o de ornato; sin embargo, en la segunda reconoce su efecto más general, el de metáfora como recurso de lenguaje, cuya cualidad es la traslación de significado, habitualmente para un propósito persuasivo.

Sobre lo que caracteriza a la metáfora, Aristóteles señala que “es traslación de nombre ajeno, ya del género a la especie, ya de la especie al género, o bien de una a otra especie, o bien por analogía” (1948: 40-41). De hecho, su etimología latina (*metaphōra*) y griega (*μεταφορά*), implica “traslado”, “desplazamiento”. Aristóteles ejemplifica: “*El alma le sacó con el acero*”, expresión utilizada por Homero para decir “quitar la vida”; aquí se nota la relación de significado entre dos ámbitos (lo que Aristóteles llama *de una a otra especie*). Aristóteles enuncia la idea de similitud en la metáfora como elemento de relación; de allí que la metáfora se considere, siguiendo a Angelo Marchese (2013:256) “tradicionalmente como una comparación abreviada [...] Por ejemplo, *Aquiles es un león* se deriva de Aquiles combate como un león”.

LA METÁFORA, ESE SALTAMONTES DEL ENTENDIMIENTO

La metáfora como analogía o símil entre sus elementos es una simplificación que todavía hoy se acepta. A partir de los griegos, la metáfora adquiere relevancia al ser considerada uno de los principales tropos que, junto con otras figuras, componen la esencia de la retórica en su camino a la elocución o al estilo del discurso.

En épocas posteriores, en el Renacimiento y el Barroco, hay la idea de “salto” semántico, en una clara concepción de metáfora como “traslación” de significados. En estos periodos es cuando los estudios y análisis de la retórica y de la poética desembocan en la enseñanza de los procesos metafóricos; estos se manifestarán en una producción

literaria cuyo uso de la metáfora será una de las características más relevantes como, por ejemplo, en los versos iniciales del poema “Amor constante más allá de la muerte”, de Francisco de Quevedo:

*Cerrar podrá mis ojos la postrera
sombra que me llevare el blanco día*

Con la expresión *postrera sombra*, Francisco de Quevedo se refiere a la muerte.

Estos rasgos le darán a la **metáfora** una vitalidad de la que aún hoy goza, sobre todo en la didáctica tradicional. No obstante, este referente poético normalmente se enseña por separado o descontextualizado, por lo que su actuación en el poema para dotarlo de sentido, y que permitiría su apreciación y disfrute, no llega a formalizarse.

LA METÁFORA EN LA VIDA COTIDIANA

La metáfora no es exclusivamente una característica lingüística, sino que, de acuerdo con George Lakoff y Mark Johnson (1995: 39), “impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica”.

Estos autores consignan una exhaustiva lista de expresiones de uso diario en las que sustantivos, verbos, adverbios o adjetivos se utilizan con un sentido figurado. Ejemplos de nuestra realidad: Michoacán está **en llamas**; el jugador es **un tronco**, los políticos tienen la cabeza **hueca**; su despedida me dejó **un sabor amargo**; estaba tan cansado que **caí en coma**.

Gracias a la contribución teórica sobre este concepto, en las últimas décadas la metáfora ha sobrepasado su definición tradicional de tropo con funciones meramente ornamentales y se le ha visto “como una potente herramienta que propicia la construcción de ideas y conceptos de manera original y cognitivamente relevante.” (Piechocki, G. y Rojas, G., 2014:4).

De hecho, desde los primeros años del siglo pasado, el ensayista español Ortega y Gasset (Carreter, s/f:4) revitalizó la metáfora y la separó de su

continente meramente poético y retórico para ubicarla en terrenos de construcción de pensamientos e imágenes más poderosos. Para él, la metáfora es:

(...) un procedimiento intelectual por cuyo medio conseguimos aprehender lo que se halla más lejos de nuestra potencia conceptual. Con lo más próximo, y que mejor dominamos, podemos alcanzar contacto mental con lo remoto y lo más arisco. Es la metáfora un suplemento a nuestro brazo intelectivo.

De esta manera se afianza la idea de que la metáfora como salto semántico atraviesa por el intelecto del ser humano. En la actualidad, hay esfuerzos por incluir a la metáfora como herramienta de comprensión de realidades abstractas o para explicar fenómenos científicos. La metáfora se encuentra hoy día en discursos pedagógicos, matemáticos, médicos, entre otros. Definida y contextualizada así, no es de extrañar que la metáfora presente una riqueza didáctica en la enseñanza de la poesía.

LA METÁFORA VIVA Y LAS IMÁGENES

El filósofo francés Paul Ricoeur identificó algunas debilidades del enfoque puramente retórico de la metáfora y, entre otras observaciones, critica la tradición al considerar que la metáfora se le encasillaba en una función meramente ornamental (2001:72).

A Ricoeur le debemos, precisamente, una línea trascendental de estudio sobre la metáfora. En un extensísimo tratado sobre la trayectoria de los estudios de la metáfora y de sus problemas teóricos, distinguió a las metáforas muertas de las metáforas vivas. Las del primer caso serían para él las metáforas de uso cotidiano porque ya no son capaces de evocar imágenes nuevas, puesto que la costumbre las ha lexicalizado a tal grado que ahora pasan inadvertidas. Entre las metáforas muertas están: **al filo** de la noche, **el ojo** de la aguja, **la red** de carreteras, **la copa** del árbol, **cayó** la noche, llovió **a cántaros**.

Las metáforas vivas, entonces, son aquellas que encuentran una construcción intelectual de significado y, al mismo tiempo, la evocación de una imagen sensorial novedosa. Al respecto, Jorge Luis Borges (2010) ha señalado que aunque las posibilidades metafóricas son casi infinitas, las metáforas a lo largo del tiempo se han agrupado en pocos modelos, aceptados por la sociedad; las variaciones a estos modelos son, sin embargo, las que hacen que cada metáfora sea diferente: relación entre ojos y estrellas (**“Desearía ser la noche para mirar tu sueño con mil ojos”**, **“Las estrellas miran hacia abajo”**) o entre ríos y tiempo (**“Tiempo flotando en el medio de la noche”**, **“Nadie baja dos veces al mismo río”**).

El escritor argentino afirma que las metáforas pueden ser las mismas, pero expresadas en contextos diferentes evocan imágenes distintas. Lo valioso, señala Borges, es “el hecho de que el lector o el oyente las perciban como metáfora”.

EL PROBLEMA DE LAS FIGURAS RETÓRICAS. EL CONCEPTO DE “DESVÍACIÓN”

La definición y clasificación de las figuras retóricas, entre las que se inserta la metáfora, responden a la tradición y al estudio que constantemente se hace de los fenómenos culturales. En los diccionarios sobre poética es frecuente leer que la definición de las figuras incluye el rasgo de verlas como “formas expresivas que son usadas sobre todo por los poetas y, [que] por eso mismo, se consideran una desviación con respecto al lenguaje normal” (Marchese, 2013:164).

La idea del desvío, y su discusión, es muy antigua; parte de que el lenguaje usado en las figuras se aleja del canon gramatical o que la elección de formas expresivas es un desvío respecto de un discurso normal, que no ha sido alterado. Este discurso sería el *grado cero* del que partirían las desviaciones, es decir, una escritura neutra, ausente de estilo.

También el desvío puede ser planteado como una falta consciente para conseguir formas nuevas de expresión, esto es, el uso peculiar que el escritor de literatura hace del lenguaje. Las greguerías, textos de humor metafóricos, de Ramón Gómez de la Serna sirven para ejemplificar:

*La luna llena es el bostezo de la noche.
El agua se suelta el pelo en las cascadas*

Para algunos autores, esta idea del desvío presenta innumerables problemas. Gérard Genette (1970:53) se pregunta: ¿es posible la categorización de un lenguaje normal, del que supuestamente se realiza el desvío?, sobre todo, si se toma en cuenta que en el lenguaje común se emplean con enorme cotidianidad las figuras, particularmente, las metáforas.

En todo caso la retórica tiene, entre otras, la tarea no sólo de clasificarlas, sino de “atribuirle un valor específico de connotación.” (Marchese, 2013: 165). Por ello, otra forma de plantear la comprensión de las figuras en la poesía, y de la metáfora en particular, consiste en juzgar los conceptos de denotación y connotación. El primero sería el significado meramente referencial o lingüístico de

las palabras; el segundo, por el contrario, los significados segundo o tercero, extralingüísticos, que implicarían asociaciones diversas por prejuicios culturales o contextos sociales determinados.

Para otros especialistas, como los del *Grupo M*, investigadores del Centro de Estudios Poéticos de la Universidad de Lieja (Martínez, J. L., 1993:73), la metáfora “no es propiamente hablando una sustitución de sentido, sino una modificación del contenido semántico de un término”, por lo que lo gramatical se entremezcla con lo pragmático. Esta idea de modificación permite entender el concepto de interacción, que rompe con la visión simple de metáfora como comparación y hace emerger la de unidad semántica, en donde el contexto y el significado de los componentes metafóricos son valiosos.

De esa visión irrumpen los rasgos de la interacción: primero, las metáforas son oraciones, no palabras aisladas; segundo, las metáforas están formadas por dos componentes de cuya tensión surge el significado; y, tercero, la explicación del fenómeno poético no siempre es total.

Por estas miradas, y en cuanto a su clasificación, la metáfora ha pasado de ser considerada **un tropo o figura de significación**, gracias a su capacidad de afectar el cambio de sentido de las palabras (tradición heredada de la retórica griega), a estar consignada en el rubro de **los metasemas**, cuyas operaciones semánticas modifican el significado (dictamen éste propuesto por las reflexiones del *Grupo M*).

En todo caso, la incorporación de las figuras en cada apartado es muchas veces arbitrario en cuanto a que un mismo recurso poético puede estar colocado en más de un rubro. Con todo, el concepto de desvío ha sido muy aceptado en los diferentes niveles educativos para enseñar las figuras en la poesía.

ESTRUCTURA Y ELEMENTOS DE LA METÁFORA

De acuerdo con la aportación de I. A. Richards (Schuhmacher, L. S., s/f: 5) los elementos que interactúan en la metáfora y que hacen funcionar la relación entre los componentes son tenor y vehículo, en donde el primero hace reconocer el tema

de la metáfora, y el segundo el elemento análogo; por ejemplo, en “Aquiles es un león”, la valentía y ferocidad para la batalla de Aquiles es el tema, y león el elemento que se materializa en ese tema.

Para Albert Henry, sobre la metáfora:

El intelecto solapa los campos semánticos de dos términos que pertenecen a campos asociativos distintos (e incluso en muchas ocasiones bastante alejados el uno de otro), finge ignorar que hay un solo rasgo común (rara vez hay más), y efectúa la sustitución de los términos (Marchese, 2013:258).

Por ejemplo, en **cabellos de oro**, el color como rasgo común permite el desplazamiento. Evidentemente, la interpretación de esta metáfora es bastante obvia y no siempre se presenta así.

No obstante, los estudios posteriores, al incorporar las ideas de denotación y connotación para sugerir en estos la relación entre los componentes, así como las teorías que le dan peso a las influencias contextuales, complejizan el reconocimiento científico objetivo de los elementos de la metáfora, que dificulta, a su vez, la interpretación.

Al respecto, se multiplican las observaciones sobre el proceso metafórico: las que van de I. A. Richards y Max Black (*Frame* y *focus*, marco y foco como componentes de la metáfora) hasta Paul Ricoeur (lo que la metáfora dice de la realidad) y el *Grupo M* (la metáfora es una modificación del contenido semántico de un término), pasando por Grice (principio de cooperación), Searle (la metáfora como acto de habla) o Kittay (*topic domain* y *vehicle field*, ámbito del tema y campo del vehículo). Las aportaciones a este tema son variadas (Martínez Dueñas, J. L., 1993: 60-65).

Por otra parte, las distintas categorías gramaticales (sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio) y sus combinaciones pueden dar lugar a las metáforas, como se muestra en la tercera estrofa del soneto XXIII de Garcilaso de la Vega:

*Coged de vuestra **alegre Primavera**
el **dulce fruto**, antes que el **tiempo airado**
cubra de **nieve** la **hermosa cumbre**.*

Asimismo, hay dos tipos de metáforas: en ausencia (*in absentia*) y en presencia (*in praesentia*). En la primera se reconocen de manera explícita los elementos de la metáfora, como sucede en el ejemplo del poema XIII de Pablo Neruda:

*He ido marcando con cruces de fuego
el **atlas blanco de tu cuerpo**.
Mi boca era una araña que cruzaba escondiéndose.
En ti, detrás de ti, temerosa, sedienta.*

La segunda se considera la metáfora verdadera por no estar presente uno de los términos, como en la tercera estrofa de un soneto de Luis de Góngora:

*goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu **edad dorada**
oro, lirio, clavel, cristal luciente,*

El estudio de la metáfora incluye más posibilidades de sus patrones más comunes por lo que la riqueza semántica de la metáfora, como evocadora de imágenes, permeará en distintos campos profesionales: políticos, abogados, deportistas, religiosos. La metáfora consigue la producción de imágenes como ningún otro tropo y es esta imagen lo que se evoca en la mente del lector u oyente.

La relación que se establece entre metáfora e imagen –mental, sonora, auditiva, visual, táctil, olfativa– ha de ser resultado de un proceso complejo. A veces surge a partir de unir realidades para formar una tercera realidad. En otras ocasiones se unen palabras de categorías gramaticales similares o diversas sin una relación lógica entre ellas: **adiós de papel, sueños dulces, libro de piedra, ojos de mar**, etcétera.

Hoy día se requiere volver la mirada a los estudios sobre los recursos literarios. De ello dependerán el diseño y operación de mejores metodologías para la enseñanza de la poesía en las aulas. ◀

REFERENCIAS

- Universidad Rafael Landívar. (s/f). Edu.gt. Ricoeur, P. *La metáfora viva*. Recuperado el 4 de agosto de 2023, de <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Biblioteca/Contenido.aspx?o=5175&s=49>.
- Carreter, F. L. (s/f). *Ortega y la metáfora*. Org.ar. Recuperado el 4 de agosto de 2023, de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/156192.pdf>
- Dueñas, J. L. M. (1993). *La metáfora*. Octaedro.
- El arte poética*, Traducción del griego, prólogo y notas de José Goya y Muniain. (1948). Buenos Aires, 40-41.
- Genette, G. (1970). *Lenguaje poético, poética del lenguaje*, en Sazbón, José, *Estructuralismo y literatura*, Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Lakoff Y Mark, G. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*, 2a. Edición, Cátedra.
- Marchese, A. Y. J. (2013). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*.
- Por, A., & Analógico, R. (s/f). *Metáfora conceptual y transposición didáctica: enseñar y aprender por razonamiento analógico*. Com.ar. Recuperado el 4 de agosto de 2023, de <http://www.textosenlinea.com.ar/monografias/Metafora%20conceptual%20y%20transposicion%20didactica%20-%20REDCOM%202014.pdf>
- Schuhmacher, L. S., en *El principio omnipresente de la metáfora. Sobre la teoría de la metáfora*. (s/f). recuperado el 4 de agosto de 2023 en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/RFF/article/view/1822/1696>
- (S/f). Blogspot.com. Recuperado el 5 de agosto de 2023, de <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2010/06/jorge-luis-borges-la-metaphora.html>.



CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE FIGURAS RETÓRICAS

EN EL POEMA “LA CASADA INFIEL”,
DE FEDERICO GARCÍA LORCA

Javier Galindo Ulloa
javier.galindo@cch.unam.mx

Dolores Martínez Martínez
dolores.martinez@cch.unam.mx

RESUMEN

Este trabajo consiste en una propuesta didáctica sencilla para compartir el análisis de los recursos fónicos-fonológicos, morfológicos-sintácticos, léxicos-semánticos y lógicos propuestos en la unidad II. Poema lírico, en la asignatura de TLRIID II, a través del estudio del poema “La casada infiel”, de Federico García Lorca, para que pueda servir de punto de referencia para el profesorado cuando está buscando material para trabajar con los alumnos. El propósito de identificar figuras retóricas no debe ser sólo el reconocimiento, sino que el alumnado valore el efecto de sentido estético que produce cada recurso y su finalidad.

INTRODUCCIÓN

Enseñar poesía siempre es un reto para los docentes, principalmente a la hora de seleccionar el material que vamos a trabajar con nuestro alumnado. Antes, con el hecho de ver la televisión, podíamos saber cuáles eran sus gustos o preferencias de forma general; ahora, con el uso de las redes sociales, los intereses son multidiversos y el reto para el docente es seleccionar material de interés común para nuestros alumnos.

Los efectos de trabajar con una generación de alumnos más sensibles lo sentimos en nuestro quehacer docente, al grado de que hay ocasiones en que nos preocupa seleccionar un material que pueda parecerles ofensivo, tal es el caso del poema “La casada infiel”, de Federico García Lorca. La primera lectura puede parecerles un texto machista y misógino, que puede ser pretexto para juzgar así al profesor. Pero es aquí donde entra nuestro trabajo como docentes, enseñarles los valores de tolerancia y respeto que puede generar el mundo de la literatura, enseñarles cuál es el sentido de las figuras retóricas en un poema. No basta con identificarlas, tenemos que explicarles la razón de ser.

El objetivo de este trabajo consiste en compartir el análisis de los recursos fónico-fonológicos, morfológico-sintácticos, léxico-semánticos y lógicos propuestos en la Unidad II. Poema lírico, a través del estudio de un poema para que pueda servir de punto de referencia para el profesorado cuando está buscando material para trabajar con los alumnos.

LAS FIGURAS RETÓRICAS EN LA UNIDAD II. POEMA LÍRICO

No existe un solo poema que nos sirva de apoyo para desarrollar todos los contenidos temáticos de la unidad; sin embargo, podemos utilizar algunos que nos ayuden a agotar todas sus posibilidades. El papel del docente en el momento de enseñar estos temas consiste en ser un facilitador que le enseñará al estudiante a disfrutar el efecto de sentido estético de la poesía, a través de rescatar el aspecto lúdico del poema.

Por esta razón, nos concentramos en el sexto poema del *Romancero gitano*, de García Lorca, publicado en 1928; la obra trata de reflejar temas comunes relacionados con la cultura gitana. Encontramos en particular que “La casada infiel” presenta una dedicatoria a dos personas: su amiga la escritora cubana, Lydia Cabrera, y “su negrita” Carmela Bajarano, la doncella de raza negra que trabajaba con la familia Cabrera.

El tema central del poema es el encuentro sexual entre dos amantes. La lírica narrativa está dividida en tres estrofas. La primera habla del encuentro casual de dos amantes, un gitano con una mujer casada; la segunda trata de la entrega sexual y la tercera corresponde a la reflexión del yo lírico ante lo acontecido.

Lo recomendable sería empezar con el alumnado por una lectura en voz alta del poema, por parte del profesorado. En seguida le preguntaremos qué entendieron del poema, la mayoría de las veces nos contestarán que no les interesó. Es ahí donde

viene una pregunta que los ayudará a plantearse la construcción de la imagen y que se convierte en un reto para comprender el texto. ¿Qué quiso decir el yo lírico cuando apunta los siguientes versos?

*El almidón de su enagua/ me sonaba en el oído
Bajo su mata de pelo /hice un hoyo sobre el limo*

El propósito de la unidad consiste en que el alumnado comprenda los poemas líricos mediante la identificación de los principales recursos retóricos. Nuestro objetivo como profesores es no sólo ayudarlos a identificar este tipo de figuras, sino que el alumno valore la intención del poeta para utilizarlos. Veamos cómo podemos explicarles el propósito de algunas figuras retóricas en este poema.

RECURSOS FÓNICO-FONOLÓGICOS

● Aliteración

La aliteración consiste en la repetición de uno o más sonidos acústicamente semejantes en una palabra o en un fragmento del texto (Domínguez, 2016:23). Este recurso no está sometido a ninguna norma métrica, tiene una función más bien estilística. Observemos cómo está presente en los siguientes versos

*Se apagaron los faroles / y se encendieron los grillos. /
En las últimas esquinas / toqué sus pechos dormidos,*

El papel del alumnado es identificar la aliteración en s, lo cual resultará sencillo; el del profesorado, solicitarles que observen cómo el uso de la consonante s, crea un efecto de suavidad e indica un ambiente de susurro y complicidad, necesario para el desarrollo de esta lírica narrativa.

*Yo me quité la corbata. / Ella se quitó el vestido. /
Yo el cinturón con revólver*

La aliteración de la consonante t indica un sonido más fuerte, la atmosfera sube de intensidad; cada vez que se utiliza este fonema observamos el despojo de una prenda. Son dos personajes en igualdad de circunstancias dispuestos a entregarse a la pasión que los embarca en esos momentos.

● Metro

Didácticamente sería recomendable que este fuera el primer contenido temático a desarrollar con nuestros estudiantes, porque entonces por una cuestión de gradación podemos explicarle la rima y después el ritmo. La métrica se conoce como la ciencia del verso, es un tema que al alumnado le fascina cuando se aborda desde un aspecto lúdico.

La métrica de este romance se caracteriza por presentar un total de 55 versos octosílabos. Con una explicación sencilla y clara, al alumnado le resultará fácil identificar las diferencias entre sílabas gramaticales y poéticas; no habrá problema, con la aparición de las sinalefas y es un buen ejercicio de acentuación repasar las reglas de palabras agudas, graves o esdrújulas al final de cada verso. El gran misterio consiste en explicar por qué el primer verso resulta eneasílabo, en un romance octosílabo.

Y- que- yo- me- la- lle-vé -al-rí-o

Existen varias hipótesis al respecto. Un error en la transcripción que nadie se ha atrevido a corregir. Una equivocación de parte de Lorca o por el contrario una intención consciente por parte del autor. El poeta uruguayo, Fernando Chelle, señala:

empezar con la conjunción 'Y', supone la falta de un verso, el deseo de empezar abruptamente su obra, alude a algo anterior que desconocemos y que la conjunción fue lo único que sobrevivió de lo desconocido, y es que le agrega una sílaba más con respecto a los versos restantes" (2020).

Otros estudiosos del tema señalan que probablemente el uso de las conjunciones "y que" al principio de una oración independiente, también pudo ser para darle un valor enfático

La conjunción copulativa «y» más «que» nos hace pensar en la existencia de una queja bastante referida o bien que, como lectores, nos incorporamos tarde a la escucha de una narración (con fórmulas de invitación propias de la poesía épica que introducirían a los oyentes en el mundo de lo narrado y que aquí se sobrentienden: «Oíd, varones», «veréis» –veredes–, «oiréis» –odredes–, etc.). Sánchez Romeralo se ha referido en diversos estudios al valor del «que» en varios poemas de Lorca («La casada infiel», «Romance sonámbulo» y «Sorpresa»). Señala que ese "que" de rasgo popular es «típico del villancico» (1969: 190) y su colocación al principio de una canción tiene un «matiz reiterativo y enfático» (Rodríguez, 2022: 170).

De la forma que sea, este verso nos puede servir para trabajar con los estudiantes no sólo el tema de métrica; también para repasar los elementos de cohesión y la pluralidad de sentidos que podemos otorgarle al poema omitiendo alguno de estos elementos. Solicitarle al alumno que escriba y reflexione sobre cómo cambia el sentido del verso en función de quitar algunas de las conjunciones hace que valore el efecto estético del poema:

*Y que yo me la llevé al río/ Y que yo me la llevé al río o/
Y que yo me la llevé al río*

● Rima asonante consonante

El poema pertenece al subgénero lírico romance, se denomina así no porque trate de un tema amoroso, sino porque es de las formas poéticas más antiguas que se han escrito en lengua "romance" o derivado del latín, en este caso del lenguaje castellano. Puede presentar un número de versos ilimitado, de rima generalmente asonante en los versos pares.

Una característica particular de este poema es que presenta rima asonante (i-o) en los versos impares, lo que nos puede llevar a hacer válida la hipótesis de Chelle, cuando señala que al iniciar el autor con la conjunción "y", supone la falta de un verso y esto lleva a que el poema esté acentuado a propósito en versos impares

Con respecto a la estructuración interna del poema también es notoria la división del material discursivo en cuartetos. Si dejamos de lado los tres primeros versos, veremos que todo el poema tiene una estructura cuaternaria. Y la anomalía de los tres primeros versos responde justamente a que ese comienzo abrupto con la conjunción "Y", supone la falta de un verso, y esto lleva a que el poema esté acentuado en los versos impares. Pareciera como si García Lorca no solamente hubiera querido comenzar abruptamente su obra, sino que lo que quiso fue presentarla como ya empezada. Esa "Y" con que comienza alude, indudablemente, a algo anterior que los lectores (o escuchas, llegado el caso) desconocemos. (2020).



● Ritmo

Explicar la temática de ritmo en poesía es didácticamente uno de los contenidos más complejos del programa de estudios, principalmente porque como docentes tenemos la obligación de conocer lo que es un troqueo, dáctilo, hemistiquio..., entre otros elementos; pero, con un propósito didáctico, es recomendable dirigirnos a los alumnos y tratar el tema desde un aspecto lúdico. Tenemos colegas que ponen a los estudiantes a bailar para que comprendan qué es el ritmo, pero el alumnado sigue sin entender qué es este procedimiento en poesía, cómo podrían captar la musicalidad del poema a través de la palabra.

Definitivamente, para explicar el ritmo en poesía no es necesario poner a bailar a los estudiantes, aunque sí nos serviría ponerlos a cantar antes de realizar el conteo de las sílabas poéticas. Para esto podríamos utilizar la definición de Henoc Valencia en su libro *El verso en español*.

Ritmo: es el conjunto de palabras que producen un efecto sonoro muy cercano al de la música, como resultado de la distribución periódica de

algunos elementos dominantes o de la medida sonoramente igual de las frases, o de la semejanza, de terminación de éstas (Valencia, 2012: 24).

En "La casada infiel" el elemento de repetición lo encontramos a partir de la rima generalmente asonante. Podemos solicitarle al estudiante que localice las sílabas tónicas de cada palabra y que observe el elemento de repetición melódica, el cual está presente en la séptima sílaba poética de todo el poema.

Fue¹ / la² / no³ / che⁴ / de⁵ / San⁶ / tia⁷ / go⁸
Y¹ / ca² / si³ / por⁴ / com⁵ / pro⁶ / mī⁷ / so⁸
Se a¹ / pa² / ga³ / ron⁴ / los⁵ / fa⁶ / ro⁷ / les⁸
Y¹ / se en² / cen³ / die⁴ / ron⁵ / los⁶ / gri⁷ / llos⁸ ...

Para que sea más fácil la identificación de estos elementos nos podemos valer de la tecnología. El Centro Virtual Cervantes nos enlaza a una página de analizador de poemas, en donde se indica la métrica, cadencia y ritmo presente en cualquier poema para consulta, tiene algunos errores, pues todavía sigue en su versión beta, pero es una buena propuesta.¹

RECURSOS MORFOLÓGICO-SINTÁCTICOS:

En este romance de García Lorca aparecen el hipérbaton y la elipsis. El alumnado podría buscar su significado y ejemplos en algunas letras de canciones que escuchan cotidianamente. En clase aprenderán a identificar claramente ambas figuras retóricas en el poema, con base en los conceptos que hayan comprendido.

HIPÉRBATON

El hipérbaton consiste en alterar el orden lógico de las palabras en una frase. Les podemos presentar como ejemplo estos seis versos:

Se apagaron los faroles
y se encendieron los grillos.
En las últimas esquinas
toqué sus pechos dormidos,
y se me abrieron de pronto
como ramos de jacintos.

Para después solicitarles que los reescriban con la estructura gramatical común de sujeto, verbo y predicado, de tal manera que les quedará una reescritura del siguiente modo: Los faroles se apagaron y los grillos se encendieron. Toqué sus pechos dormidos en las últimas esquinas y de pronto se me abrieron como ramos de jacintos.

Con este ejercicio el alumno puede entender lo que es un hipérbaton, pero como profesores no nos podemos quedar en este nivel. Es necesario explicar por qué el empleo del hipérbaton. Una de las razones es para adaptar el verso a una determinada rima, como es el caso de la rima asonante: *grillos*, *dormidos* y *jacintos*; también para producir mayor énfasis en alguna palabra o idea: se observa cómo predomina la imagen de un ambiente sensual con el acto erótico de la pareja.

¹ <https://data.cervantesvirtual.com/versos>

ELIPSIS

La elipsis es una figura retórica que consiste en omitir voluntariamente elementos de la oración que se sobreentienden por el contexto. Es evidente la forma de dar mayor énfasis a expresiones que no se omiten:

*Yo me quité la corbata./ Ella se quitó el vestido./
Yo el cinturón con revólver./ Ella sus cuatro corpiños.*

El verbo conjugado *quitar*, en primera y tercera persona del singular, se omite en los siguientes versos con el fin de conservar la métrica y mantener el ritmo del poema. Así, se hace énfasis al objeto del gitano y de la prenda de la mujer que, al quitárselos, sugieren el acto sexual y un paralelismo de acciones.

Otro tipo de elipsis es cuando el lector infiere el elemento omitido en el verso porque no ha sido enunciado previamente:

Sus muslos se me escapaban / como peces sorprendidos,/
la mitad llenos de lumbre,/ la mitad llenos de frío.

En los dos últimos versos el lector puede identificar el verbo en copretérito omitido: “la mitad (estaba) llenos de lumbre” y “la mitad (estaba) llenos de frío”.

Es necesario que el profesorado explique claramente este procedimiento a través del sentido del verso, puesto que el poema va más allá del sentido gramatical de cada idea, y produce una serie de imágenes más concretas sobre el acto amoroso, debido a la ausencia de elementos sobreentendidos. El alumnado los identificará de acuerdo a su entendimiento y el conocimiento previo de las categorías gramaticales: verbos, pronombres o artículos. Lo importante es comprender cómo la elipsis permite expresar imágenes con elementos ya sobreentendidos sin perder el ritmo y la métrica.

RECURSOS LÉXICO-SEMÁNTICOS:

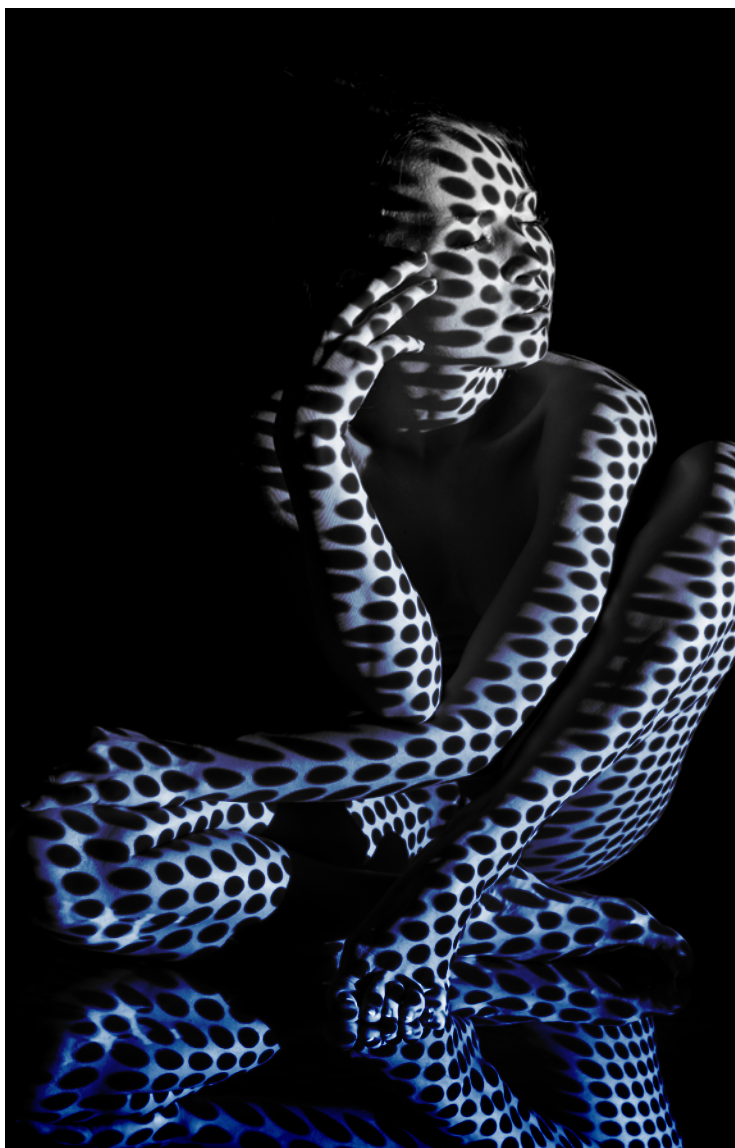
Evidentemente, la comparación y la sinestesia son recurrentes a lo largo de “La casada infiel”, y suelen combinarse en una misma expresión.

COMPARACIÓN

Esta figura retórica consiste en comparar un término real con otro imaginario que se le asemeje en alguna cualidad. Su estructura contiene los adverbios «como», «tal como», «cual» o similares:

En las últimas esquinas/ toqué sus pechos dormidos,/
y se me abrieron de pronto/ como ramos de jacintos.

En estos versos se comparan los “pechos dormidos” (término real) con “ramos de jacintos” (término imaginario), enlazados por el adverbio “como”. Así, el gitano describe la forma en que los pechos de la mujer se excitaban de un modo más figurado y que favorece la construcción de una imagen de sensación erótica.



SINESTESIA

La sinestesia es una figura retórica que consiste en mezclar sensaciones de sentidos distintos (audición, visión, gusto, olfato, tacto) o mezclar dichas sensaciones con sentimientos (tristeza, alegría, etc.). Como vimos en el ejemplo anterior, el tacto predomina en la acción del gitano sobre los pechos de la mujer y se mezcla con lo visual al compararlos como “ramos de jacintos”.

En los siguientes versos predomina el sentido auditivo:

El almidón de su enagua/ me sonaba en el oído,/ como una pieza de seda/ rasgada por diez cuchillos.

Además, ese sonido de la enagua (término real) se compara con “una pieza de seda/ rasgada por diez cuchillos” (término imaginario), que se ilustra a través de la metáfora “los diez cuchillos”, que se refieren a las manos del gitano.

• Metáfora

La metáfora consiste en identificar un término real (R) con otro imaginario (I), existiendo entre ambos una relación de semejanza; otro ejemplo se refiere al ambiente del lugar bajo la luna: “luz de plata”, y a la lejanía: “un horizonte de perros”. En los siguientes versos el hombre empieza a concluir su historia cuando alude a la mujer como “potra de nácar”:

Aquella noche corrí/ el mejor de los caminos,/ montado en potra de nácar/ sin bridas y sin estribos.

El profesorado, después de que el alumnado haya identificado estos recursos en el poema, puede sugerir la ilustración de los ejemplos hallados con dibujos. De esta manera, el estudiante manifiesta la imagen que le produjo leer esos versos; asimismo, su experiencia como lector e intérprete del poema.

RECURSOS LÓGICOS:

El tema de la sexualidad y el cuerpo de la mujer se manifiestan en “La casada infiel” a través del uso de otras palabras o figuras retóricas. El eufemismo es uno de los procedimientos para velar esas expresiones que suelen ser tema tabú para la sociedad.

• Eufemismo

Esta figura retórica consiste en sustituir una palabra o expresión desagradable por otra de connotaciones menos negativas:

Yo me quité la corbata./ Ella se quitó el vestido./ Yo el cinturón con revólver./ Ella sus cuatro corpiños.

En estos versos las prendas de vestir aluden al cuerpo y a las partes de la sexualidad del gitano y la mujer.

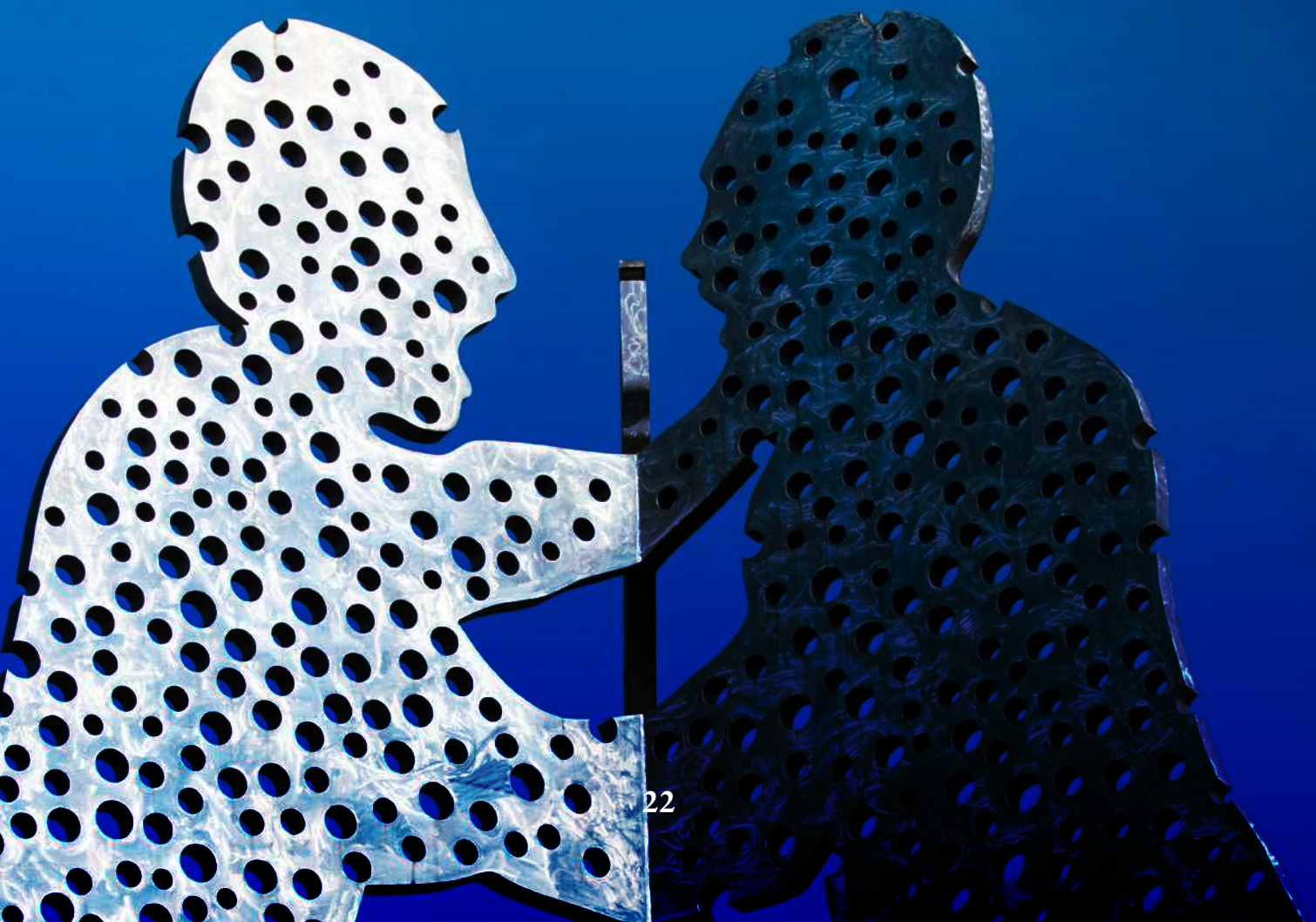
Se sugiere, también, que el alumnado ilustre con dibujos estas imágenes como una forma de nombrar de otra manera el cuerpo y la sexualidad de los personajes.

Para evaluar esta actividad es necesario que el alumnado realice un mapa conceptual donde exponga los recursos retóricos que haya identificado en “La casada infiel”, de acuerdo con cada uno de los niveles lingüísticos. Esto le permite permitir comprender de otra forma el sentido del poema y los modos de nombrar las imágenes y expresiones eróticas o sexuales.

Un error que cometemos comúnmente como docentes cuando trabajamos el tema de figuras retóricas es que nos quedamos en la parte de la identificación, pero es más importante hacerle comprender al alumnado con qué intención utiliza el poeta estos recursos. Debemos aprovechar toda la parte lúdica a la que se presta este tema para que nuestros estudiantes dejen de ver estos textos como aburridos y caducos y aprecien la magnitud del efecto estético del poema, pero esto se puede lograr a partir de hacerlos reflexionar sobre el sentido del texto. En el momento en que convertimos la lectura de una poesía en un acto de descubrimiento de imágenes a través del uso de las figuras retóricas, lograremos que el alumno tenga una mejor comprensión lectora. ¶

REFERENCIAS

- Chelle, F. (2020). *Romance de la casada infiel*. Va de nuevo. Revista digital. Disponible en: <https://new.vadenuevo.com.uy/literatura/romance-de-la-casada-infiel/>
- Domínguez Caparrós, J. (2016). *Diccionario de métrica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Lorca, F. (2022). *Romancero gitano*. México: Anaya infantil y juvenil.
- Retóricas.com (s/f). *Figuras retóricas o literarias*. Disponible en <https://www.retoricas.com/2009/06/principales-figuras-retoricas.html>
- Rodríguez Mata, L. (2022). Ecos de la lírica popular y tradicional en el poema «La casada infiel», de Federico García Lorca. *Boletín de Literatura Oral*, 12, 168–181. <https://doi.org/10.17561/blo.v12.6744>
- Valencia Morales. H. (2012). *El verso en español. Ritmo, metro y rima*. México: Trillas.





*Miguel Ángel Landeros Bobadilla
miguelangel.landeros@cch.unam.mx
landerosbo@hotmail.com*

**POESÍA Y
CANCIONES
EN EL AULA.**
PROPUESTA DIDÁCTICA

RESUMEN

En este artículo se presenta una propuesta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la poesía por medio de canciones. Se explican algunas ventajas de vincular el estudio de lo poético con lo musical, así como algunas dinámicas para trabajar en el aula.

*Tu tiempo es ahora una mariposa,
navecita blanca, delgada, nerviosa.
Siglos atrás inundaron un segundo
debajo del cielo, encima del mundo.*

SILVIO RODRÍGUEZ. “MARIPOSAS”.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la poesía en el bachillerato implica un reto para la labor docente, pues existen prejuicios sobre su estudio y aprendizaje. Por ejemplo, algunas alumnas y algunos alumnos la consideran complicada de entender, debido a su lenguaje connotativo, figurado y evocativo, muchas veces difícil de captar y comprender, lo cual, sumado al uso de diversas figuras retóricas, al desconocimiento de categorías analíticas –como la métrica o los tipos de versificación–, y las probables referencias especializadas, históricas y culturales que se hacen sobre un poema, provoca que se asuma como un género arduo de estudiar y, por ende, de disfrutar.

De hecho, en los *Programas de estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV* del CCH, se comenta la importancia de uno de los géneros “menos leídos actualmente, pero indispensable en la formación del estudiante de bachillerato: la poesía, que enfatiza la subjetividad y, por ello, la reflexión que realiza el ser humano sobre sí mismo” (CCH, 2016: 39). Así pues, se considera que fomenta el análisis de las emociones y sentimientos de las y los jóvenes en una etapa de vida fundamental en la configuración de la identidad y el desarrollo de su sensibilidad.

En este sentido, el objetivo debería ser que el alumnado disfrute el texto poético y que alcance su autonomía como lector; es decir, que tenga las habilidades para interpretar un poema para que le proporcione un sentido propio y le genere un goce estético. Por lo tanto, es fundamental que en el aula se estimule la apreciación de lo lírico mediante la enseñanza de conceptos analíticos, pero también buscar la identificación con el poema.

Por lo anterior, es necesario proponer estrategias para que las obras poéticas sean significativas para el estudiantado, así como dotar a éste de herramientas para que se estudien los poemas de forma rigurosa, a partir de la revisión y análisis de canciones, y así lograr la meta última: formar lectores autónomos que busquen por sí mismos poemas basados en sus gustos, intereses y propósitos.

¿POR QUÉ CON CANCIONES?

La poesía se caracteriza por ser una forma especial de expresión y algunas canciones son excelentes modelos de calidad poética. Se pueden trabajar en el salón de clases pues ofrecen las ventajas de ser una forma accesible y lúdica de descubrir nuevas formas de expresión lírica y permitir una rápida identificación con el texto para, de esta forma manifestar sentimientos y emociones (Santamaría, 2012: 439).

Cabría preguntarse, ¿por qué trabajar la poesía con canciones? Principalmente, porque a casi todas y todos nos gusta la música y, junto con la lírica, representan un disfrute estético y permiten aprender conceptos y contenidos del programa de estudios, además de activar procesos cognitivos y afectivos, generando un aprendizaje significativo. Así, al combinar la lectura poética y el análisis de melodías, se puede enseñar y aprender poesía de una forma más estimulante. En este sentido, como señala María Carolina Santiago (2013:16):

asociar ambas actividades, la lectura y la musical, puede ser un recurso didáctico para poder enseñar y aprender poesía de una forma más estimulante (...). La escuela debe ser responsable de producir y formar lectores sin fecha de caducidad. Estamos obligados a enseñar a nuestros alumnos a oír y comprender bien el lenguaje literario de los textos poéticos.

Con el propósito de cumplir con lo anterior, se puede recurrir al principio teórico de las competencias comunicativas de Carlos Lomas (2009: 23), quien la define como el uso adecuado del lenguaje, acorde con las distintas circunstancias en las que se encuentre el estudiantado, mediante la adquisición de habilidades comunicativas para transmitir de forma clara y eficiente un mensaje acorde al propósito, contexto, canal y género discursivo.

Ahora bien, dentro de la competencia comunicativa se encuentra la competencia literaria, “entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria” (Lomas, 2009: 23). Esto contribuye a elaborar estrategias discursivas que permiten construir distintos

tipos de mensajes y abordar los textos poéticos contenidos en las canciones como un modo de expresión cotidiano.

De este modo, para abordar la poesía en el aula se requiere desarrollar la competencia literaria por medio de estrategias y una educación literaria que, de acuerdo con Lomas (2009:31), utilice tareas y criterios menos convencionales en la selección de textos para revisar en el salón de clases y que permitan un mayor disfrute para que, más adelante, se aborden textos más complejos y reflexivos.

Asimismo, Lomas refiere que se debe huir de un análisis “forense” de los textos que, con su taxonomía rígida y jerárquica, privilegia la revisión sistémica y conceptual de la lengua, a veces con gran complejidad. Al limitar a la poesía a este enfoque, se convierte en un *corpus* sin interés para el estudiante. Por ello, en su conferencia “Enseñar el lenguaje en tiempos revueltos. Competencias comunicativas y ética de la comunicación” (2020), sugiere que para lograr el disfrute de los textos literarios y poéticos y desarrollar la competencia literaria, se usen diversos materiales:

la educación literaria debe tomar en cuenta otras formas expresivas con que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias textuales y a sus efectos éticos y estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran los textos de la canción popular, del cómic, del cine, de la televisión y de la publicidad o la narrativa digital o transmedia), gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten con la ficción literaria maneras de evocar mundos posibles.

Entonces, se comprende el valor de las canciones como recurso didáctico, al ser fácilmente aceptadas por la mayoría de las personas; además de que generan mayor identificación emocional y favorecen la comprensión de conceptos teóricos abstractos de una forma más amena, invitan al escucha a universos poéticos y despiertan la curiosidad y el gusto por medio de la oralidad y el canto. No debemos olvidar que música y poesía han ido de la mano durante siglos, desde las coplillas de la música popular, romances, villancicos, cantos

de trovadores y juglares, la ópera y los lieds, hasta géneros como la trova e, incluso, cantautores modernos que se les puede clasificar como poetas (García, 2015:11).

Con este enfoque se puede romper con los análisis poéticos esquemáticos y las canciones (cultas o populares), son un excelente medio para aprovechar en el salón de clases y proponer una visión didáctica más dinámica, superar la visión rígida de lo lingüístico y comprender los textos líricos a partir de poner en juego las capacidades afectivas y comunicativas, sin dejar de lado el rigor conceptual. Además, música y poesía tienen un gran potencial pedagógico, pues escuchar una canción con letra poética implica un acto dialógico del alumnado con autores e intérpretes, lo que permite un enriquecimiento espiritual. Por otro lado, al revisar las propiedades poéticas en las canciones, pueden rescatarse testimonios históricos, culturales e incluso políticos que expresan su época de creación, lo que conlleva un alto componente formativo.

EL TRABAJO CON CANCIONES EN EL AULA

Como se comentó, las y los adolescentes escuchan, viven y sienten la música como algo vital en su experiencia cotidiana, pues les ayuda a construir recuerdos, ya que aparte de la práctica de dedicar melodías a personas cercanas (sobre todo con temas de amor o desamor), les ayudan a desarrollar su sensibilidad y facilitan la exploración de sus emociones, por lo que pueden aprovecharse como recurso para generar nuevas dinámicas en el salón y reforzar lazos afectivos y de identidad, además de representar una experiencia sensorial auditiva que estimula la imaginación y enriquece la recepción y asimilación de las letras (a veces de forma inconsciente).

Otras ventajas de utilizar canciones es que reflejan la cultura, ritmos y gustos del lugar de donde provienen, y exponen distintas formas de percibir el mundo. Al poner al joven en contacto con otras formas de expresión, de identidades y tradiciones, se genera un enriquecimiento cultural, se desarrolla la empatía y despierta la curiosidad por descubrir nuevos géneros musicales, cantantes y autores, además de que se descubre que, en estos productos artísticos, muchas veces se emplean re-

ursos líricos utilizados desde la antigüedad por los poetas clásicos.

SELECCIÓN DE CANCIONES Y ACTIVIDADES

Al elegir las canciones útiles para trabajar el texto poético se deben considerar aspectos como el interés que la canción puede generar en las y los alumnos, por lo que es conveniente proponer melodías que se adapten a sus gustos, intereses y nivel educativo, además de que cumplen con criterios de belleza, originalidad y el uso de la retórica y del lenguaje connotativo. Lo anterior se puede complementar con una adecuada contextualización de las canciones para que las y los educandos se muestren más receptivos.

Asimismo, es pertinente asegurar que los elementos de análisis poéticos, fónico-fonológicos (aliteración, rimas asonantes y consonantes, ritmo, métrica, etc.), morfológico-sintácticos (hipérbaton, elipsis, estribillo, epíteto, etc.), léxico-semánticos (metáfora, comparación, prosopeya, hipérbole, etc.) y lógicos (alegoría, antítesis, eufemismos, ironía), sean accesibles para las y los estudiantes. Por ello se debe considerar el nivel de dificultad de interpretación de las canciones, aunque debe evitarse que se rechace una canción por considerarla inaccesible, más bien se debe motivar al estudiante a su revisión. Es importante recordar que se puede aprovechar la multiplicidad de lecturas que puede generar una canción para que los protagonistas de su análisis sean el estudiantado y su subjetividad.

Ahora bien, a partir de las propuestas de Enrique Santamaría (2012:443), se pueden trabajar diversas actividades. En primer lugar, se realiza una preescucha de las canciones, con los objetivos de estimular y motivar a las y los alumnos creando expectativas; asimismo, se prepara el proceso de escucha y análisis de las canciones, activando su conocimiento previo (por ejemplo, preguntando qué conocen de la melodía o el intérprete) y facilitando la letra de la canción.

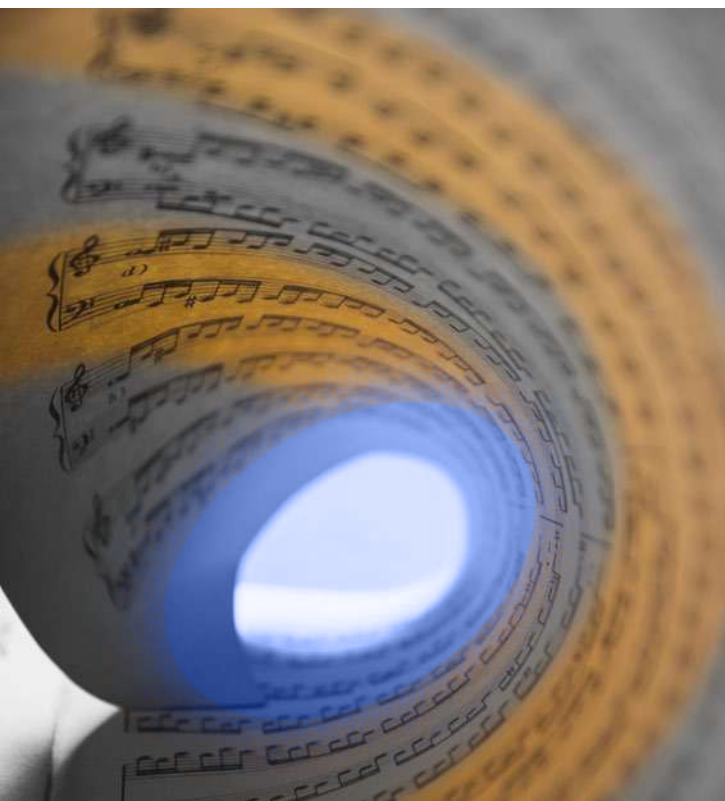
Posteriormente, se puede proponer elaborar una hipótesis sobre el contenido de la canción a partir de sus elementos explícitos (título, intérprete o género). En este punto se pueden realizar dinámicas como imaginar las características de

los personajes de la canción y/o el lugar donde se desarrolla la misma; tratar de adivinar el tema y reconstruir la historia o escribir una pregunta a los protagonistas o autores de la canción.

Por otra parte, se proponen acciones de contextualización, donde se explique (o bien, se investigue por parte de los educandos) los elementos históricos, sociales, políticos, culturales y/o artísticos relacionadas con la canción, así como ubicar la época de su creación. También se puede narrar la biografía del compositor e intérprete y, si es un poema adaptado como canción, se propone investigar sobre la vida y obra de la o el poeta.

Al momento de analizar la letra de la letra de las canciones, se sugiere iniciar preguntando qué tipo de recursos retóricos contiene y estudiar sus estrofas, rimas, métrica, etc. En este sentido, pueden revisarse los estribillos y describir su función, así como identificar los elementos de análisis fónico-fonológicos, morfológico-sintácticos, léxico-semánticos y lógicos, además de explicar campos semánticos identificados.

Como agregado, existen múltiples actividades que estimulan la creatividad e imaginación del alumnado, denominadas de expansión, transformación, relación, reducción y debate (Santamaría, 2012: 449-453), que se describen a continuación junto con su propósito y las dinámicas sugeridas para trabajarlas.



A. Actividades de expansión

Propósito: estimular la creatividad y favorecer la toma de decisiones del estudiante.

1. Continuar o modificar la letra de la canción de acuerdo al interés del educando.
2. Representar en el aula diálogos y acciones como si fuera una obra de teatro.
3. Crear o expandir los diálogos presentados en la canción.
4. Imaginar que la canción va dirigida al escucha y que éste escriba una carta al autor o intérprete.
5. Escribir una carta a los personajes.
6. Preparar una entrevista al autor o intérprete de la canción.

A. Actividades de transformación

Propósito: dotar al estudiante de la experiencia de manipular la letra de la canción.

1. Cambiar el tono de la letra de la canción (por ejemplo, de triste a alegre).
2. Cambiar las características de los personajes (edad, sexo, posición social).
3. Modificar el final de la canción.
4. Convertir la letra en una noticia, un diario personal o un cuento de hadas.

E. Actividades de relación

Propósito: desarrollar la asociación y correspondencia de significados mediante la comparación y el contraste.

1. Relacionar la letra de la canción con fotos, cuadros, refranes, otras canciones o películas que le sean significativas al joven.
2. Escuchar otra canción de temática similar y comparar contenido, estilo y puntos de vista.
3. Que en un texto las y los alumnos expliquen las sensaciones que la canción les produce.

D. Actividades de reducción

Propósito: fomentar la capacidad de síntesis, selección y reelaboración de ideas.

1. Reelaborar una versión reducida de la letra utilizando palabras clave.
2. Escribir un haiku sintetizando el contenido de la letra.
3. Parafrasear el contenido de la canción.

D. Actividades de debate

Propósitos: descubrir otro punto de vista; promover la empatía; negociar significados y desarrollar el espíritu crítico y la oralidad.

1. Debatir sobre los sentimientos de los personajes de la canción.
2. Discutir sobre las diferencias de puntos de vista que puedan surgir respecto al contenido de la letra.
3. Reflexionar sobre las causas que llevan a alguien a obrar como los personajes de la letra de la melodía.
4. Establecer comparaciones de las experiencias de las y los alumnos con lo mostrado en la canción.
5. Mostrar desacuerdo con algunas frases de la letra.
6. Comentar las acciones que tomarían los estudiantes si fueran los protagonistas de la canción.
7. Discutir las circunstancias que pudo haber vivido el autor de la canción para escribirla. Aquí es fundamental la contextualización previa.

Como dinámica de cierre, el alumnado puede escribir textos sobre los resultados obtenidos, sobre cómo se sintieron con la canción y qué piensan de sus elementos poéticos, y lo comentan a sus pares para practicar la redacción y la oralidad. Además, en el caso de que se haya analizado un poema convertido en canción, se puede analizar el cambio de la percepción de un poema escrito comparado con su versión musicalizada y cuáles emociones agregó la música y si hubo cambios de sentido con respecto al poema.

Finalmente, cabe preguntarse: ¿qué canciones pueden utilizarse? Existe un amplio catálogo, tanto de compositoras y compositores reconocidos por su calidad letrística como Mercedes Sosa, Violeta Parra, Joaquín Sabina, Facundo Cabral, o el autor del epígrafe de este texto, Silvio Rodríguez; o que permiten realizar ejercicios de intertextualidad como Joan Manuel Serrat, cuando en su melodía “Una de piratas”, rinde homenaje a la “Canción del pirata” de Espronceda, con algunos versos modificados de dicho poema. Si bien también pue-

den servir melodías populares (por ejemplo, José Alfredo Jiménez o de grupos como Mecano), es conveniente iniciar con poemas adaptados como canciones para comparar entre ambos productos artísticos. De este modo, se pueden enlistar algunas propuestas:

- Adriana Varela: “No te salves” (poema de Mario Benedetti).
- Joan Manuel Serrat: “Guitarra del Mesón” (poema de Miguel Hernández)
- Joan Manuel Serrat: “Retrato” (poema de Antonio Machado).
- Ana Belén: “Herido de amor” (poema de García Lorca)
- Compay Segundo: “Son de negros” (poema de García Lorca)
- Enrique Morente: “Donde habite el olvido” (poema de Luis Cernuda).
- Enrique Morente: “El niño yuntero” (poema de Miguel Hernández).
- Eugenia León: “Tierra Luna” (poema de Mario Benedetti).
- Julio Jaramillo: “Bodas negras” (poema de Julio Flórez)
- Miguel Poveda: “Me peina el viento los cabellos” (poema de Pablo Neruda).
- Óscar Chávez: “La Niña de Guatemala” (poema de José Martí).
- Paco Ibáñez: “Propiedades tiene el dinero” (poema del Arcipreste de Hita)
- Paco Ibáñez: “Verdad, mentira” (poema de Luis de Góngora).
- Pedro Guerra: “Antes de amarte, amor” (poema de Pablo Neruda).
- Serrat: “A un olmo seco” (poema de Antonio Machado)
- Serrat: “Cantares” (poema de Antonio Machado).

CONCLUSIÓN

Si bien la enseñanza-aprendizaje de la poesía en el salón de clases es complicada por los factores ya mencionados, es posible convertirla en una experiencia emocionante y lúdica a través de la escucha de canciones. Las estrategias mencionadas son solo algunas sugerencias que pueden activar la curiosidad y la imaginación, por lo que cada docente

puede contribuir a enriquecerlas a partir de su conocimiento y gustos musicales. Lo importante es que dichas actividades resulten atractivas para las y los jóvenes, y que abran una nueva ventana para el conocimiento, análisis y disfrute de la poesía, en este caso, cantada. ◀||

REFERENCIAS

- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (2016). Programa de Estudio, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: UNAM.
- García, A. (2015). *Poesía con música para la clase de lengua española*. España: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Gómez, J. (2016). Las letras de canciones de pop-rock español como textos poéticos: un modelo alternativo de educación literaria para E.S.O. y bachillerato. España: <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-8.htm>
- Lomas, C. (conferencia, 4 de diciembre de 2020). Enseñar el lenguaje en tiempos revueltos. Competencias comunicativas y ética de la comunicación. México. Academia de Lenguaje y Talleres de Comunicación CCH Oriente <https://www.facebook.com/630447157594767/videos/138561267752561>
- Lomas, C. “El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas”, en Lomas, C.; Tusón, A. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. México: Édere.
- Santamaría, E. (2012). “Estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula del E/LE”, en Didáctica de la poesía. España: Universidad de Valencia.





LECTURA DE POESÍA EN EL AULA: DOS PROPUESTAS PARA SU REALIZACIÓN

Alfonso Javier Soto Ortega
javier.soto@cch.unam.mx

RESUMEN:

En este artículo se aborda la problemática de la lectura de poesía en el aula. Se plantean los principales elementos a destacar de dos propuestas de lectura enfocadas al análisis y disfrute del poema lírico, susceptibles de ser tomadas en consideración al momento de plantear estrategias y secuencias didácticas útiles para el trabajo de la Unidad 2 de TLRIID II, con miras a lograr un aprendizaje significativo.

LEER POESÍA EN LA ESCUELA: EXPECTATIVAS VS. REALIDADES

La lectura de textos literarios reviste particular importancia para la formación del alumnado, desde el nivel preescolar hasta el bachillerato. No se trata simplemente de una actividad para la adquisición de conocimientos que aumenten el bagaje cultural del estudiantado, puesto que entraña el desarrollo de habilidades cognitivas complejas que van mucho más allá de la simple decodificación de palabras e incluye además otros aspectos como la realización de inferencias, el aumento del capital léxico, la formulación de interpretaciones, incluso el reconocimiento ontológico.

En el contexto de estudiantes de nivel medio superior, los textos literarios coadyuvan no sólo al mejoramiento de la competencia comunicativa, ya que en esta etapa de su formación la riqueza literaria y la posibilidad de atribuir múltiples significados a un mismo discurso favorece su pensamiento crítico y abona a la construcción de su personalidad. Por lo tanto, en el caso concreto del poema lírico, éste puede entenderse como un instrumento más que propicio para tal fin. Como bien señala Carlos Lomas (1999) debe concebirse a la literatura “no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación que tiene lugar en determinados contextos y en consecuencia como un hecho cultural compartido” (p. 111).

En este orden de ideas, dentro del Plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), en el segundo semestre de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), se contempla una unidad específica para abordar la poesía, misma que enfatiza en la lectura en voz alta de los textos, el reconocimiento de las principales desviaciones lingüísticas y figuras retóricas, así como la composición de una paráfrasis. Dicha unidad temática persigue como propósito que, al finalizarla, el alumnado: “Comprenderá poemas líricos, mediante la identificación de los principales recursos retóricos empleados y su paráfrasis, para la expresión oral del efecto de sentido” (CCH, 2016: 40).

Del planteamiento de esta unidad queda claro que “para comprender un texto, el lector debe procesar y conectar las ideas que aparecen en las oraciones, lo que resulta (si todo va bien) en la construcción de una representación mental coherente acerca del contenido del texto” (Barreyro, 2020: 15); asimismo, que uno de los rasgos distintivos del poema lírico “reside en buena medida en su creatividad lingüística. Es decir, en el grado de individualidad que muestre su autor al utilizar la lengua” (Moreiro, 1996: 106). Ambas ideas se vinculan a través de la lectura, la cual es la base para arribar a la comprensión y la atribución de significados.

Debido a su naturaleza discursiva y artística, aunque de la lectura de poemas se puede desprender un increíble potencial para lograr muchos aprendizajes significativos –que vayan incluso más allá de los señalados en el Programa–, la realidad en las aulas parece demostrar lo contrario. Tal como señala Mercedes Calvo (2015): “La poesía escolarizada, sometida a análisis y a explicaciones, intervenida e interpretada, sigue siendo hoy apenas una sombra de la experiencia íntima y removedora que debería ser” (p. 81). Basta con mencionar algunas problemáticas bien conocidas por el profesorado, las cuales debe enfrentar al trabajar con poesía en clase: falta de interés del alumnado, percepción de irrelevancia o inutilidad en la vida diaria del género lírico, primeros acercamientos al género poético muy someros o inexistentes durante la Educación Básica o acercamiento a materiales de lectura inadecuados durante su trayectoria lectora.

Sin embargo, una forma de abatir estos inconvenientes recae en el ejercicio mismo de la lectura. A través de esta, el alumnado puede cambiar su perspectiva en torno a la poesía, razón por la cual es menester que el profesorado piense en cómo desarrollar adecuadamente el proceso lector, en aras de lograr la concreción de aquellos aprendizajes encaminados a la comprensión lectora; así como motivar a sus aprendices a continuar leyendo y disfrutando de las expresiones literarias, incluso de crear sus propios textos líricos originales.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA LA LECTURA DE POESÍA

Conforme las tendencias pedagógicas han ido sucediéndose, la didáctica enfocada a la lectura de poesía ha cambiado también de enfoque. Tradicionalmente se estudiaban piezas poéticas consideradas canónicas a la luz de criterios historicistas y algunas valoraciones estéticas. Posteriormente, se introdujeron en los planes de estudio algunos elementos propios de la Lingüística, en conjunto con ciertos conceptos propios de teorías literarias, como el Formalismo y el Estructuralismo, a fin de generar lectores ‘competentes’, capaces de realizar un análisis de carácter científico acerca del texto poético (Lomas, 1999: 7).

A partir de la década de 1980 comienza a adoptarse el Enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua materna, a través del cual se pretende que el estudiantado pueda “dar sentido a su propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa” (Lomas, 1999: 7). Esta concepción sigue vigente en diversos programas de estudio, entre ellos, los del TLRIID. Adicionalmente, durante el siglo XXI se ha adicionado al Enfoque Comunicativo la noción de literacidad crítica, la cual enfatiza en aspectos como las convenciones establecidas entre enunciador y enunciatario, las representaciones ideológicas y culturales presentes en cada género textual, o bien los valores y representaciones que se transmiten a través de la producción discursiva (Cassany, 2006: 38-39).

A partir de lo anterior, las propuestas curriculares contemporáneas para el tratamiento didáctico de la poesía sugieren que los aprendizajes, temáti-

cas y estrategias vayan encaminados a desarrollar el gusto y el disfrute de la lectura poética, a reconocer la importancia del texto literario –tanto por su forma, como por su significado–, así como a reflexionar sobre el significado y trascendencia de los textos leídos en su propia vida (Lomas, 1999: 118). En consecuencia, el tratamiento didáctico de rubros tales como la métrica, el ritmo o las figuras retóricas, lejos de revisarse como meras desviaciones lingüísticas, han de ser trabajadas en el aula con miras a la configuración de un significado para los textos leídos y hacia el desarrollo de la experiencia estética del alumnado.

En el caso concreto de los aprendizajes establecidos en la Unidad 2 del Programa de TLRIID II (CCH, 2016: 39-42), merece la pena hablar de dos propuestas teóricas de lectura de poesía que cubren a cabalidad su propósito, a la vez que lo amplían al considerar otros aspectos valorados por el

Modelo educativo del Colegio, tales como la apropiación de la cultura básica, el desarrollo crítico y la consolidación de la propia identidad del adolescente. Dichas propuestas son el modelo de lectura analítica de Terry Eagleton y el modelo de lectura como celebración, propio de los estudios hermenéuticos, de los cuales se hablará en los siguientes párrafos.

En primera instancia, Terry Eagleton (2010) plantea como elementos a considerar, al realizar una lectura analítica del poema, los siguientes: tono, modo, altura, intensidad y cadencia, textura, sintaxis, gramática, puntuación, rima, ritmo, métrica, imaginería (retórica) y significado. En esta propuesta cobra particular relevancia la lectura en voz alta del poema como vía no sólo para distinguir los fenómenos fonético-fonológicos, sino para dotar de matices entonativos al ‘yo’ lírico, útiles para la atribución del significado del poema:

- El tono, el modo y la altura permiten al enunciario reconocer actitudes, sentimientos y rasgos emotivos propios del ‘yo’ lírico. Al momento de leer en clase, el alumnado podrá empezar a percatarse de aquello que siente la voz poética, lo cual implica un primer reconocimiento del tema del poema, al tiempo que también se reconocen algunos elementos que posibilitan matizarlo. De tal suerte que, desde una primera lectura en voz alta, es posible determinar que la temática del poema puede ser ‘amor’ y, dependiendo de la entonación, se puede inferir si se trata de un ‘amor platónico’, un ‘amor tóxico’ o un ‘amor apasionado’.
- La intensidad, la cadencia y la textura tienen que ver con la velocidad que adquiere la lectura del poema, así como la manera en que sus diferentes sonidos tejen estructuras reconocibles. Al igual que los elementos anteriormente señalados, contribuyen a matizar la primera interpretación del texto al lector: por ejemplo una cadencia acelerada en un poema de amor puede indicar el apasionamiento que experimenta el ‘yo’ lírico.
- La sintaxis, la gramática y la puntuación deben analizarse desde una perspectiva lingüística, que implique considerarlos como el andamiaje estructural del poema, a la par que se debe



reflexionar acerca de los efectos que producen sobre el significado. Siendo así, es conveniente plantear la reflexión sobre el porqué se estructuraron de tal manera los versos, por qué se eligieron determinadas palabras en vez de otras o se decidió utilizar (o no) ciertos signos de puntuación.

- La rima, el ritmo y el metro, características fonológicas cuya aparición en programas de estudio es recurrente, no deben entenderse como la simple ubicación de patrones de sonido recurrentes o el mero conteo de sílabas en los versos. Bajo la perspectiva de Eagleton (2010), han de concebirse como rasgos estilísticos que denotan la creatividad del autor, así como otros apoyos que también contribuyen a matizar el significado del texto.
- La imaginaria hace referencia a la presencia de figuras retóricas en el poema y el uso de lenguaje metafórico. Al realizar la lectura en voz alta no sólo se tiene la posibilidad de apreciar aquellos recursos retóricos fonético-fonológicos, sino que brinda la oportunidad de ‘traducir’ colectivamente el sentido de metáforas y demás tropos de pensamiento que, cabe recalcar, usualmente su análisis queda relegado a lecturas individuales. Al ser estos los más complejos de interpretar, resulta de vital importancia comenzar a analizarlos desde la primera lectura en voz alta, dado que la entonación puede aportar elementos para inferir su significado.
- El significado, visto como elemento esencial de todo ejercicio lector, desde esta propuesta comienza a dibujarse a partir del primer acercamiento a la lectura a través de su escucha atenta. Visto así, desde una primera lectura en voz alta del poema es viable solicitar a cada alumno que formule su primera hipótesis acerca de lo que el poema quiere decir, y contrastarla grupalmente para que, posteriormente, mediante la relectura individual, estas hipótesis se reformulen, reafirmen o complementen, a fin de construir así el significado personal que adquiere el poema para cada estudiante y, finalmente, pueda plasmarlo en una paráfrasis o un comentario escrito.



En sintonía con lo estipulado en el Programa de TLRIID II, esta propuesta de lectura enfatiza la importancia del nivel fonológico del poema y muestra cómo los recursos propios de la expresión oral pueden ser clave para poder dotar de sentido a un texto literario. En palabras del propio Eagleton (2010): “lo importante no es experimentar la palabra en vez del sentido, sino responder a los dos al mismo tiempo, o captar algún vínculo interno entre ellos” (p. 62).

Por su parte, desde la hermenéutica se plantea la posibilidad de leer el poema en su dimensión artística, propuesta que resulta útil de implementar en el aula, si tenemos en consideración que el Programa de TLRIID persigue objetivos muy específicos como la comprensión lectora, y el disfrute y la reflexión del poema. En este orden de ideas, a partir de los trabajos de Gadamer y Grondin, se reconocen cuatro dimensiones desde las cuales puede leerse un poema:



1. **Dimensión performativa:** implica la realización o ejecución del texto, la cual se verifica a través de la lectura, menciona Suárez Roldán (2013): “Leer es, en primera instancia, precipitar el poema, darle vida en un momento determinado” (p. 57). Este nivel puede concretarse a través de la lectura compartida en voz alta de los poemas seleccionados.
2. **Dimensión interpretativa:** involucra una o más relecturas minuciosas del texto encaminadas al reconocimiento de los diferentes componentes del lenguaje poético (rima, ritmo, métrica, figuras retóricas, etc.), al mismo tiempo que se ubican aquellos elementos que posibilitan la formulación de hipótesis interpretativas. Dicho esto, el trabajo de esta fase no ha de ceñirse únicamente a ubicar y enlistar figuras retóricas, sino a empezar a desentrañar lo que el poema quiere decir e incentivar al alumnado a plantear sus hipótesis lectoras, así como sus inquietudes sobre el texto.
3. **Dimensión epifánica:** entraña el reconocimiento de elementos de significado presentes en el poema, los

cuales son perceptibles gracias a los conocimientos previos y la propia experiencia del lector. Es en este punto donde se combinan los elementos interpretativos previamente establecidos con el bagaje cultural y emocional del lector, para fundamentar así una interpretación más sólida del poema. Trabajar en el aula esta dimensión resulta crucial, no sólo implica la reformulación o reafirmación de las hipótesis de lectura previamente planteadas, en este punto se puede generar un vínculo más estrecho entre estudiante y poema, al grado que su propia visión de mundo entra en juego para la construcción del sentido.

4. **Dimensión celebrativa:** conlleva la comprensión del texto leído, la cual se puede observar desde una doble perspectiva: por un lado, la finalización del proceso de atribución de significado al poema; por otro, la manera en que el texto puede trascender en el propio ser del lector. Llegar a trabajar esta fase en el aula implica la concreción de los diferentes propósitos y aprendizajes que se desprenden del Programa: el perfeccionamiento de las competencias lectora y literaria, el disfrute de la lectura, la vivencia de una experiencia estética y el desarrollo del pensamiento crítico. Por ende, cabe destacar que la reflexión compartida sobre los textos leídos no debe soslayarse al momento de plantear estrategias enfocadas al desarrollo de la competencia literaria.

Esta segunda propuesta de lectura, además de retomar los elementos de análisis sugeridos por Eagleton, pretende ir más allá de la comprensión lectora al buscar incidir en la formación integral del lector. En consecuencia, se adecua a los postulados del Modelo educativo del CCH, específicamente al “aprender a ser”, debido a que considera el reconocimiento ontológico como un logro que se cumple en conjunto con la atribución de significado al texto literario.

¿CÓMO CREAR UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LEER POESÍA EN EL AULA? ALGUNAS PAUTAS

En primer lugar, para plantear una secuencia didáctica enfocada a la lectura de cualquier texto literario, conviene partir de la premisa de Moreiro (1996) acerca de que *leer es recrear*. En sus palabras: “No es lector quien se contenta con descifrar

unos signos y captar un mensaje ajeno sin poner nada de sí para solidarizarse con él, rechazarlo o matizarlo y, sobre todo, para relacionarlo con su propia experiencia y con sus saberes anteriores a la lectura” (p. 28).

Una vez establecido que la finalidad de la lectura de todo poema debe ir más allá de ubicar los rasgos distintivos del lenguaje poético en el texto, sino que debe ser una experiencia mucho más trascendente, de acuerdo con Gallardo Álvarez (2010), habrá que tomar en cuenta cinco aspectos clave para llevar a cabo la lectura en el aula:

1. **La selección de textos para leer:** lejos de estar guiada simplemente por criterios canónicos o incurrir en el error de optar por antologías comerciales estandarizadas, es menester pensar en una selección de poemas cuyas temáticas permitan al alumnado poder acercarse a ellos desde diversas perspectivas. Resultará crucial que los estudiantes puedan tener un diálogo con los poetas, por lo que el docente debe buscar aquellos textos susceptibles de despertar el interés de los jóvenes a partir de varias aristas, a fin de que su participación en la fase posterior de lectura sea mucho más enriquecedora.
2. **La posibilidad de que los textos seleccionados conlleven el placer de la lectura:** una vez seleccionados los textos, el siguiente paso implica ‘ponerlos en acción’ a través de la lectura. Para ello, con base en los conocimientos previos del grupo, el docente debe crear situaciones de aprendizaje específicas para cada texto por leer, con las cuales puedan producirse diversas y variadas reacciones emotivas por parte del alumnado, las cuales serán la base para lograr el goce estético del texto, además de que abonarán un contenido subjetivo personal, esencial para la atribución de sentido a los poemas.
3. **Apoyar al alumnado en el momento de la lectura:** aunada a la complejidad propia de varios poemas, la heterogeneidad de habilidades lectoras presentes en los grupos hace indispensable que varios estudiantes requieran un apoyo adicional para lograr su comprensión. En este orden de ideas, la lectura compartida en voz alta de poemas puede considerarse la estrategia ideal para lograr así una construcción colectiva de sentido, puesto que tanto el docente como los estudiantes más aventajados podrán auxiliar a

aquellos que se rezaguen, de tal suerte que todos los integrantes del grupo puedan aportar algo a la comprensión colectiva del poema, a la par que se desarrolle así la competencia lectora y literaria de cada uno, a su propio ritmo.

4. **Relacionar los poemas con otros géneros textuales:** siguiendo con la premisa constructivista de aprovechar los conocimientos previos del aprendiz para cimentar así el nuevo conocimiento, conviene relacionar al poema con otros géneros textuales y usos lingüísticos, para facilitar así su lectura y favorecer su comprensión. Luego entonces, valerse de otras formas discursivas que también empleen el lenguaje retórico y connotativo –como las canciones, la publicidad o la narrativa literaria– como complemento de la experiencia lectora; además de favorecer la comprensión y hacer la dinámica mucho más grata y llamativa, contribuirá al desarrollo de su competencia comunicativa al tener presentes fenómenos como la intertextualidad o la hipertextualidad.
5. **Proponer actividades que consoliden la comprensión del poema:** tras la lectura de cualquier texto se recomienda la realización de actividades que repercutan en la consolidación de la comprensión y, en el caso específico del poema, que impacte significativamente en el alumnado. Por lo tanto, más allá de simplemente proponer ejercicios de identificación de rimas y figuras retóricas con colores en un texto, se deben formular actividades que propicien la reflexión, tales como la escritura de comentarios o paráfrasis; pero también debe pensarse en la posibilidad de la escritura creativa, o bien, el contemplar otros productos de carácter lúdico, como puede ser la elaboración de dibujos o dramatizaciones acerca de las obras leídas.

Toda secuencia didáctica, en sintonía con los postulados del constructivismo, ha de colocar al estudiante en el centro del proceso de construcción del conocimiento, al asumirlo como sujeto activo durante el proceso de lectura, el cual quien será capaz de dotar de un significado al texto leído y elaborar un producto que evidencie su comprensión. En tanto, concibe al docente como rol de guía, al planificar, desarrollar y crear situaciones que favorezcan el desarrollo de las habilidades lectoras del grupo.

Así las cosas, el alumnado debe participar activamente durante el proceso de lectura del poema, labor que no se ciñe de manera exclusiva al uso adecuado de estrategias lectoras enfocadas a descifrar todo aquello que oculta la palabra poética, pues trasciende a la posibilidad de forjar su propia personalidad gracias a la poesía. Esto último entraña, como señala María Zambrano (1996), satisfacer el objetivo último de la poesía: “compartir el sueño, hacer la inocencia primera comunicable; compartir la soledad, deshaciendo la vida, recorriendo el tiempo en sentido inverso, deshaciendo los pasos; desviviéndose” (p. 98).

Por su parte, al desempeñar su función de guía, el docente se asume como el mediador entre el texto poético y el alumnado, a fin de guiarlo durante el proceso de lectura, para corroborar el avance en el dominio de sus habilidades lectoras y verificar la comprensión de lo leído. Asimismo, en concordancia con las ideas de Mercedes Calvo (2015): “el acceso a este género literario es una de las más enriquecedoras y completas, y puede no darse jamás en la vida de un ser humano si el azar no pone a su alcance a alguien que lo haga partícipe de ella” (p. 44), por lo que corresponde al profesorado animar y propiciar el consecuente acercamiento autónomo de los jóvenes a la poesía.

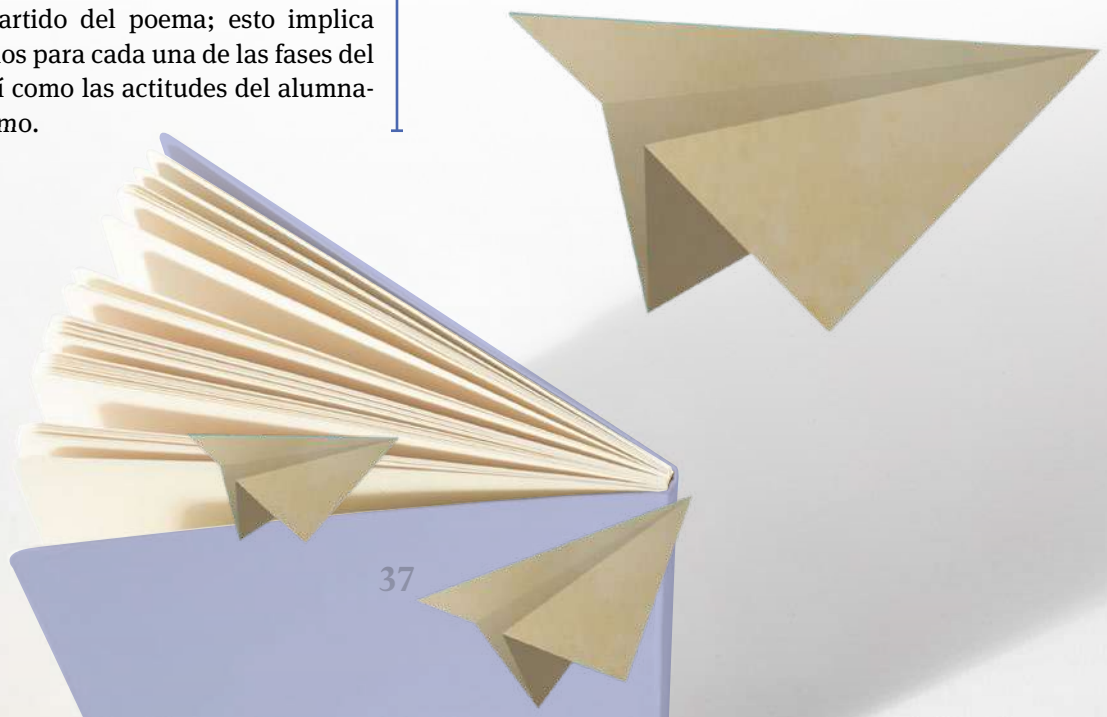
Finalmente, para la evaluación de un aprendizaje tan complejo se requiere considerar no sólo actividades parciales como la recitación del texto o el producto final escrito, sino todas las actividades que posibilitaron llegar a la construcción de significado compartido del poema; esto implica contemplar criterios para cada una de las fases del proceso lector, así como las actitudes del alumnado durante el mismo.

CONCLUSIÓN

La comprensión de un texto literario, como lo es el poema lírico, no es un aprendizaje cuyo logro se pueda medir únicamente de manera cuantitativa, ya que requiere poner en práctica habilidades y estrategias lectoras más complicadas, encaminadas a construir el significado a un texto cuya naturaleza es polisémica.

Por lo tanto, es imperativo que las estrategias didácticas encaminadas a la lectura de poemas consideren algo más que la simple ubicación de elementos léxicos en el texto. El trabajo de lectura en el aula ha de ser integral, al retomar todos aquellos elementos propios de la oralidad que, como señala Terry Eagleton, coadyuvan a matizar la atribución de sentido al texto. Pero no sólo debe quedarse ahí la secuencia de actividades, pues retomando las propuestas de la hermenéutica, leer un poema puede ser una experiencia mucho más enriquecedora si se promueve la reflexión y el reconocimiento del propio lector en el mensaje del texto.

Siendo así, el reto para el docente es el diseño de estrategias didácticas mucho más completas, que puedan aprovechar todo el potencial, tanto del alumnado como del género textual a estudiar, en aras de lograr la tan ansiada comprensión lectora, la anhelada motivación a la lectura autónoma por placer y la tan necesaria formación integral de las nuevas generaciones. ¶¶



REFERENCIAS

- Barreyro, J. (2020). La comprensión del texto escrito. Burin, D. (comp.). *La competencia lectora a principios del siglo XXI. Texto, multimedia e internet*. Buenos Aires: Teseo.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. México: FCE.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CCH. (2016). *Programas de estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: UNAM.
- Eagleton, T. (2010). *Cómo leer un poema*. Barcelona: Akal.
- Gallardo Álvarez, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (2), 1-28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910014>
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen II. Barcelona: Paidós.
- Moreiro, J. (1996). *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector*. Madrid: EDAF.
- Suárez Roldán, J. (2013). Lectura de poemas como celebración, Aproximación hermenéutica desde Gadamer y Ricoeur. *Literatura: teoría, historia, crítica* 15 (2), 45-68. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/lthc/v15n2/v15n2a03.pdf>
- Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*, 4a ed. México: FCE.





EL ENCANTO TRANSFORMADOR DE VISITAR

LA CASA DE UN POETA:

UN VIAJE A
TRAVÉS DE
LA POESÍA

Y LA VIDA
DE EMILY
DICKINSON

Asaya Leví Pérez Peredo¹
asayalevi.perez@cch.unam.mx

¹ Todas las fotos fueron tomadas por el autor de este ensayo (excepto la portada) el día 26 de junio de 2023.

RESUMEN

El ensayo reflexiona sobre la experiencia de visitar la casa de un poeta y cómo esta inmersión en su mundo personal puede enriquecer la comprensión de su poesía; se destacan cinco puntos que avivan la inmersión en la poesía y se ejemplifican con la casa de Emily Dickinson.



INTRODUCCIÓN

Adentrase en la casa de un poeta, abrazar su mundo y sumergirse en sus versos puede ser una experiencia que transforma nuestra percepción literaria y vivencial. Este ensayo explora cómo esta inmersión en la intimidad de un poeta y la lectura de su obra en el lugar donde plasmó sus emociones pueden aportar una nueva dimensión tanto a sus versos como a la comprensión de su vida y legado literario. Como punto focal, relataré la vivencia de explorar la casa de Emily Dickinson en Amherst, MA, experiencia que fue parte de mi travesía durante el programa Study of the U.S. Institutes en 2023.

I. EL TELÓN HISTÓRICO

Cuando navegamos las corrientes de la literatura, procuramos zambullir al lector, o si somos profesores, embeber a nuestros estudiantes en un mar de contexto, con la aspiración de encender en ellos una chis-

pa por lo que hace que una pieza literaria sea más que meras palabras sobre papel. ¿Cómo podríamos realmente apreciar el clímax de *Casa de muñecas* de Ibsen sin tener en cuenta su fecha de estreno? ¿Y qué decir de *Los versos satánicos* de Rushdie, con sus sombras de amenazas de muerte tanto al autor como a sus traductores? ¿Podemos realmente sentir el latido en las venas de un poema como “Tintern Abbey” sin conocer el escenario en el que Wordsworth lo concibió?

El contexto histórico es fundamental para apreciar plenamente la poesía de un autor. Al dar una vuelta por la casa de un poeta, y de un artista en general, nos sumergimos en el ambiente en el que vivió y creamos una conexión más profunda con su época. Al conocer su entorno, sus influencias y sus vivencias, somos capaces de contextualizar sus escritos y comprender el trasfondo de sus poemas. Además, entender el contexto histórico de un poeta nos permite apreciar mejor las convenciones literarias y estilísticas de su tiempo. La forma en que se expresaba, las técnicas poéticas que utilizaba y los temas que abordaba pueden ser interpretados de manera más profunda al considerar las tendencias literarias y estéticas de la época. Al conocer las influencias literarias y artísticas que rodearon al poeta, podemos situar su trabajo dentro de una tradición literaria más amplia y comprender cómo se destacó o desafió las normas de su tiempo.

II. INMERSIÓN EN EL MUNDO PERSONAL DEL POETA

El ámbito personal de un poeta puede ser un faro que ilumina su creatividad y esculpe su estilo literario. La visita a su hogar nos ofrece un mapa, nos permite esbozar cómo pudo ser su día a día, qué elementos fueron los que dejaron su huella en el proceso de escritura. Caminar por los espacios que alguna vez resonaron con sus pasos nos invita a la intimidad del poeta, a percibir sus emociones y ello, a su vez, vivifica nuestra lectura de su obra.

Ningún poeta es una isla, aunque algunos han buscado el aislamiento para amplificar su musa. El entorno personal de un poeta, su hogar, sus calles, y los paisajes que lo rodean son el molde que da forma a su perspectiva del mundo. El viaje por la casa de un poeta es una excursión hacia su alma creativa, una experiencia que nos permite no sólo mirar, sino también sentir su mundo a través de sus ojos.

Al cruzar el umbral de la puerta de un poeta dejamos a un lado nuestro propio universo para adentrarnos en uno que nos es ajeno. Cada rincón, cada objeto, cada partícula de polvo es un poema en sí mismo, esperando a ser leído. Con cada paso que damos escuchamos ecos de versos que cobran vida, habitando los espacios donde pudieron haber sido concebidos.

Las habitaciones no son simples habitaciones, son las cámaras secretas donde el poeta capturaba la esencia de su musa. Ver su escritorio, su cama, su lugar favorito para contemplar el amanecer o la puesta de sol nos da una perspectiva más profunda de su proceso de creación. ¿Dónde se sentaba a escribir? ¿Miraba por la ventana buscando inspiración o cerraba los ojos para encontrarla en su interior?

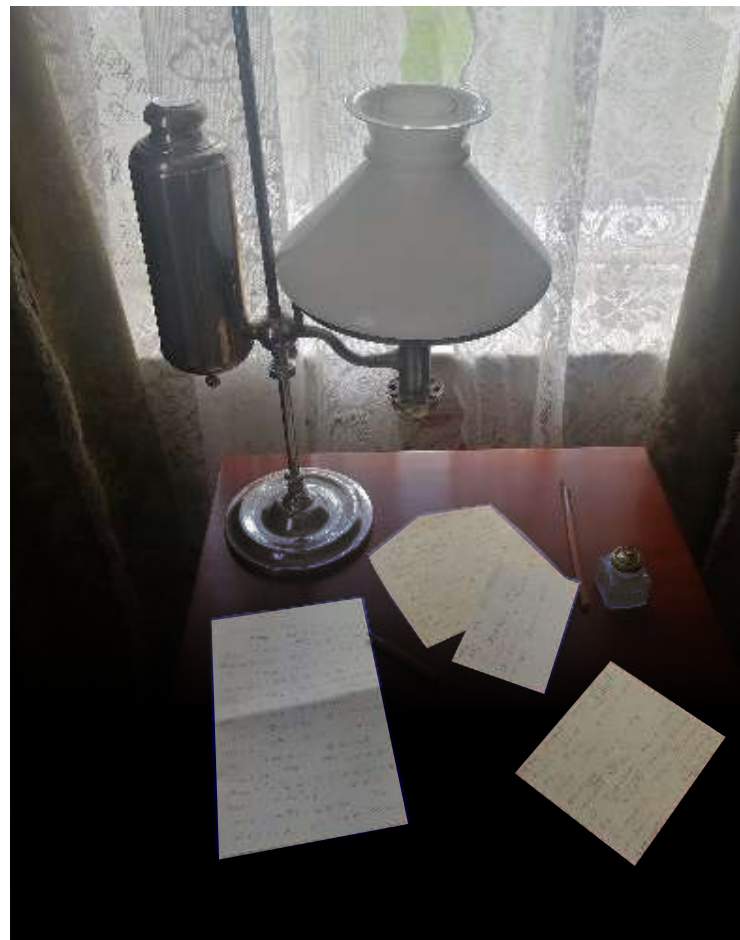
III. COMPRENSIÓN DE LOS TEMAS Y MOTIVOS POÉTICOS

Leer los versos de un autor en su hogar puede revelar capas ocultas de significado en su poesía. Al reconocer los lugares que le sirvieron de musa, como paisajes naturales o puntos de referencia cercanos a su hogar, podemos visualizar los temas y motivos de su obra con una paleta de colores más rica. Esta conexión con el entorno del poeta nos permite saborear

sus perspectivas únicas y entender cómo su rutina diaria alimentó su creación poética.

Y qué decir de los espacios que solía frecuentar, los jardines donde buscaba la sombra de un árbol para leer, el sendero que recorría en sus paseos reflexivos, el banco donde solía sentarse a observar la vida pasar. Cada uno de estos lugares son puntos de conexión, nexos entre la realidad física y el imaginario del poeta.

Anegarse en este entorno personal y creativo permite que la voz del poeta resuene en nuestra mente y su visión se mezcle con la nuestra. Los poemas que leemos después de estar en su hogar adquieren una nueva dimensión, una vitalidad y una veracidad que antes no poseían. El poeta, su casa, su entorno y su obra, se vuelven uno solo en un caleidoscopio de experiencias, enriqueciendo nuestra lectura de su poesía y aportando profundidad a nuestra comprensión de su universo literario.



■ El escritorio de Emily

IV. RELACIÓN CON LA VIDA DEL AUTOR

La vida de un poeta es un manantial del que brotan sus versos. Al visitar su morada y leer su obra, podemos vislumbrar cómo sus experiencias, alegrías, penas y desafíos se reflejan en su poesía. Este entendimiento abre una ventana a la esencia misma de la poesía, permitiéndonos sentirnos más próximos al poeta y a su humanidad.

V. IMPACTO EN LA INTERPRETACIÓN PERSONAL

El andar dentro de la casa de un poeta y la lectura de su poesía en ese contexto puede tener un impacto profundo en nuestra interpretación personal de sus versos. El contacto directo con el lugar donde el poeta vivió y creó sus obras nos invita a reflexionar sobre nuestra propia vida y experiencias, y cómo éstas dan forma a nuestra apreciación de la poesía. Podemos encontrar similitudes y contrastes con nuestras propias vivencias, lo que enriquece la conexión emocional con el autor y su legado.

La experiencia de ingresar a la casa de un poeta y leer su poesía en ese entorno íntimo puede transformar nuestra comprensión y aprecio por su obra. Al empaparnos de su vida y entorno, encontramos nuevos significados en sus versos y nos conecta-

mos de manera más profunda con su legado literario. La visita a la casa de un poeta es una experiencia única que enriquece nuestra apreciación de la poesía y nos invita a reflexionar sobre la vida del autor y su influencia en la literatura y en nuestras propias vidas.

THE EMILY DICKINSON HOMESTEAD

Fue en el verano de 2023 cuando tuve la maravillosa oportunidad de ser seleccionado como beneficiario de la beca Study of the U.S. Institutes for Secondary Educators (SUSI). Este programa intensivo me brindó una experiencia educativa enriquecedora que me permitió profundizar mi comprensión sobre la sociedad, cultura, valores e instituciones de los Estados Unidos. Durante cinco semanas inolvidables de junio y julio, tuve la oportunidad de emprender un viaje de descubrimiento que transformó mi visión sobre la enseñanza y avivó mi aprecio por la literatura y la poesía.

Durante este apasionante viaje que comenzó en la encantadora ciudad de Amherst, Massachusetts, tuve el privilegio de recorrer la casa de una de las poetas más influyentes de la historia estadounidense y de la literatura universal: Emily Dickinson. El *Emily Dickinson Museum* comprende dos casas



■ Casa de Emily Dickinson (The Homestead).



■ La sala de la familia Dickinson.

históricas en el centro de Amherst: “The Homestead”, el lugar de nacimiento y hogar de la talentosa poeta, y “The Evergreens”, la casa vecina que pertenecía a su hermano Austin Dickinson.

“The Homestead” ofrece una mirada fascinante a la vida de Emily Dickinson y su familia. Al recorrer sus habitaciones y caminar por sus pasillos, pude imaginar cómo debió haber sido la vida de la poetisa en aquel lugar. Los objetos personales, el mobiliario de época, la decoración y la atmósfera en general transmitían una sensación íntima y cercana, como si el espíritu de Emily aún estuviera presente en esos muros. Fue emocionante estar en el lugar donde ella escribió muchas de sus poesías y donde su talento floreció en su aislamiento voluntario.

La historia del museo es igualmente cautivadora. Las dos casas estuvieron bajo diferentes propietarios a lo largo del tiempo, pero en 2003 se unieron bajo la propiedad del Amherst College para convertirse en el Emily Dickinson Museum. La misión del museo es preservar y difundir la revolucionaria voz

poética de Emily Dickinson desde el lugar que ella llamó hogar. La dedicación del museo a mantener viva su memoria es conmovedora y ha permitido a generaciones posteriores comprender la vida y el legado de esta importante figura literaria (Emily Dickinson Museum. n.d.).

En cuanto a la vida de Emily Dickinson, su historia es tan fascinante como sus poemas. Nació en Amherst, Massachusetts, en 1830, en una familia prominente de la comunidad. Sin embargo, a pesar de pertenecer a una familia acomodada y haber recibido una educación sólida, Emily eligió llevar una vida en relativo aislamiento, dedicándose a su pasión por la escritura y la poesía (Kirk, 2004).

La mayoría de sus poemas se mantuvieron inéditos durante su vida, y fue después de su muerte en 1886 cuando su hermana Lavinia descubrió su impresionante colección de poesía. Emily Dickinson escribió más de 1,800 poemas en su vida, y su estilo literario único y enfoque en temas como la naturaleza, la muerte, el amor y la espiritualidad, la convirtieron en una figura literaria sobresaliente.

Mientras exploraba la historia de Emily Dickinson y su entorno, no pude evitar conectar sus poemas con su vida cotidiana. Su obra poética abordaba temas como la naturaleza, la muerte, el amor y la espiritualidad, y pude ver cómo la belleza del paisaje que la rodeaba influía en su escritura. Su aislamiento voluntario y su estilo literario único también adquirieron un significado más profundo para mí después de estar en su hogar y reflexionar sobre su vida.

Uno de los poemas que resonó particularmente conmigo durante mi estancia fue “Hope is the thing with feathers” de la cual adjunto mi traducción del poema:

“Hope” is the thing with feathers -	“Esperanza” es el ser con alas -
That perches in the soul -	Que se posa en el alma -
And sings the tune without the words -	Y canta la melodía sin palabras -
And never stops - at all -	Y nunca cesa - en absoluto -
And sweetest - in the Gale - is heard -	Y más dulce - en el Vendaval - se oye -
And sore must be the storm -	Y fuerte debe ser la tormenta -
That could abash the little Bird	Que pudiera intimidar la pequeña Ave
That kept so many warm -	Que a tantos ha dado abrigo -
I've heard it in the chillest land -	La he oído en la tierra más fría -
And on the strangest Sea -	Y en el mar más extraño -
Yet - never - in Extremity,	Aun así - nunca - en Extremidad,
It asked a crumb - of me.	Me pidió migaja alguna - a mí.
Dickinson (2009:24)	

Esta hermosa poesía de Emily Dickinson me recordó la importancia de la esperanza y la resiliencia, incluso en los momentos más difíciles de la vida. La imagen del ser con plumas que canta en medio de la tormenta es un recordatorio poderoso de la fuerza interior que todos poseemos.



■ Retrato de Emily y sus hermanos.

Otro poema que capturó mi atención fue “I dwell in Possibility” de la cual añado mi traducción.

I dwell in Possibility -	Habito en la Posibilidad -
A fairer House than	Una casa más bella que
Prose -	la Prosa -
More numerous of Windows -	De más numerosas Ventanas -
Superior - for Doors -	Superior - por sus Puertas -
Of Chambers as the Cedars -	De Cámaras como los Cedros -
Impregnable of eye -	Inexpugnable a la mirada -
And for an everlasting Roof	-
The Gambrels of the Sky -	Y por un techo Eterno Las Cumbreras del Cielo -
Of Visitors - the fairest -	De Visitantes - los más bellos -
For Occupation - This -	Para una Ocupación - Esta -
The spreading wide my narrow Hands	El extender mis estrechas Manos
To gather Paradise -	Para recoger el Paraíso -
Dickinson (2009:104)	

La flexibilidad y el optimismo reflejados en este poema me inspiraron a abrazar las oportunidades y las posibilidades que se presentan en la vida. *La casa de la Posibilidad* representa un espacio donde nuestros sueños pueden tomar forma, y la cercanía al miedo nos recuerda que el crecimiento personal implica enfrentar desafíos y abrirnos a nuevas experiencias.

Como explicó el académico Anthony Hecht (1978: 1), Dickinson era una poetisa que “se deleitaba en la poesía”. Considero que su poesía a menudo desafía las convenciones de su época y profundiza en cuestiones filosóficas y espirituales. Sus versos breves y profundos a menudo contienen una intensidad emocional que toca el alma del lector. A pesar de su reclusión, Emily mantuvo una extensa correspondencia con amigos y familiares, lo que nos ofrece una visión más cercana de su personalidad y su vida interior.

Toda esta maravillosa experiencia en la casa de Emily Dickinson, y el aprender más sobre su vida y obra, me dejó una impresión duradera. El Emily Dickinson Museum es un tesoro literario y cultural que preserva su legado y permite que su voz continúe resonando a través de los siglos. Al regreso a mi amado CCH Vallejo, traigo conmigo la inspiración y el conocimiento adquiridos durante mi estancia en los Estados Unidos para enriquecer la educación de mis alumnos con la belleza de la poesía de Emily Dickinson y otros grandes autores estadounidenses. Agradezco sinceramente a la Embajada de los Estados Unidos en México y al programa SUSI por brindarme esta oportunidad única en la vida.

CONCLUSIÓN

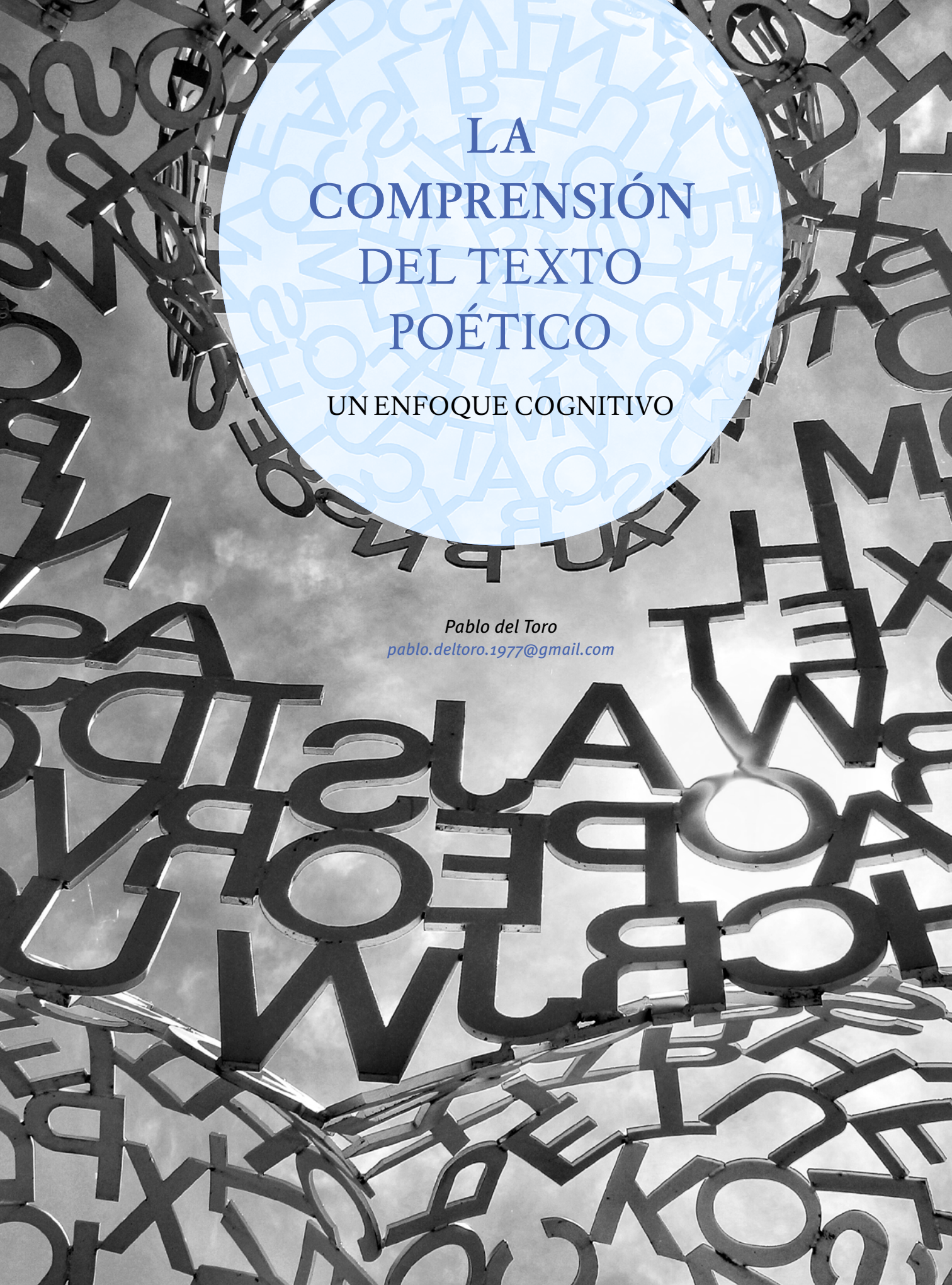
La casa de los poetas es un espacio mágico, una invitación a cada lector para irse a fondo en el océano de emociones y pensamientos, donde las palabras danzan en perfecta sincronía para tejer historias, pintar imágenes y evocar emociones. Los libros, los escritorios, los manuscritos son testigos mudos de la genialidad que una vez moró en estas estancias y, al pasear por ellos, cada visitante puede sentir la resonancia de esos versos que se gestaron en la intimidad y ahora pertenecen al mundo. Experimentar la poesía de esta manera trasciende la mera lectura, es un contacto directo con el espíritu del poeta, es vivir la poesía en su máxima expresión.

Adentrarse en la poesía de este modo permite explorarla desde ángulos diferentes y descubrir facetas inesperadas. Cada visita a la casa de un poeta es un viaje único, lleno de descubrimientos y sorpresas. Invito al lector a abrir su mente y sus sentidos, a vivir la poesía en cada rincón de estas casas, a dejarse envolver por el misterio y la belleza que cada una de ellas alberga. No sólo apreciará la belleza de sus palabras, sino también el contexto en el que fueron escritas, la atmósfera que las inspiró, los objetos y vistas que alimentaron su imaginación. Prometo que no saldrá decepcionado, y puede que incluso encuentre en ella una nueva manera de entender y apreciar la poesía. ¶¶

REFERENCIAS

- Dickinson, E. (2009). *The Pocket Emily Dickinson*. Colorado: Shambhala Publications.
- Emily Dickinson Museum. (n.d.). *History of the museum*. <https://www.emilydickinsonmuseum.org/the-museum/history-of-the-museum/>
- Hecht, A., & Dickinson, E. (1978). *The Riddles of Emily Dickinson*. *New England Review* (1978-1982), 1(1), 1-24.
- Kirk, C. A. (2004). *Emily Dickinson: a biography*. Greenwood Publishing Group.



The book cover features a central light blue circle containing the title in dark blue serif font. The background is a black and white photograph of numerous 3D letter cutouts scattered across a cloudy sky, creating a sense of depth and chaos. The letters are of various sizes and are arranged in a way that suggests a complex, interconnected network of text.

LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO POÉTICO

UN ENFOQUE COGNITIVO

Pablo del Toro

pablo.deltoro.1977@gmail.com

RESUMEN

Descifrar un texto poético implica comprenderlo, antes que interpretarlo, aunque la educación contemporánea fomenta lo segundo por sobre lo primero. El siguiente artículo plantea la diferencia entre un proceso y otro, bajo el enfoque cognitivo, y propone una estrategia para la comprensión del texto poético.

*El objetivo de la formación de lectores de textos literarios
no debe ser otro que el de aprender a leer mejor.*

CARLOS LOMAS

1. LA COMPRENSIÓN LECTORA BAJO UN ENFOQUE COGNITIVO

Cuando se aborda el texto literario lo primero a lo que nos enfrentamos es su carácter polisémico. Esto es, a diferencia de los textos académicos, periodísticos o de divulgación, el texto literario abre la puerta a la interpretación: lo que dice a un lector no necesariamente es lo mismo que dice a otro. Piénsese, por ejemplo, en una definición de las matemáticas: “ciencia que se dedica al estudio de las propiedades de los números, así como los métodos y los procedimientos para llevar a cabo los cálculos entre ellos”; ahora recordemos los versos iniciales del poema “Primero sueño”, de sor Juana Inés de la Cruz:

Piramidal, funesta, de la tierra
nacida sombra, al cielo encaminaba
de vanos obeliscos punta altiva,
escalar pretendiendo las estrellas...

Las diferencias resultan obvias: mientras el primer texto recurre a un lenguaje sencillo y a la dimensión denotativa de la lengua, el segundo implica un manejo menos coloquial y el uso de la dimensión connotativa, metafórica; al apelar a lo literal, un texto expositivo pretende restringir los significados; al emplear figuras retóricas, el texto literario abre las avenidas del sentido, las escinde, incluso las pone en duda; una definición requiere, por parte del lector, asimilación, aprehensión y manejo del contenido; un poema, como éste de sor Juana, nos lleva por el frágil camino de la interpretación.

Esta particularidad del texto poético permite afirmar, como lo hace Isabel Solé (2001: 34), que todos los lectores pueden comprender un texto, pero no todos “interpretan” lo mismo, “puesto que la comprensión que cada uno realiza depende del texto que tiene delante, pero depende también y en sumo grado de otras cuestiones, propias del lector: el conocimiento previo con que se aborda la lectura; los objetivos que la presiden; y la motivación que se siente hacia esa lectura”.

Asimismo, la “indeterminación del texto literario” (Rodríguez, 2016: 202), ha derivado en enfoques de corte antropológico y social, que hablan de que la comprensión de un texto se construye dentro de comunidades de aprendizaje que realizan prácticas letradas. Cassany (2006: 12) lo expresa así: “Leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir lo que no dice [...] Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes: el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector”.

Aunque bien es cierto que estos enfoques representados por Solé y Cassany son los que predominan en las prácticas lectoras de los textos literarios en general, se debe señalar que existe igualmente el enfoque cognitivo, el cual no ha recibido la atención que merece. Su importancia radica en que, por un lado, permite definir con una mayor claridad en qué consiste la comprensión lectora y, por otro, establece una clara diferencia entre “comprender” e “interpretar” el texto literario.

Comencemos por definir qué es la comprensión lectora, bajo el enfoque cognitivo. El principal exponente de este estudio fue el psicólogo norteamericano Walter Kintsch, quien planteó una serie de modelos cognitivos con los cuales representó la sucesión de etapas de procesamiento que se llevan a cabo durante una lectura de comprensión. Su obra es tan importante que ha configurado y desarrollado las teorías sobre comprensión lectora en el último cuarto del siglo XX.

Para Kintsch (Molinari Marotto, 2008: 24), “la comprensión implica la confluencia de información lingüística proveniente de fuera del sistema cognitivo, con información almacenada en la memoria, que abarca desde el conocimiento percep-

tual y léxico, hasta el conocimiento general del mundo y las creencias”. Con dicha información, el lector construye una representación mental del contenido de un texto, también conocida como “*modelo mental de situación* en la cual la información del texto se elabora e interpreta a partir de los conocimientos previos de los lectores y se integra en estos” (Golder y Gaonac’h, 2007: 126).

Este principio de que los conocimientos previos del lector (desde los lingüísticos, los textuales e incluso los del mundo en general), así como sus motivaciones, influyen en la construcción de esa representación o modelo mental que implica la comprensión lectora, ha permitido sostener la afirmación de que “todos comprenden, pero no todos comprenden lo mismo”. Y aunque es verdadera, de acuerdo con el propio enfoque cognitivo, se debe decir que es parcial: el peso de esta representación no recae únicamente en el lector, sino que surge de y llega también al texto, a partir del concepto de “coherencia”.

Kintsch y van Dijk (1978) señalaron la importancia de la coherencia textual en la construcción del modelo mental: “la comprensión del texto exige establecer relaciones que mantienen unidos los eventos, hechos e ideas descritos por las diversas oraciones que conforman un texto, mediante nexos de diversas índoles: temporales, motivacionales, causales, lógicos, etc. Así, el texto es percibido y representado en memoria como una estructura coherente y no un ensamblaje disperso de trozos individuales de información” (Molinari Marotto, 2008: 121-122).

Asimismo, de acuerdo con estos autores, un lector comienza el proceso de comprensión construyendo una macroestructura proposicional con información obtenida del texto y almacenada en la memoria de trabajo. Para fines prácticos, debemos entender dicha macroestructura como un conjunto de proposiciones que contienen las ideas principales del texto, elaboradas por el propio lector y, como se dijo, relacionadas entre sí, con las cuales se construye la representación o modelo mental. Es esta macroestructura la que permite observar y analizar la coherencia.

Al ser extraídas directamente del texto, dichas proposiciones constituyen una “coherencia se-



mántica” que el propio van Dijk denomina “coherencia local o lineal” (2022: 25) y que Umberto Eco llama “coherencia interna” (1998: 29), a partir de la cual establece la “*intentio operis*” y el concepto de “sobreinterpretación” o “deriva hermenéutica”.

Ahora bien, no siempre es posible establecer la relación entre dos o más proposiciones a partir del texto. Un lector experto recurre entonces a la construcción de proposiciones de carácter inferencial para compensar ese vacío en la información. Es en este proceso en donde adquieren mayor relevancia los conocimientos previos, pero es también aquí donde suelen fallar los lectores menos experimentados, ya sea porque no son capaces de realizar inferencias o porque se alejan de la coherencia interna y de los sistemas de significación a los que el propio texto remite (en otras palabras, “sobreinterpretan”).

En consecuencia, debido a que la coherencia no siempre se establece por el contenido del texto, sino que también puede ser el resultado de este proceso inferencial, se habla de una “coherencia pragmática”. Y es precisamente esta distinción entre “coherencia semántica” y “coherencia pragmática” la que permite pasar a la diferencia entre “comprender” e “interpretar”.

Podemos afirmar que la comprensión se manifiesta cuando el lector construye un modelo mental de situación, a partir de una macroestructura proposicional que revela la coherencia semántica de un texto. Dicho de otro modo, la comprensión ocurre cuando hay una coincidencia entre mi representación mental del texto y su coherencia interna.

Por otro lado, la interpretación consiste en la elaboración de proposiciones inferenciales que se construyen con el conocimiento general del mundo y las creencias, y proporcionan coherencia pragmática; es decir, interpretamos cuando hay un vacío en la información proporcionada por el texto que nos impide la construcción de una macroestructura coherente, y como lectores debemos articular las proposiciones que nos permitan llenar ese vacío. Esta articulación es lo que llamamos “interpretar”.

En este sentido, se observa que la interpretación es parte de la comprensión, no su sinónimo, como suelen usarlo varios autores que estudian la comprensión lectora. De hecho, ambos procesos son tan cercanos que es difícil distinguirlos bajo cualquier otro enfoque del estudio de la comprensión lectora, como el social, el antropológico, el psicolingüístico o el comunicativo.

Los textos expositivos, al restringir los significados, proporcionan la información necesaria para el establecimiento de la coherencia semántica, por lo que requieren más de la comprensión que de la interpretación. Los textos literarios, por su carácter indeterminado, obligan a la construcción de proposiciones inferenciales para determinar la coherencia pragmática, por lo que la interpretación es esencial. Esencial, no ilimitada, como veremos a continuación.

2. APLICACIÓN DEL ENFOQUE COGNITIVO

Este enfoque cognitivo de comprensión para el texto poético fue implementado en un grupo de estudiantes de segundo año de la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo, en la modalidad de evaluación diagnóstica, a partir del poema “Peces voladores”, de José Juan Tablada. Se presenta una síntesis de su aplicación y sus resultados, así como algunas conclusiones principales.

Para el diseño del instrumento se optó por una evaluación basada en “medidas de producto” (Pérez Zorrilla, 2005: 125), debido a que considera tanto el proceso, como el producto final de la lectura. De todas las “medidas de producto” posibles, se eligió una evaluación de preguntas abiertas con el

propósito de que el estudiantado tuviera margen de libertad para justificar sus respuestas, además de que permiten la construcción de inferencias y promueven una mayor reflexión no sólo sobre lo leído, sino incluso sobre el proceso mismo.

Como es de suponer, al tener como marco de referencia el enfoque cognitivo, el principal reto consistió en diseñar reactivos que fueran congruentes con lo expuesto anteriormente: la construcción de la macroestructura, de las inferencias, del modelo mental y de la coherencia, tanto semántica como pragmática. Se dejaron de lado aspectos estructurales del texto, la identificación de las ideas principales, las finalidades comunicativas y la intención del autor.

Asimismo, resulta insalvable aceptar que existen respuestas correctas e incorrectas cuando se evalúa la comprensión lectora bajo un enfoque cognitivo. Para fundamentar su validez o invalidez, se parte del concepto de “coherencia”: una respuesta es correcta en tanto sea más cercana a la “coherencia semántica” o incluso a la “coherencia pragmática”; por el contrario, una respuesta es incorrecta, cuando se aleja de esa coherencia y del sistema de significación del propio texto; es decir, cuando hay sobreinterpretación.

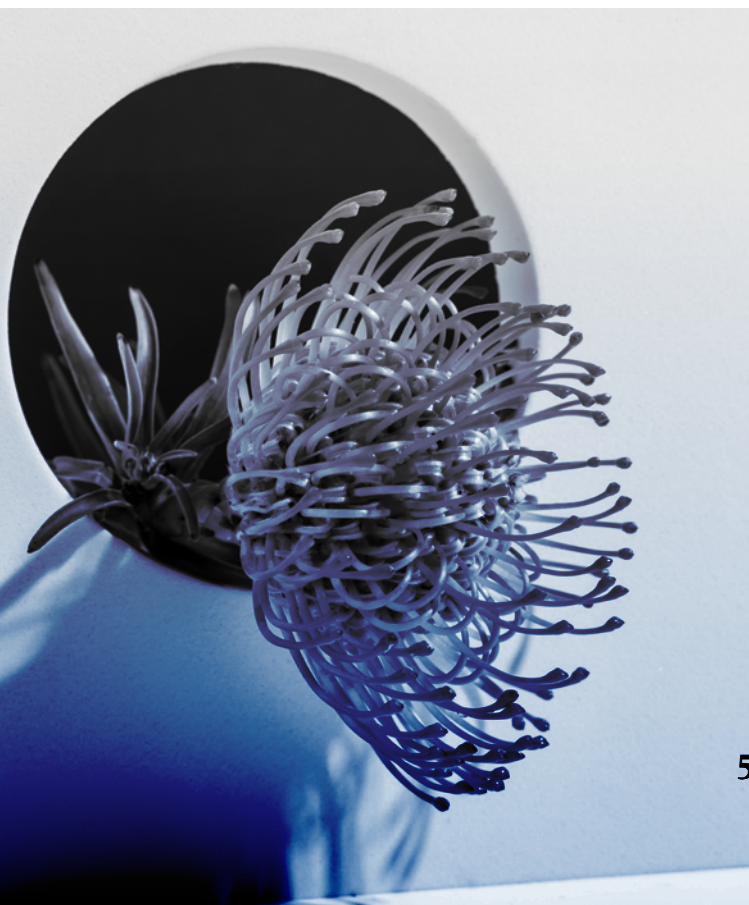
TEXTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN

PECES VOLADORES

José Juan Tablada

Al golpe del oro solar,
estalla en astillas
el vidrio del mar.

Para aplicar la evaluación diagnóstica se proporcionó a los estudiantes una hoja blanca, se proyectó el poema, se leyó en voz alta, se pidió que lo copiaran, se dio tiempo para que lo leyeran en silencio y finalmente se proyectaron las preguntas de comprensión. En una sesión posterior se les proporcionaron los resultados y se llevó a cabo una revisión, en plenaria, analizando cada una de las preguntas y las respuestas que iban proporcionando los estudiantes mediante participaciones.



Como podrá observarse, con cada reactivo se construye una proposición que, en conjunto, constituye la macroestructura del poema. La pregunta final implica el uso de esa macroestructura en el diseño del modelo mental de situación; en otras palabras, se solicita que el estudiante exponga verbalmente su representación mental construida con la información recopilada

Preguntas de comprensión bajo un enfoque cognitivo

1. ¿Qué significa “oro solar” y por qué lo interpretas de ese modo?
2. ¿Por qué golpea ese oro solar?
3. ¿Por qué el agua del mar es como un vidrio?
4. ¿Por qué estalla en astillas el vidrio del mar?
5. ¿Qué momento del día es y cómo puedes deducirlo?
6. ¿Desde dónde contempla el observador el paisaje?
7. Realiza una breve descripción de la situación de la que habla el poema.

La macroestructura resultante de las preguntas de comprensión es la siguiente:

1. La luz del sol es dorada como el oro
2. El oro solar golpea porque es intenso
3. El agua del mar es tersa y transparente como un vidrio y refleja la luz del sol
4. El vidrio del mar estalla en astillas por los peces voladores. Las astillas son las gotas de agua que van dejando los peces voladores
5. Es el mediodía porque la luz del sol es intensa y golpea
6. La persona que observa está en un bote o en un barco en altamar.

Como puede observarse, es una macroestructura coherente: posee coherencia semántica (preguntas 2 y 4 que se contestan con proposiciones del propio texto) y coherencia pragmática (reactivos 1,

3, 5 y 6, que se responden a partir de proposiciones inferenciales). Sin embargo, no fueron las únicas respuestas planteadas por el estudiantado. De hecho, la mayoría de sus proposiciones eran erróneas porque no mantenían la coherencia, como en el caso de la pregunta 5: de los 41 estudiantes evaluados, 17 contestaron que era el amanecer, 21 dijeron que era el atardecer y sólo 3 comprendieron que se trataba del mediodía.

Cuando el grupo solicitó que se explicara por qué estaban mal sus respuestas, se hizo la observación de las proposiciones 1 y 2: si la luz del sol es dorada y golpea porque es intensa, ¿cómo puede ser el amanecer o el atardecer cuando la luz del sol es más bien cobriza y débil, tenue? Lo mismo pasó con la pregunta 4: sólo cuatro estudiantes contestaron que “el vidrio del mar se rompía por los peces voladores”; la mayoría dijo que era el por “el golpe del oro solar”. En ambos casos, las respuestas son incorrectas porque se alejan de la coherencia interna del texto.

Particularmente en la pregunta 4 podría pensarse que, en efecto, el vidrio del mar es roto por el golpe del oro solar, como sugiere el texto, pero entonces el título del poema sobraría. El reto consiste entonces en que, al integrar el título en la macroestructura y en la representación mental, se mantenga la coherencia. En este caso, la coherencia pragmática. Para resolver las dudas del estudiantado en esta pregunta, se les cuestionó: ¿qué tiene más coherencia: que el sol golpee con su luz el agua del mar y que salten gotas de agua que parecen astillas, o que los peces voladores salten rompiendo la tensión del agua y dejando gotitas de agua tras de sí como si fueran astillas?

La exposición del modelo mental derivado del proceso de lectura, realizada por los estudiantes en la pregunta 7, da cuenta de su poca comprensión. Únicamente tres estudiantes presentaron una representación mental que mantuvo la coherencia textual, cercana a la macroestructura presentada arriba. La mayoría construyó una representación mental sin tomar en cuenta las proposiciones y se presentaron casos de estudiantes que vieron algo completamente distinto a lo que presenta Tablada en su poema, cayendo en verdaderos ejemplos de “sobreinterpretación”:

Habla acerca de un observador que está en un lugar alto por la mañana, en el cual empieza a ver el amanecer y poco a poco va saliendo el sol, al transcurso del amanecer el sol es golpeado por las nubes y los rayos de sol son reflejados gracias a la transparencia del mar, en el cual el observador lo relaciona con astillas.

El poema nos relata cómo los rayos del sol que éste emite están dirigidos hacia el mar y en el momento que la luz y el mar se encuentran, la luz que llega se refracta y se forman figuras irregulares en el fondo, para ser más específicos, en la arena, tomando en cuenta que no estamos en una zona profunda.

Un día caluroso en el mar, al romper las olas en la barra que divide la playa y el mar, siendo iluminadas por los rayos de un fuerte sol.

¿De qué parte del texto un estudiante deduce que hay nubes? ¿De dónde las figuras que se forman por la luz y el agua en la arena, o las olas y la barra que divide la playa? ¿De verdad podemos sostener que estas interpretaciones son válidas sólo porque “todos interpretamos, pero no todos interpretamos lo mismo”? De hecho, mantener esta postura nos lleva a una contradicción importante en términos educativos: no podemos afirmar que toda interpretación es válida y al mismo tiempo aseverar que nuestros estudiantes no tienen comprensión lectora. Ni siquiera cuando se analiza un texto poético. El resultado de esta contradicción queda de manifiesto: los estudiantes interpretan sin comprender. Pero no es que “interpreten” coherentemente, según se acaba de exponer, sino que, de hecho, “sobreinterpretan”, lo cual es grave.

3. CONCLUSIONES

Como especialistas del área de la lengua y la literatura, sabemos de la polémica aún vigente entre la visión unívoca y la visión equívoca de la interpretación, y también somos conscientes de la importancia del papel que juega la sociedad y los conocimientos previos en la comprensión de un texto, sobre todo del texto literario. Como docentes del área de lengua y literatura debemos partir del

hecho de que existen buenos y malos lectores, y debemos trabajar para que nuestros estudiantes se conviertan en los primeros.

¿Cuáles son las estrategias de lectura que lleva a cabo un buen lector, que las cuales debemos fomentar en nuestros estudiantes? ¿En qué fallan nuestros alumnos y nuestras alumnas que no poseen una buena comprensión lectora? De todos los enfoques vigentes para responder estas preguntas, el enfoque cognitivo es el que ofrece más herramientas de análisis. En este artículo sólo se abordó la relación entre el contenido de un poema y el modelo mental de situación o representación mental que el lector construye a partir de la lectura; una relación mediada por la coherencia, tanto semántica como pragmática. Faltan por abordar todos los procesos cognitivos empleados en la construcción de ese modelo mental: la memoria, la imaginación, la construcción de significados, las inferencias; sin olvidar procesos tan básicos como la visualización y la pronunciación.

Al final, de lo que se trata es de que nuestros estudiantes lean mejor a partir del acercamiento a textos literarios. Parafraseando a Eco, la interpretación tiene límites; incluso la interpretación del texto poético. Que ciertamente también existan los “derechos de los intérpretes” (nuevamente Eco), los cuales dan origen a las teorías de los mundos posibles, o que una interpretación “extrema” puede “sacar a la luz conexiones o implicaciones no observadas o sobre las que no se había reflexionado con anterioridad” (Eco, 2014: 129), es otro asunto que no debe confundirse con el fomento y desarrollo de la comprensión lectora.

NOTA:

Este artículo es una síntesis de mi tesis de posgrado “Un modelo cognitivo para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de nivel medio superior”, presentada en la Maestría para la Docencia en Educación Media Superior, que se imparte en la UNAM. Para un mayor conocimiento de los modelos cognitivos, el debate en torno a las posibilidades de interpretación de la obra literaria, así como el diseño y aplicación de una estrategia de lectura basada en un modelo cognitivo, remito al interesado a su lectura. ¶

REFERENCIAS

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2014). *Interpretación y sobreinterpretación*. Madrid: Akal.
- Golder, C. y Gaonac'h, D. (2007). *Leer y comprender*. Psicología de la lectura. México: Siglo XXI.
- Kintsch, W. y van Dijk T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Molinari Marotto, C. (2008). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Pérez Zorrilla, M. de J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. En *Revista de Educación*, 1, 121-138.
- Rodríguez, A. A. (2016). *Las teorías literarias y el análisis de textos*. México: UNAM.
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. México: Graó-Colofón.
- Van Dijk, T. (2007). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press.





MECANISMOS DE IDENTIFI- CACIÓN DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

PARA LA PREPARACIÓN
DE ESTRATEGIAS DE LECTURA
DE TEXTOS
POÉTICOS

Olga María Hildehza Flores Álvarez
olga.flores@cch.unam.mx

Erandy Gutiérrez García
erandy.gutierrez@cch.unam.mx

RESUMEN

Los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre un tema representan un factor que incide significativamente en el desarrollo de nuevos aprendizajes. Teniendo en consideración este antecedente, el diseño e implementación de estrategias didácticas y su consiguiente éxito en la práctica se coordinan con la activación de este tipo de saberes. Por ello, un proceso real de evaluación diagnóstica consiste en la investigación de las diferentes aristas del perfil de ingreso del alumnado.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la poesía tiene diferentes propósitos de acuerdo con el nivel escolar en la que se implementa. Antes de ingresar al bachillerato, los alumnos, en su mayoría, han leído textos poéticos principalmente como parte de sus actividades en el ámbito escolar. En número significativamente menor, existen estudiantes que están en contacto con este género literario por iniciativa propia o porque en casa cuentan con los materiales necesarios.

Atendiendo a esta realidad, hoy en día, como docentes de bachillerato, es importante partir de una premisa: si bien los medios y recursos propios de las Tecnologías de la Información y la Computación (TIC) permiten tener acceso a información gratuita y en diferente formato (escrito, visual, audiovisual, oral) esto no siempre coincide con los intereses de los usuarios, quienes en este caso son los alumnos. En otras palabras, los estudiantes del nivel medio superior, aunque tienen la oportunidad de consultar, seleccionar y registrar aquellas

páginas de internet y redes sociales que ofrecen nuevas posibilidades de lectura, no consolidan su habilidad para investigarlas, revisarlas, analizarlas e integrarlas a su canon literario personal en función de sus intereses individuales.

Ahora bien, aunado a lo anterior, cabe mencionar que los estudiantes que ingresan al CCH provienen principalmente de dos tipos de modalidad de educación secundaria: general y técnica. Además, son alumnos que han cursado en el sistema público o en el ámbito privado. En una menor cantidad, se tiene registrado un porcentaje de estudiantes que ya han estudiado el primer año de bachillerato tanto en la UNAM como en alguna otra institución pública o privada.

Estos datos orientan la percepción que los profesores y las profesoras pueden tener de los alumnos que ingresan, ya que la experiencia con la que cuentan los alumnos y las condiciones de uno y otro tipo de escuela difieren, lo cual, a su vez, incide en la calidad de la enseñanza y en la consolidación de su aprendizaje.

DESARROLLO

Dentro de los recursos con los que se cuenta en el CCH para identificar los aprendizajes respecto a la competencia literaria para la lectura de textos poéticos, existe al menos un instrumento institucional y libros de texto de secundaria. El primero es el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI), el cual integra reactivos que miden la capacidad de los alumnos para comprender diferentes textos, entre los cuales se encuentra el literario. El objetivo de esta prueba es *conocer el grado de preparación de los alumnos de primer ingreso al bachillerato y consta de 124 reactivos de las materias de Matemáticas, Historia, Física, Español, Biología y Química* (CCH, 2022).

El área de oportunidad de los resultados obtenidos en esta prueba se ubica tanto en el promedio total de la misma como en el puntaje dentro de cada área. Por cuestiones de confidencialidad, se mantiene discreción en la publicación de los contenidos que conforman dicha prueba. No obstante, los datos que sí se difunden representan un referente para reconocer el nivel en el que se encuentran los alumnos para trabajar con aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El segundo material con el que se cuenta para conocer el perfil del estudiante que ingresa al CCH y, principalmente su experiencia con la lectura de textos poéticos, son los libros de texto con los que trabajan los alumnos durante los tres años de secundaria. Aunque existen diferentes autores que han publicado estos materiales, las temáticas y contenidos son los mismos. Sin embargo, la forma en que se abordan también es diferente, pues si bien el programa de estudios establece un enfoque por proyectos, el cual fundamenta el desarrollo de competencias, la manera en que se proponen las secuencias de actividades y los materiales y recursos a emplear no son las mismas.

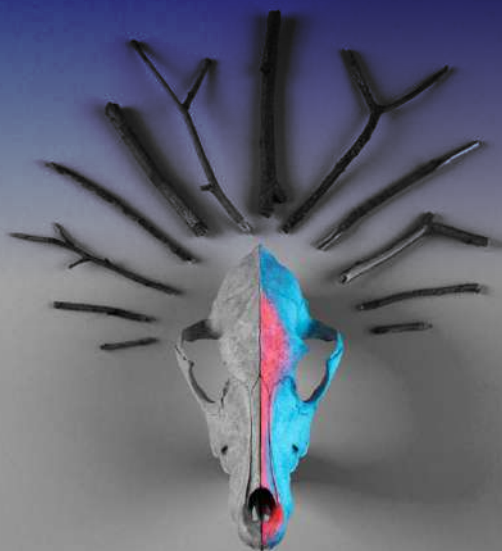
En el presente trabajo se revisaron 6 libros de texto gratuitos entregados por la Secretaría de Educación Pública para los tres grados de secundaria en los ciclos 2019-2020; 2020-2021 y 2021-2022. Es importante precisar que estos años corresponden al periodo en el que cursaron la secundaria los alumnos de la generación 2023 del CCH, es decir, los estudiantes que ingresaron en agosto de 2022.

En el primer paquete revisado se agruparon los siguientes títulos: *Español 1* (2018), elaborado por Karina Valeria Muro Villafuerte, Patricia del Carmen Gil Chaveznava, Claudia Hernández y Hernández y Fernando Rodríguez González. *Español 2* (2019) y *Español 3* (2014), elaborados por María Teresa Ruiz García. En el segundo paquete revisado se agruparon los siguientes títulos: *Español 1* (2018), *Español 2* (2018) y *Español 3* (2014), elaborado por Alma Yolanda Castillo Rojas, Javier Luna Reyes, Alma Lilia Luna Castillo e Irma Itzihuay Ibarra Bolaños.

A este respecto, en primer año de secundaria se revisa el tema *La poesía y sus temas*, en el cual se incluyen subtemas como: Las características de la poesía; la forma de los poemas: verso, métrica, rima y ritmo; el uso de las figuras retóricas; el manejo intencional de espacios, formas, colores y de la palabra escrita para producir significación; selección de poemas y búsqueda de información para elaborar comentarios críticos; escritura del comentario y la presentación de la compilación y socialización de los comentarios (Castillo Rojas; Luna Reyes; Luna Castillo e Ibarra Bolaños, 2018).

En segundo año de secundaria el tema relacionado con la lectura de textos poéticos consiste en *Escuchar y analizar canciones*. Dentro de este rubro se trabajan los siguientes subtemas: Las canciones y su función; una canción para toda ocasión; los subgéneros musicales y sus temáticas; las canciones y la ideología que expresan; nuestra opinión sobre las canciones, y socialización de los comentarios. Además, también se estudia el tema *Figuras y poemas*, dentro del que se encuentran los subtemas: Poemas, caligramas, palíndromos y acrósticos; características de los caligramas, palíndromos y acrósticos; elaboración de caligramas; elaboración de acrósticos y publicación de poemas.

En el tercer año de secundaria se aborda el tema *Poesía y movimientos literarios*. Dentro de este rubro se trabaja con la práctica social del lenguaje y se estudian las manifestaciones poéticas en un movimiento literario. Además, también se espera que los alumnos elaboren y prologuen antologías de textos literarios, entre los que pueden considerarse los textos poéticos.



De esta manera, la lectura de textos poéticos durante la secundaria, de acuerdo con lo señalado en estos mismos libros de texto, se realiza con estas actividades: leer poemas para conocer sus características; conocer algunas figuras retóricas; elegir un tema que se trate en la poesía, buscar y leer más poemas del tema seleccionado; hacer un análisis de cada poema, investigar sobre la vida de los autores de cada poema elegido; investigar las características del movimiento literario al que pertenece cada uno de los poemas seleccionados; hacer un comentario crítico acerca de un poema y el tema que trata utilizando el conocimiento sobre el contexto histórico del poema y el análisis que se haga de éste para sustentar las opiniones o el comentario crítico; hacer una compilación en la cual se incluya una presentación, los poemas y los comentarios, organizar un recital para compartir los poemas y los comentarios; compartir los poemas y los comentarios en el periódico escolar. Además, publicar los poemas que más gustaron y sus comentarios en el blog del grupo.

En segundo año de secundaria se tiende a crear textos poéticos y por ello se seleccionaron formas poéticas como el caligrama, el acróstico y los palíndromos, ya que en estos textos se juega con la forma gráfica de lo escrito, lo cual permite a los alumnos participar de manera más práctica y con más interés en la escritura de los mismos. Para ello se presentan dos procesos de elaboración, por

ejemplo, de caligramas. A continuación se mencionará solamente uno: *buscar un tema que le guste al estudiante, identificar el tema del que habla, pensar en qué figura podría representar ese tema, dibujar la figura con lápiz, transcribir los versos del poema siguiendo el contorno de la figura dibujada, también se puede escribir dentro de la figura, borrar las líneas a lápiz* (Castillo Rojas, Luna Reyes, Luna Castillo, Ibarra Bolaños: 2018, pág. 171). Por último, señalar los datos del autor, la fecha de elaboración y la fuente de donde se recuperó el poema empleado.

Por último, en tercer año de secundaria los alumnos integran las actividades realizadas en los años anteriores, pero dirigidas a un movimiento literario determinado. Esto incluye la selección de un conjunto de poemas representativos de algún movimiento literario, su análisis (identificación de su estructura y temas), su discusión sobre los sentimientos que evocan y los valores exaltados por los poemas leídos y el contexto histórico de la época en que fueron escritos; además, realizar la presentación oral de dicho análisis y los poemas seleccionados.

En conclusión, la lectura del texto poético en secundaria, hasta antes de la última modificación realizada a los programas de estudio en el año de 2023, incluye su lectura en voz alta, la identificación del tema general, el reconocimiento de su estructura, el análisis de algunas figuras retóricas, aunque no se precisan cuáles, y la integración del movimiento literario al que pertenece el poema, la biografía del autor y el contexto histórico.

Esta descripción de los contenidos estudiados en secundaria permite establecer un primer nivel de relación entre éstos y los que están señalados en los Programa de Estudios Actualizado de las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II y IV, y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I y II en el CCH, con la finalidad de poder identificar los saberes previos con los que cuentan los estudiantes y que puedan recordar. No obstante, es importante tener en consideración que retener esta información está muy lejos de ser una tarea fácil, incluso para aquellos estudiantes que aún conservan sus trabajos escolares.

Un último instrumento para la revisión de los saberes previos de los estudiantes respecto al texto poético consistiría en un examen diagnóstico elaborado por el docente mismo, en el cual se incluyan los tipos de lectura trabajados en las asignaturas de TLRIID I a IV y TLATL I y II: lectura exploratoria, lectura de comprensión, lectura analítica y lectura crítica. A continuación, se presentará un ejemplo de pregunta correspondiente a cada tipo y momento de lectura (Ang. 2010):

Tipo de lectura	Momento de lectura	Pregunta
Lectura Exploratoria	Antes	Lee el título del poema y responde la siguiente pregunta ¿de qué crees que vaya a hablar?
Lectura de Comprensión	Durante	¿De qué está hablando el texto?
	Después	¿Cuál es el tema del que se habla en el texto?
Lectura Analítica	Después	¿Qué tipo de poema es? ¿Qué figuras retóricas identificas?
Lectura Crítica	Después	¿Estás de acuerdo con lo que dice el yo lírico del poema?

Por otro lado, considerando toda la información que involucra la formulación de un diagnóstico de los conocimientos previos, las sugerencias que se hacen para el diseño de estrategias para la lectura de textos poéticos incluyen los siguientes puntos:

1. Recuperar la definición de los conceptos que están relacionados con la poesía y que se les ha dicho en la escuela y, en algunos casos, con los que han aprendido a partir de su propia experiencia, unas veces limitada y otras más amplia.
2. Tener presente que uno de los propósitos de TLRIID y de TLATL es que, además de eso que ya conocen de manera general sobre la poesía, se den la oportunidad de descubrir nuevas voces y perspectivas que les hablen sobre qué es la poesía y qué sentido tiene leerla.
3. Trabajar con textos audiovisuales cuyo contenido ayude a los alumnos a reflexionar un poco más sobre las formas en que se define a la poesía, qué hace que un texto tenga carácter poéti-

co y en qué contribuye la lectura de estos textos a la vida cotidiana y a la vida en general.

4. Partir de la premisa de que estos temas son indispensables si se busca acercar a los estudiantes al análisis formal de un poema, pues éste es una construcción textual en la que cada palabra ha sido cuidadosamente seleccionada, ya que el yo lírico necesita comunicar un mensaje cuyo contenido sólo puede tomar la forma de un poema. Un poeta no elige escribir un cuento, porque el cuento no dimensiona ni proyecta eso que quiere transmitir, tampoco elige un ensayo porque éste no le ayuda a construir los significados que le interesan.
5. Considerar que la poesía es un texto literario que se caracteriza por ser de un alto grado de subjetividad, así como de contener una variedad de significados transmitidos mediante el empleo de los diferentes recursos o figuras retóricas. El efecto de sentido de este tipo de texto, es decir, lo que se genera en el lector a partir de su comprensión e interpretación es de carácter ético y estético.
6. Explicar que presentar y difundir la lectura de poemas contribuye al desarrollo de sus habilidades comunicativas (hablar, escuchar, escribir y comprender) y al de su capacidad para reflexionar sobre las formas en que se puede interpretar (percibir) la realidad.
7. Mostrar que la lectura de poemas es un ejercicio de razonamiento con el que incrementan su consciencia como individuos, cuya existencia adquiere sentido gracias al desempeño de un rol dentro de su comunidad y a la trascendencia de su participación para mejorarla.
8. Tener presente que conforme se van desarrollando como estudiantes necesitarán de una orientación que les explique cómo asumir una postura dentro de su sociedad y los textos poéticos son un recurso para entablar este diálogo que ellos requieren como ciudadanos jóvenes, pues mediante dichos textos se comparten experiencias, puntos de vista, ideologías, impresiones y acontecimientos, por mencionar algunos aspectos.
9. Dejar en claro que leer un texto literario significa también hacer un viaje a través del tiempo, ya que en ellos quedan plasmados los testimonios de los autores de las diferentes épocas.

CONCLUSIONES

La lectura de textos poéticos debe permitirle al alumno vincularse y comprender la realidad, para que él mismo pueda proponer acciones que permitan mejorarla. Esto se relaciona con lo mencionado por Díaz Barriga (2010) cuando indica que la motivación hacia el aprendizaje está fuertemente vinculada con la relación que se establece entre la realidad de los alumnos y las actividades que se diseñan para trabajarse en el salón de clases.

Las estrategias didácticas dirigidas a la lectura de textos poéticos deben orientarse hacia el nivel de lectura crítica y hacia la escritura sencilla, precisa y formulada con palabras propias, con la finalidad de que, por sí mismo, cada estudiante se apropie paulatinamente de conocimientos fundados y asuma valores que lo fortalezcan intelectual, ética y socialmente, además que lo preparen para su ingreso a la licenciatura.

La implementación de estrategias de lectura de textos literarios debería vincular al estudiante con un mundo donde la literatura y su análisis sean la base de la conciencia crítica adquirida en el Colegio, acorde con el Modelo Educativo que destaca la formación de una cultura básica.

La lectura de poemas contribuye al desarrollo del gusto por la lectura de textos literarios y con ello a su reconocimiento como una expresión, como un objeto de interpretación, análisis y debate entre pares; por ello, en las unidades donde se trabaja con textos literarios el estudiante encuentra elementos para explicar las relaciones constitutivas del texto literario y, posteriormente, plasmarlas en su producción escrita.

De acuerdo con el principio de aprender a ser, la competencia literaria contribuye a que el estudiante aprenda a tomar decisiones fundamentadas, esto es, aplicar un pensamiento argumentado, crítico, informado y tolerante ante las opiniones de los demás, como parte de su formación integral.

Las obras leídas en el aula no sólo recrean la imaginación de los jóvenes estudiantes, sino que también les aportan una experiencia de vida: los docentes de TLRIID y TLATL cuentan con elementos importantes para los estudios superiores. ◀

REFERENCIAS

- Castillo Rojas, A. Y., Luna Reyes, J., Luna Castillo, A. L. y Ibarra Bolaños, I. I. (2018). Español 1. Secretaría de Educación Pública
- (2018). Español 2. Secretaría de Educación Pública
- (2014). Español 3. Secretaría de Educación Pública
- CCH. (2016). Programa de Estudios. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.
- CCH. (2018). Programa de Estudios. Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios I-II. https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill
- Gracida, M. Y. y Ruiz, A. (2006). *Competencia comunicativa y diversidad textual*. México: Edé.
- Muro Villafuerte, K. V., Gil Chaveznavia, P. C., Hernández y Hernández, C. y Rodríguez González, F. (2018). Español 1. Secretaría de Educación Pública.
- Ruiz García, M. T. (2019). Español 2. Secretaría de Educación Pública.
- (2014). Español 3. Secretaría de Educación Pública/Esfinge.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). *Enciclopedia de Conocimientos fundamentales*. Español/Literatura. UNAM/Siglo XXI.





PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA ABORDAR LA POESÍA EN EL AULA



Reyna Cristal
Díaz Salgado
reynacristal.diaz
@cch.unam.mx

RESUMEN:

En el presente documento se exponen algunas metodologías que diversos autores han propuesto para leer y escribir poesía con el alumnado; entre éstas se menciona lo sugerido por Krauze (1997), el sistema convergente y divergente de Moreno (2012), lo dicho por Cassany, Luna y Sanz (2007) y también los hallazgos de García-Caeiro, Vilá, Badia y Liobet (1988) y Castro (2019).





Enseñar poesía es una de las tareas docentes más valiosas dado que contribuye a promover la sensibilidad del alumnado a fin de optimizar valores como la empatía, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, lo cual es acorde con el perfil de egreso que el Colegio aspira formar. Así lo marca el *Plan de estudios* (1996), donde se indica que, al finalizar el bachillerato, el alumnado “Adquiere actitudes imbuidas de valores de orden individual y social, personalmente asumidos con bases reflexivas y racionales” (CCH, 1999: 69).

Pero, ¿cómo se adquieren dichos valores? La propuesta –decíamos– es a través de la enseñanza de la poesía, ya que mediante su lectura o escritura se propicia una vivencia que, de acuerdo con Borges (2001), es irrepetible; así como lo fue el momento cuando Cristóbal Colón vio por primera vez tierra o cuando Moctezuma conoció a Hernán Cortés, el descubrimiento de Machu Picchu, entre tantos otros acontecimientos únicos.

Con base en Ethel Krauze (1997) y Eliot (1992), el acercamiento a la poesía puede llevarse a cabo mostrando que la poesía no es ajena a ningún acontecer de la vida misma, ya que es “la carne y los huesos nuestros de cada día donde se encuentran las profundidades fundamentales de la condición humana” (Krauze, 1997: 108).

La autora menciona que cuando impartió un taller literario para escribir poesía no encontró mejor método que leer el poema “Hermano sol, cuando te plazca” de Carlos Pellicer y, después, preguntarles a los veinte pares de ojos que la acompañaban: ¿en dónde colocarían la tarde? Las respuestas fueron maravillosas; le contestaron que en la mesa, en una caja de zapatos, en la cajuela del coche, en una sandía. Para Krauze (1997) eso era poesía, ya que estaban gozando al leerla y escribirla.

Encontrar su propia voz es otro de los métodos que la autora expone para acercarse a la poesía. Esto se logra, dice, navegando todos los mares; es decir, leyendo desde Homero, hasta Lope o Machado. Lo importante en dicha búsqueda es encontrarse a uno mismo, ya que el lector descubre o construye una intimidad que puede ser compatible, es como mirarse en lo que la obra comunica a través de las palabras y sentir lo que éstas evocan.

Krauze (1997) también escribe que es imposible separar el fondo de la forma porque en la poesía, menciona, lo importante no está en lo que se dice, sino en cómo se dice. Para descubrir dichas diferencias, la autora propone cambiar el orden de las palabras, por ejemplo, en las Églogas de Garcilaso de la Vega, dado que no es lo mismo decir: *corrientes aguas, puras, cristalinas/ verde prado de fresca sombra lleno...* que *aguas corrientes, cristalinas, puras/ prado verde lleno de sombra fresca...* Al alumnado podríamos preguntar qué diferencias encuentran entre una y otra expresión.

Por su parte, Moreno (2012) propone dos métodos para fomentar la escritura y la lectura de la poesía en el aula. Estos son el divergente y el convergente. El primero consiste en dialogar, sin trascendencia alguna, sobre poesía. Para propiciar la conversación, el autor sugiere que el estudiante complete sin investigaciones previas frases como: *para mí la poesía es..., a mi modo de ver las características de un poema son...* (Moreno, 2012: 30).

Dicho método, desde mi experiencia, facilita el acercamiento a la poesía ya que no busca respuestas correctas, sino que únicamente suscita un diálogo libre que le permite al alumno romper con ideas tales como que la poesía es aburrida, o muy difícil, o que sólo es para algunos; en otras palabras, se rompen prejuicios que obstaculizan

acercarse a la poesía porque de esta manera se ve como una actividad sencilla, incluso natural del ser humano.

El segundo método, el convergente, busca conducir a los estudiantes para que ellos mismos cuestionen qué es lo poético, cuáles son las características que lo definen, cuáles son los fines de la poesía. Una vez más, se trata que de manera sencilla todos lleguen al mismo puerto conceptual: lo poético (Moreno, 2012: 35), lo cual se fomenta llevando a clases una serie de poemas y textos de distintas naturalezas, a fin de que el alumnado sepa distinguir entre lo poético de lo que no lo es.

Cualquiera de los dos métodos anteriores se puede completar a través de una búsqueda de datos, donde los alumnos contrasten su definición de poesía y sus puntos de vista con los que han dado los teóricos. Asimismo, para cerrar la sesión se pueden generar otros textos, tales como anuncios publicitarios sobre poesía, crear cuentos a partir de títulos como: “El país donde todos eran poetas”, “Si no existiera la poesía”, entre otras ideas.

Tales métodos permiten acercar al alumnado para hablar de aspectos formales de poesía, tales como la métrica, la rima, el ritmo y las figuras retóricas; y también ha coadyuvado para provocar la curiosidad de los estudiantes a fin de que investiguen movimientos literarios, teorías, lo cual indiscutiblemente contribuye a comprender y apreciar, aún más, la valoración estética de un poema.

Asimismo, Cassany, Luna y Sanz mencionan que una forma de aproximarse al texto literario es mediante talleres donde el estudiante, por ejemplo, tenga que “reescribir un poema cambiando todos los adjetivos por otros de significado opuesto” (2007: 517); es decir, se trata de generar actividades lúdicas que permitan entender que vida y poesía van de la mano, porque escribir poesía es una experiencia entrañable, una manera de estar en el mundo que es necesario aprender a compartir con el alumnado.

De tal forma, se sugiere que las actividades de enseñanza no se limiten a ejercicios individuales, sino que todos puedan leer o escuchar los textos poéticos que se realicen en el aula, ya que con base en los autores arriba citados: “De esta manera, se vehicula gran parte del placer de la actividad, al

tiempo que se incita al grupo a intervenir en la valoración de los escritos” (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 518).

Se menciona la importancia de que el texto poético trascienda el aula y se proyecte hacia una comunidad ya que, como afirma Krauze (1997), a través del texto literario se crea un puente donde el lector se reconoce con quien escribió el texto y de esta forma se tejen hilos que constituyen la identidad del lector, pero también donde la soledad se siente menos.

Otra metodología para la lectura y escritura de poesía es la que García-Caeiro, Vilá, Badia y Liobet (1988) proponen. Ellos afirman que la poesía es una expresión oral, cuya función comunicativa únicamente se completa cuando se lee en voz alta, es decir, cuando se recita, porque de esta forma se encuentran elementos sonoros y rítmicos que cuando leemos en voz baja posiblemente no se pueden apreciar.

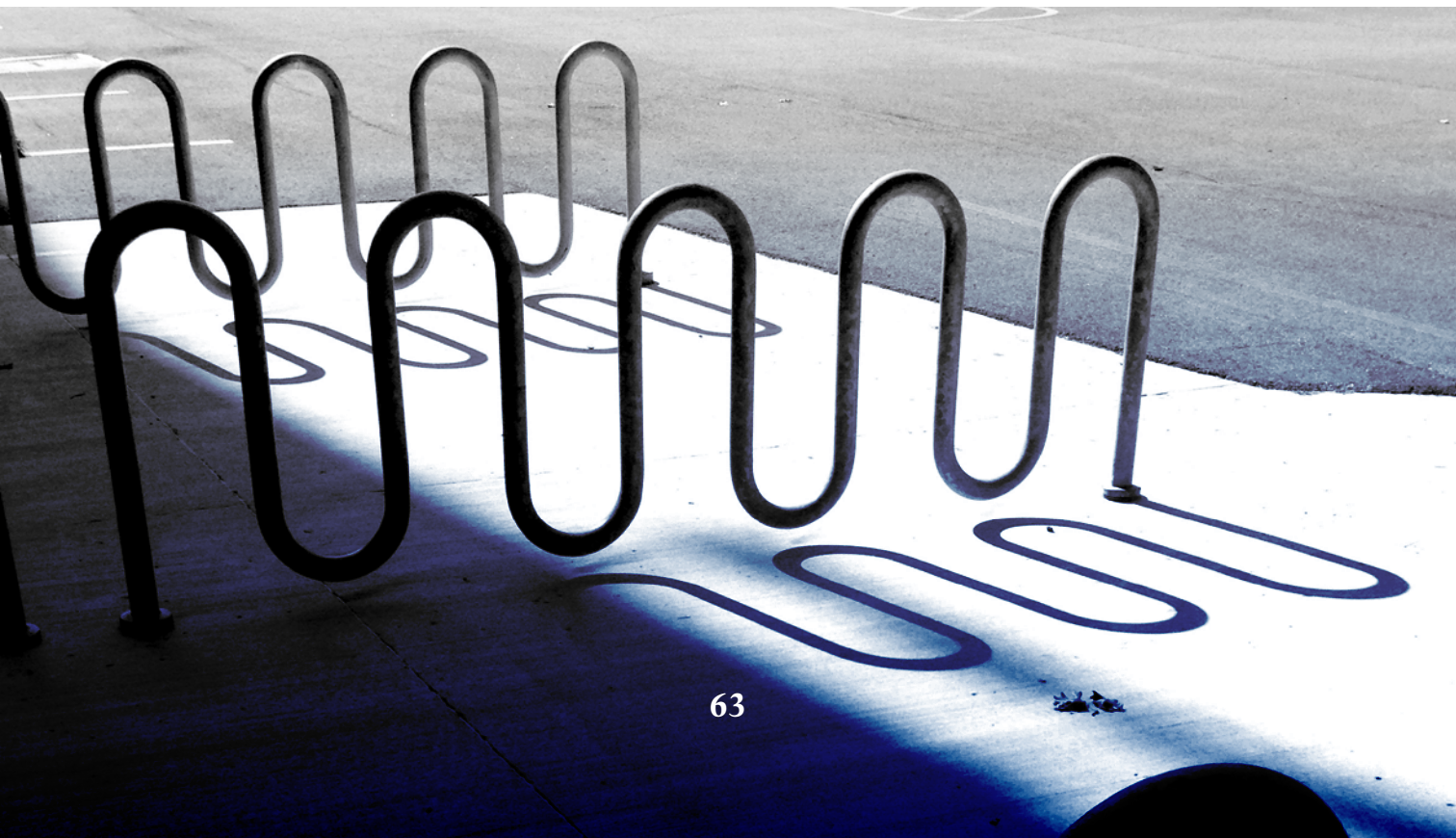
Por ende, consideran que recitar bien un poema contribuye a captar más profundamente los sentimientos que contiene. Así que el reto consiste en enseñar a leerlo. Para ello, sugieren propiciar aprendizajes vinculados con los recursos de la expresión oral como el tono de voz, la vocalización, la entonación, la expresividad. Se puede iniciar

leyendo un poema en voz alta individualmente, pero después frente a un público, lo cual puede dar pauta a la redacción de un poema.

Lo anterior se puede hacer mediante preguntas que cuestionen los sentimientos que las obras leídas despertaron. Por ejemplo, después de recitar el poema “Diciendo qué cosa es el amor”, de Quevedo, se puede preguntar: ¿para ti qué es el amor?, ¿podrías expresar lo que este sentimiento te provoca mediante rimas o repeticiones?

Castro (2019) es otra autora que propone enseñar poesía a través de la recitación ya que, mediante ésta, la poesía abre posibilidades de aprovechar los niveles lingüísticos, pero también con lo lúdico; ocurre un juego en la caracterización, alegría en el aprendizaje de ritmos, seducción en los sonidos, gozo en la sensualidad de las voces e interpretaciones, emoción al presentarse en público.

Además, la autora expone que la génesis de la poesía está en la recitación. Ésta se motivó “por el deseo y necesidad –ahora inexistentes, por los avances– de almacenar en algún lugar (en la memoria) los sucesos tanto históricos como heroicos o, incluso, amorosos” (Castro, 2019, p.61). Por lo que la memorización y la vocalización son otros medios más que contribuyen a enseñarla, aunque, precisamos, como hemos expuesto, no son los únicos.



LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN POÉTICA EN EL AULA

Definir lo que se va a evaluar resulta fundamental y esto tiene que estar vinculado con el aprendizaje que deseamos alcanzar. De esta manera, los instrumentos de evaluación de la expresión poética en el aula pueden ser múltiples: portafolios, donde se puede agrupar el conjunto de las obras poéticas que el alumnado vaya escribiendo con la intención de valorar el progreso académico; rúbricas o listas de cotejo, para evaluar el pensamiento lógico y abstracto que la poesía promueve.

Castro (2019) propone distintos métodos para evaluar la poesía. Sugiere que, al terminar de leer un poema, el alumnado escriba un comentario libre donde se corrobore si el estudiante identificó el tema del texto, si está de acuerdo con la idea que se expresa; también considera importante valorar la redacción del escrito, la adecuación del vocabulario y si la organización del contenido es fluida.

Otra propuesta que la autora hace para valorar los aprendizajes vinculados con la poesía es una lista de cotejo, cuyos criterios de evaluación sean estimar si el alumnado empatiza sensaciones con la expresividad y el sentido del poema, si entona pertinentemente las palabras con la fuerza requerida y en su pronunciación, si cuida el ritmo de lectura y si el volumen de la voz es adecuado.

Finalmente, se presenta la propuesta de Cassany, Luna y Sanz (2007) para evaluar un texto literario. Los especialistas sugieren la realización de actividades que demuestren la capacidad de interpretación del alumnado y que no necesariamente se refieran a aspectos de detalle, sino a la obra en conjunto, a fin de dar al estudiante la posibilidad de expresar su relación con la obra como lector.

CONCLUSIONES

Sirva lo anterior para decir que las propuestas existentes para abordar la poesía en el aula son múltiples. Sin embargo, aquí se han expuesto las que nos han resultado viables en la educación media superior. Éstas se sintetizan en el siguiente procedimiento: concientizar al alumnado sobre el hecho de que en la poesía se expresan sentimientos y realidades que no le son ajenas al ser humano, motivarlos a escribir poesía o sobre poesía e,

incluso, recitarla. Finalmente, se abre un espacio para valorar los aprendizajes construidos.

Las ideas apuntadas coadyuvan a la formación académica y estética del alumnado, lo cual resulta fundamental en educación media superior ya que, probablemente, éste sea el último momento cuando el estudiante se acerca a una obra literaria. Después, se enfrentan a la lectura de textos propios de la especialidad que decidan seguir estudiando.

De esta manera se expresa que la enseñanza y el aprendizaje de la poesía se presenta como un beneficio doble. Por un lado, a través de ésta el alumnado puede aprender a construir su identidad y, por otro, se asume como un sujeto social, donde la aplicación de valores como la tolerancia y el respeto son fundamentales para la convivencia diaria. ◀◀

REFERENCIAS

- Borges, J. L. (2001). *Arte poética*. Barcelona: Crítica.
- Caeiro-García, I., Vilá, M., Badia, D. y Liobet, M. (1988) *Expresión oral*. México: Biblioteca de Recursos Didácticos Alhambra
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Castro, R. (2019). *La poesía en el aula: estrategia didáctica para acercar al alumno de bachillerato a la comprensión y apreciación de un poema*. [Tesis para obtener el grado de maestra en docencia para la educación media superior.] Universidad Nacional Autónoma de México. Tesis UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades (1996). *Plan de estudios*. México.
- Eliot, T. S. (1992). *Sobre poesía y poetas*. Barcelona: Icaria.
- Krauze, E. (1997). *Cómo acercarse a la poesía*. México: Limusa.
- Moreno, V. (2012). *Va de poesía. Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona: Pamiela.





APRENDIENDO

MATEMÁTICAS

CON LA
MAGIA

DE LA POESÍA

Marco Antonio Olivera Villa

marcoantonio.olivera@cch.unam.mx

RESUMEN

Este artículo explora cómo la poesía puede enriquecer el aprendizaje de las matemáticas, superando la percepción de que son áridas. Utilizando permutaciones de palabras en poemas, se fomenta la creatividad, la comprensión y la conexión emocional con conceptos estadísticos, creando una experiencia educativa significativa y lúdica.

1. INTRODUCCIÓN

Para muchos estudiantes las matemáticas son percibidas como una materia árida y abrumadora, llena de números y fórmulas aparentemente incomprensibles. Sin embargo, la poesía, un arte que ha cautivado al mundo durante siglos, ofrece un camino inesperado y encantador para abordar el estudio de las matemáticas. Al combinar la belleza de las palabras con la precisión de los conceptos matemáticos, la poesía se convierte en un puente sorprendente y efectivo para comprender y apreciar la esencia de las matemáticas.

En este artículo exploraremos cómo aprender matemáticas a través de la poesía puede transformar la experiencia educativa. Abandonaremos la idea de que las matemáticas son un terreno árido y abrazaremos la idea de que, en manos de la poesía, estas adquieren una dimensión mágica y accesible. Descubriremos cómo la creatividad y el lenguaje poético pueden desbloquear la comprensión y el disfrute de las matemáticas, alentando a los estudiantes a explorar este mundo apasionante con una mirada renovada.

Nos adentraremos en un mundo donde las rimas se entrelazan con los números y donde la poesía se convierte en el puente que nos llevará a la comprensión de las matemáticas. A través de la prosa poética, consideraremos que las matemáticas se despliegan como un paisaje colorido y armonioso, lejos de la noción de que son frías y desafiantes. La poesía nos invita a mirar más allá de las ecuaciones y las operaciones, y a explorar el significado detrás de cada número, cada patrón y cada concepto matemático.



En el viaje de aprender matemáticas con la poesía, descubriremos que las similitudes entre estos dos mundos aparentemente dispares son sorprendentes. Ambos requieren precisión y estructura, y ambos despiertan nuestra imaginación y creatividad. La poesía, con sus ritmos y metáforas, nos invita a experimentar la maravilla de las matemáticas a través de la expresión artística.

A lo largo de este artículo exploraremos un ejemplo de secuencia didáctica de lo que denominaremos poesía matemática, tal como lo establece Macho, M. (2011), analizaremos las matemáticas como fuente de inspiración y cómo las fórmulas y conceptos matemáticos se pueden tejer en versos. Vamos a exponer una secuencia didáctica donde las matemáticas y la poesía se entrelazan, descubriremos cómo aprender matemáticas a través de la poesía nos permite ampliar los horizontes del conocimiento.

La secuencia didáctica está diseñada para la asignatura de Estadística 2, de la Unidad 3, referente a probabilidad y a la temática: técnicas de conteo, aunque también se podría adaptar para el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II (TLRIID II), en la Unidad 2. Es importante mencionar que el Programa de estudios correspondiente es el del año 2016.

2. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Las actividades y su desarrollo se llevarán a cabo en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre; a continuación explicaremos la secuencia didáctica.

2.1 SECUENCIA DIDÁCTICA: PERMUTACIONES POÉTICAS

En el “Inicio” (30 minutos), el profesor presentará a los estudiantes el siguiente poema:

*Soy hombre libre
Soy libre, hombre
Hombre, soy libre
Hombre, libre soy
Libre, soy hombre
Libre, hombre soy*

Posteriormente, el profesor pedirá a los estudiantes que, de manera grupal, analicen la estruc-

tura del poema, se sugerirá que asignen una letra a cada palabra, como sigue:

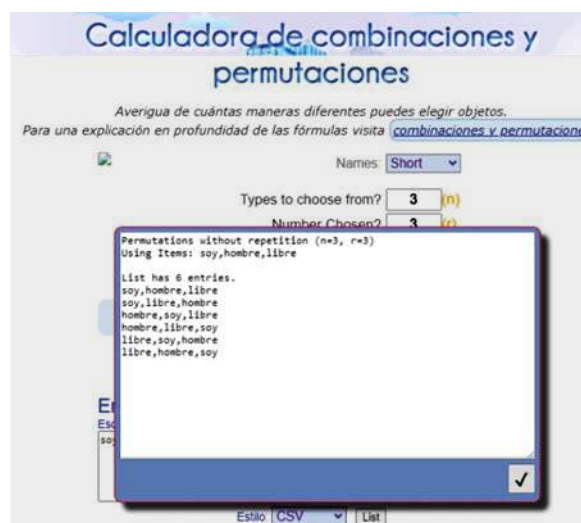
A=soy B=hombre C=libre

Posteriormente, para el “Desarrollo” se propone, primeramente, la siguiente actividad (30 minutos): con base en equipos de cuatro estudiantes, se pedirá que enumeren las combinaciones posibles, las cuales serían:

ABC
ACB
BAC
BCA
CAB
CBA

Se pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre ¿cuántas posibilidades existen? Enseguida, el profesor presentará el tema de las permutaciones y en plenaria se discutirá su significado y cómo se pueden encontrar; al respecto se puede revisar el libro de Willoughby (2000).

El uso de la tecnología será clave en esta actividad, se pedirá a los alumnos examinar la siguiente página Web, donde es posible enumerar las permutaciones, tal como se observa en la figura de abajo.



El ehttps://www.disfrutalasmaticas.com/combinatoria/combinaciones-permutaciones-calculadora.html

También se les solicitará en una siguiente actividad (30 minutos) que consideren las siguientes cuatro frases y reflexionen sobre cuántos versos se pueden formar para construir un nuevo poema:

te amaré
a tu lado estaré
siempre te contemplaré
nunca te olvidaré

Algunos de los versos del poema son:

*te amaré, a tu lado estaré, siempre te contemplaré,
nunca te olvidaré*
*te amaré, a tu lado estaré, nunca te olvidaré, siem-
pre te contemplaré*
*te amaré, siempre te contemplaré, a tu lado estaré,
nunca te olvidaré*
*te amaré, siempre te contemplaré, nunca te olvida-
ré, a tu lado estaré*

*te amaré, nunca te olvidaré, a tu lado estaré, siem-
pre te contemplaré*
*te amaré, nunca te olvidaré, siempre te contempla-
ré, a tu lado estaré*
*a tu lado estaré, te amaré, siempre te contemplaré,
nunca te olvidaré*
*a tu lado estaré, te amaré, nunca te olvidaré, siem-
pre te contemplaré*

En la actividad de cierre (30 minutos) el profesor presentará el siguiente poema, el cual corresponde a una sextina; realizaremos una propuesta matemática de acuerdo con las ideas de Valero, A. (2019); al respecto, se pedirá a los estudiantes que realicen una búsqueda en internet de dicho término y en plenaria se discutirá el concepto:

Poema: sextina del Conocimiento del CCH

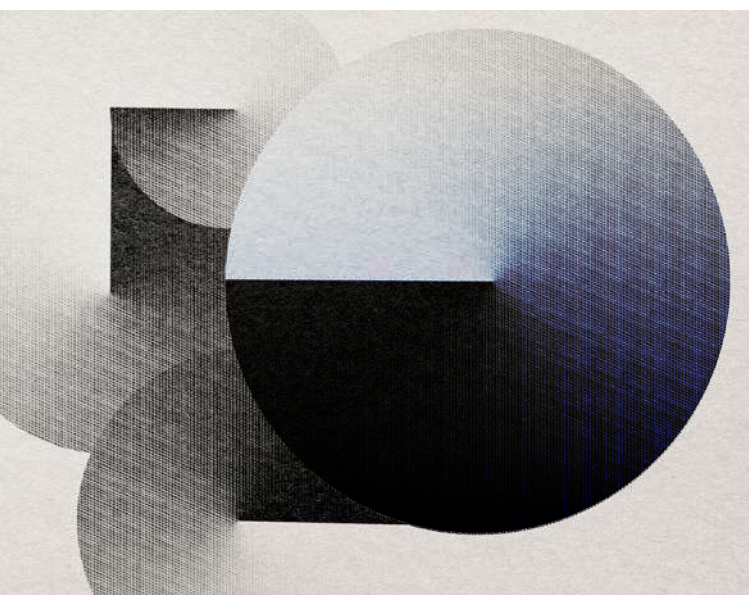
*En el Colegio, se busca el saber (A)
con ansias de explorar las Ciencias (B)
y también se ahonda en las Humanidades (C)
donde el alma y el corazón es aprender (D)
a crecer, a comprender y a ser (E)
los arquitectos del futuro hacer (F).
El aula es un espacio para hacer (F)
donde los estudiantes vienen a saber (A)
se nutren de Matemáticas y Ciencias (B)
y encuentran su pasión en las Humanidades (C)
en cada materia, un mundo por aprender (D)
y en cada logro, una razón para ser (E).*

Los maestros son guías para ser (E)
con su dedicación y amor al hacer (F)
inspiran a sus alumnos a aprender (D)
a buscar la verdad y el saber (A)
a apreciar las maravillas de las Ciencias (B)
y a comprender la esencia de las Humanidades (C).

En el camino del conocimiento, las Humanidades (C)
nos enseñan a pensar y a ser (E)
a explorar el arte y las Ciencias (B)
y con creatividad, proyectos hacer (F)
cada día es una oportunidad para saber (A)
y en cada lección, un mundo por aprender (D).

*El aprendizaje es un viaje para ser (E)
es una llave para abrir puertas al hacer (F)
nos invita a explorar y a saber (A)
a descubrir las maravillas de las Ciencias (B)
y a encontrar nuestra pasión en las Humanidades (C)
cada paso es un tesoro por aprender (D).*

*En el Colegio, el saber se convierte en hacer (F)
conocimiento en acción, eso es ser (E)
se forja el futuro, se crea el saber (A).*



Posteriormente, se indicará a los estudiantes que marquen la última palabra de cada verso y que analicen por qué se han enumerado los versos con las letras: A, B, C, D, E y F. ¿Qué relación tiene esto con las permutaciones?

Para la evaluación, los estudiantes deberán componer una sextina y un poema con permutaciones poéticas, deberán indicar cómo encontrar el número de versos, con base en el concepto de permutaciones.

Finalmente, los materiales para esta secuencia son:

- Aplicación para encontrar las permutaciones en: <https://www.disfrutalasmatematicas.com/combinatoria/combinaciones-permutaciones-calculadora.html>

3. CONCLUSIONES

En un mundo donde las matemáticas a menudo son percibidas como un terreno árido y desafiante, hemos explorado cómo la poesía puede convertirse en un puente que acerca a los estudiantes a esta disciplina tan importante. A través de la creatividad poética y la permutación de palabras, hemos desafiado la idea de que las matemáticas son frías y distantes, descubriendo una nueva dimensión de belleza y significado en el mundo numérico.

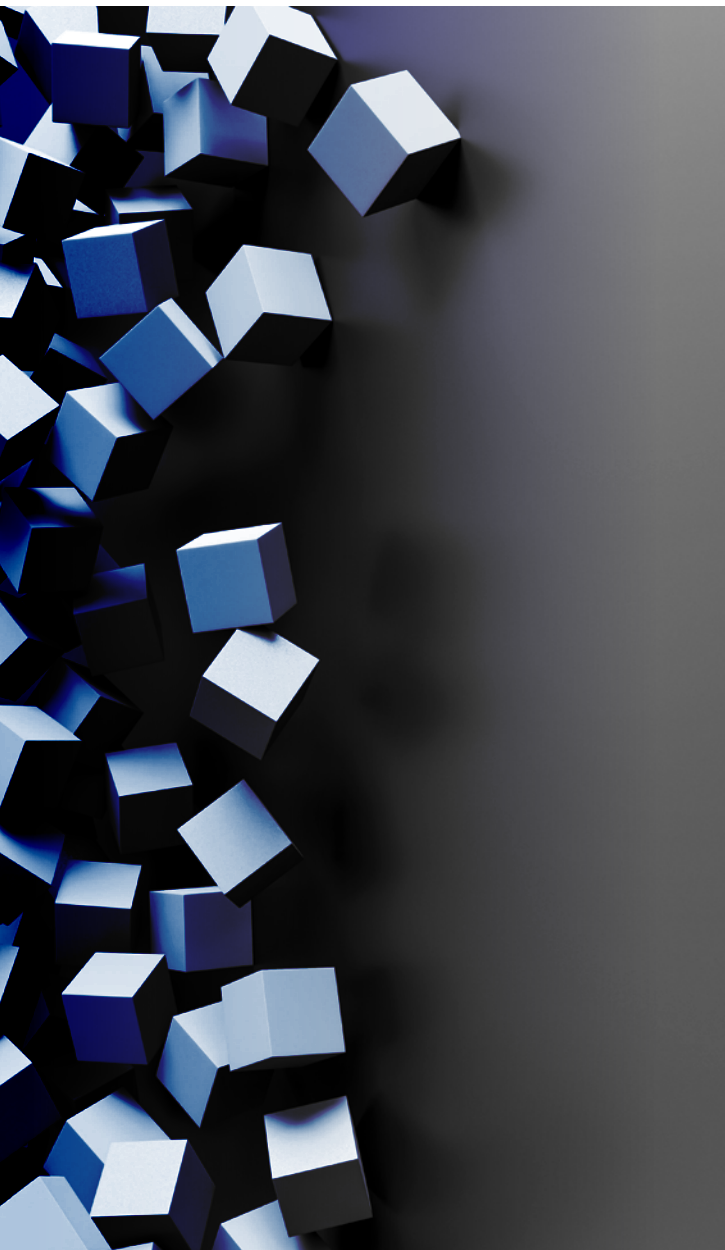
En el transcurso de esta propuesta educativa tenemos la expectativa de que la poesía puede ser una herramienta poderosa para despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes en las matemáticas. La combinación de los elementos artísticos y lúdicos de la poesía con conceptos matemáticos puede permitirles ver más allá de las cifras y las operaciones, encontrando conexiones emocionales con la disciplina.

La poesía puede ser una aliada eficaz para fomentar la comprensión y la retención de conceptos matemáticos complejos. Al involucrar a los estudiantes en la creación de poemas, con permutaciones de palabras relacionadas con la estadística y otros temas, se puede aprender jugando, descubriendo patrones y desarrollando su agilidad mental al manipular las palabras de diferentes maneras.

Además, esta experiencia poética puede llevar a una mejora en la comunicación y colaboración entre los estudiantes. El trabajo en equipo para crear poesía matemática puede fomentar el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y creando un ambiente de apoyo y motivación mutua.

Hemos demostrado que la poesía y las matemáticas no son mundos opuestos, sino que pueden entrelazarse para enriquecer el proceso educativo. La poesía nos ha invitado a mirar las matemáticas con nuevos ojos, revelando su belleza oculta y su potencial creativo. Al enfrentar las matemáticas desde una perspectiva artística, hemos desafiado las percepciones tradicionales y creado un espacio donde el aprendizaje se convierte en una experiencia significativa y emocionante.

Concluimos que aprender matemáticas a través de la poesía es una oportunidad valiosa para transformar la manera en que los estudiantes interac-



túan con esta disciplina. La poesía abre las puertas a una comprensión más profunda y holística de las matemáticas, generando un aprendizaje significativo y duradero. Alimentemos la chispa creativa en el aula y animemos a los estudiantes a explorar el poder poético de las matemáticas, construyendo así una base sólida para su desarrollo académico y personal.

En el horizonte se dibuja un camino prometedor donde la poesía y las matemáticas caminan de la mano, enriqueciéndose mutuamente y ofreciendo un mundo de posibilidades a nuestros estudiantes. Tenemos una propuesta de que la poesía se nutra de las matemáticas y estas últimas revelen su rostro más humano y emotivo. A través de esta fusión, podemos llevar a los estudiantes a descubrir el encanto y la utilidad de las matemáticas y prepararlos para un futuro lleno de conocimiento y creatividad. ¶

4. REFERENCIAS

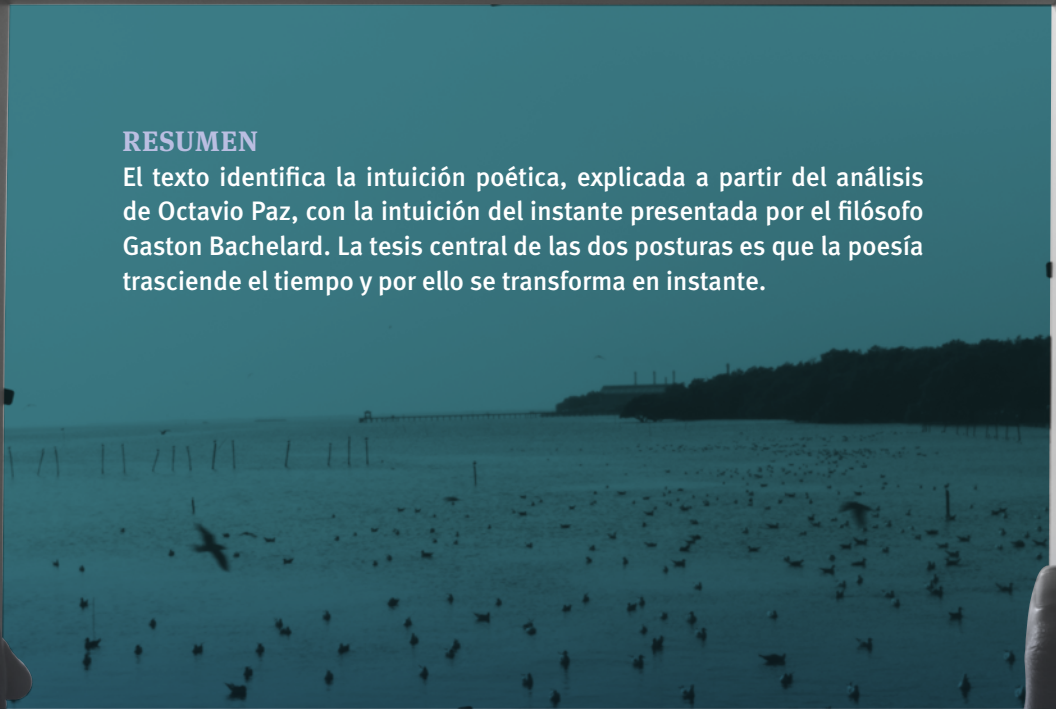
- Macho, M. S. (2011) *Un paseo matemático por la poesía*, https://www.ehu.eus/~mtwmastm/Cosmopoetica_28marzo.pdf
- Valero, A. (2019). *Los números de Queneau*, <https://culturacientifica.com/2013/08/07/los-numeros-de-queneau/>
- Willoughby, S. (2000). *Probabilidad y estadística*. México: Publicaciones Cultural.

SOBRE LA INTUICIÓN DEL INSTANTE POÉTICO EN BACHELARD Y PAZ

Ricardo González Santana
ricardo.gonzalez@cch.unam.mx

RESUMEN

El texto identifica la intuición poética, explicada a partir del análisis de Octavio Paz, con la intuición del instante presentada por el filósofo Gaston Bachelard. La tesis central de las dos posturas es que la poesía trasciende el tiempo y por ello se transforma en instante.



INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende hacer una comparación entre lo que Bachelard llama “intuición del instante” y lo que en la poética contemporánea he llamado el instante de la intuición. Me explico con brevedad: encuentro una relación entre lo que Bachelard (1987) propone en *La intuición del instante* y lo que se encuentra en algunos poemas contemporáneos. Así, este trabajo tendrá la exposición siguiente: en primer lugar, expondré sucintamente lo que Bachelard entiende por instante; pasaré a lo que propone como instante poético y, finalmente, redondearé la idea con lo que el filósofo plantea acerca del tiempo.

En un segundo apartado expondré las ideas de un poeta contemporáneo en relación con el mismo tema, pero en diferente dimensión. La comparación no es gratuita, tanto el filósofo como el poeta comparten, sobre la poesía, un mismo pensamiento: la poesía es instantánea, esto es, en un instante la poesía nos da una visión del mundo, tanto vital como total. El poeta en cuestión es Octavio Paz. Me parece que la poética de Paz está muy cercana de la filosofía de Bachelard, este trabajo me permitirá poner en contacto los dos pensamientos.

Para Bachelard el tiempo es o está compuesto por instantes. Esta es su tesis principal en *La intuición del instante*. No hay más, de lo que sea el tiempo sólo podemos saberlo a través o por medio del instante. Ahora bien, ¿qué es el instante para Bachelard? Veamos su respuesta.

Debemos decir que la respuesta a esta pregunta es de corte o, mejor, de intención metafísica. Es decir, algo que nada tiene que ver con la ciencia de la física, pero sí mucho con el mundo y cómo es el mundo. Hecha la aclaración, para que después no se nos pidan cosas que no podemos explicar, podemos plantear lo que Bachelard entiende por instante.



LA INTUICIÓN DEL INSTANTE POÉTICO

El instante tiene una realidad que resulta decisiva porque “el tiempo sólo tiene una realidad, la del instante” (Bachelard, 1987:11), y si el tiempo es real, el instante debe serlo también puesto que el instante es el tiempo mismo. Mejor: el tiempo está conformado por esos instantes; además, y esto es muy importante, sin duración. Esto nos permite una comparación con la geometría, a saber, el instante es como la recta de puntos que no tienen dimensión. Y nos damos cuenta de que esto es así porque, precisamente, la conciencia se precipita hasta decidir un acto *X* o *Y* en una circunstancia determinada. En un instante nos encontramos ante una situación irrepetible, infinita, es entonces cuando el instante se abisma y se hace real, inconfundible en la conciencia que lo concibe; este procedimiento es universal según Bachelard. Esto (hecho *X*) o aquello (hecho *Y*) son actos que la conciencia nos proporciona por medio de un instante. Así, acto e instante son correlativos y formas de nombrar Tiempo y Espacio.

Los actos por medio de los cuales nos damos cuenta de la vida diariamente están conformados por una decisión propia instantánea. Esto es, en un instante decidimos un acto con ayuda de la conciencia. Hacemos una cosa u otra, pero la decisión de llevar a cabo esos actos se nos revela en el instante y eso es lo que le da su peculiaridad a nuestra vida, por una parte, y al tiempo en su conjunto, por otra.



El instante, podemos afirmar con Bachelard, es absoluto. Es como un punto en el espacio-tiempo, y ese punto es una síntesis que tiene sustento justamente *en* el espacio y *en* el tiempo (Bachelard, 1987:28). Así, “el complejo espacio-tiempo-conciencia es el atomismo de triple esencia, es la mónada afirmada en su triple soledad, sin comunicación con las cosas” (Bachelard, 1987:34). Este es el pensamiento central de Bachelard con relación a la intuición del instante, ya que, como se puede notar, conlleva una concepción metafísico-epistemológica del mundo. Y así es como el hombre se comporta en relación con su entorno en particular y con el mundo en general. El mundo, pues, no es otra cosa que tiempo sin continuidad, presente en una conciencia que lo hace real, vivido. “Siendo así –dice Bachelard– y ese es nuestro argumento principal, *todas las veces* nos parece entonces, según la tesis del tiempo discontinuo, sinónimo exacto de la palabra *siempre*” (Bachelard, 1987:38). Es decir, la síntesis entre espacio-tiempo-conciencia es, ante todo, sinónima de la palabra *siempre* y esto es la tesis principal de Bachelard sobre el tiempo.



El instante, entonces, es subjetivo. Cada vez que decimos o usamos el concepto *siempre* estamos actuando de manera inestable, no tenemos referencia, pero todo se apega al sentido que tenemos de algo que tiene que terminar. Este sentido es objetivo, ya que *siempre* es discontinuo también. No nos damos cuenta de que el tiempo tiene una duración perfectamente definida, vivimos de instantes. La vida se nos presenta como esos instantes en un espacio cotidiano y común. He vivido muchos años, no recuerdo todo de golpe y en conjunto, más bien recuerdo instantes que han hecho mi vida y mi ser. El tiempo está hecho de instantes, ya que el acto como el instante vivido son construcciones del sujeto, son subjetivas, como ya dije.

Una vez comprendido lo que es el instante en toda su generalidad para Bachelard, pasemos a su concepción de *instante poético*, que es el que nos interesa. Así, “la poesía es una metafísica instantánea. En un breve poema, debe dar una visión del universo, y el secreto de un alma, un ser y unos objetos, todo al mismo tiempo” (Bachelard, 1987:89). ¿Qué afirma aquí Bachelard? Algo que me parece fundamental, a saber: por la poesía la vida se cristaliza en un instante. Este instante es metafísico y poético a la vez. La poesía es instantánea. Poesía e instante son sinónimos. Por la poesía llegamos a la comprensión del instante y por la comprensión del instante adquirimos la intuición del instante poético.

Por la poesía, dice Bachelard, el ser adquiere su definitiva unidad. La vida se suspende y es otra, cambia al permanecer en su estaticidad. La poesía trasciende el instante y por esa trascendencia el instante se convierte en poesía. No quiero complicar las cosas, simplemente deseo poner en claro que Bachelard propone que “para construir un instante... destruye el poeta la continuidad simple del tiempo” (Bachelard, 1987:89), creando la poesía en instantes y haciendo de instantes la poesía. Es decir, el poeta inventa un instante al hacer el poema, de esta manera el tiempo también se convierte en instantes. Cuando leemos, recreamos un instante X o Y, de un tiempo pasado. El poeta funda ese instante; nosotros lo hacemos con nuestra vida. La vida está hecha de instantes porque, y esto no puedo dejar de decirlo, es tiempo. Somos tiempo y esa es nuestra condición ineludible, como la de la poesía.

La poesía, pues, “Busca el instante. Sólo necesita del instante. Crea el instante. Fuera del instante sólo hay prosa y canción” (Bachelard, 1987:96). La poesía trasciende el tiempo al convertirse en instante, pero el tiempo está hecho de instantes; no importa, el instante es nuevo, es poesía, poética. Es otro instante, diferente, incluso, al ser del tiempo.

Una aclaración pertinente para este apartado es que sólo va a tratar de lo que entiende Octavio Paz por instante en un nivel casi primario, la cuestión de la trascendencia de la historia lo dejo aparte por cuestiones de extensión y propósito de este trabajo. Aclaro: el instante de la intuición es la creación de la poesía o la lectura de un poema, más específicamente. El lector es, a su manera, un poeta

también, ya que sin él la poesía es algo inacabado. Pero más importante aún es que la poesía sólo se lleva a cabo en la recreación del poema, porque

la poesía –dice Borges (1995:106)– es el encuentro del lector con el libro, el descubrimiento del libro. Hay otra experiencia estética que es el momento, muy extraño también, en el cual el poeta concibe la obra, en el cual va descubriendo o inventando la obra.

Lectura y creación son experiencias bastante similares. Lector y poeta comparten, por un momento, un mundo distinto, pero a la vez semejante. Por otro lado, lo que quiero proponer cuando digo que el instante se convierte en poética es lo que Octavio Paz entiende por una trascendencia del instante. En una parte de su análisis, Paz (1998:27) dice también que

La poesía es la memoria de los pueblos y una de sus funciones, quizá la primordial, es precisamente la transfiguración del pasado en presencia viva. La poesía exorciza el pasado; así vuelve habitable el presente. Todos los tiempos, del tiempo mítico largo como un milenio a la centella del instante, tocados por la poesía, se vuelven presente. Lo que pasa en un poema, sea la caída de Troya o el abrazo precario de los amantes, está pasando siempre. El presente de la poesía es una transfiguración: el tiempo encarna en una presencia. El poema es la casa de la presencia.

Este fragmento es importante porque resume en poquísimas líneas lo que Paz explica en casi seis centenares de cuartillas, a saber, la poesía es el instante de la intuición de un tiempo que se hace más real. Por la poesía conviven los tres tiempos en un solo instante. Es memoria viva individual y colectiva, pero capaz de reencarnar en cualquier momento. Aprehende el pasado y lo esculpe para no dejarnos olvidar nuestra condición. La esencia del tiempo se convierte en presente gracias a la poesía y la esencia de la poesía es tiempo que nunca deja de manar. Lo que ocurre en un poema está pasando siempre en el río del tiempo o de la realidad, nunca dejará de acontecer mientras los hombres

sean hombres. El tiempo encarna en la poesía y la poesía es tiempo, instante, presencia inalterable y siempre en constante cambio. Nunca deja de pasar y, sin embargo, está hecha de estabilidad, de constancia pura, de presente.

CONCLUSIÓN

Me parece, hasta aquí, que la propuesta de Bachelard en cuanto al instante poético y lo que muestra Paz con relación a la poesía es muy similar. Tanto para uno como para otro la poesía es un instante donde se muestra la realidad del tiempo. La poesía es, para el francés, transcendencia de un tiempo lineal. Para el mexicano no es algo muy diferente como podemos ver. La coincidencia me parece afortunada e interesante. Aunque no hay que olvidar que la tradición poética de la cual son partícipes los dos es común: Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud, etcétera.

Así, en todo poema el tiempo común, el tiempo del reloj que da las tres de la tarde cada día se transforma y revela otra realidad más incisiva, profunda: se consagra en instante, en vivacidad, deja simplemente de manar para suceder siempre. Es el instante poético que se convierte, en cada lectura y en cada escritura, en otra cosa. Resulta, pues, innegable que la experiencia poética lo es gracias a la consumación del instante en un tiempo diferente, no lineal, que siempre es otra cosa: comienzo y recomienzo. El poema mutila al tiempo y lo divide de sí mismo. Por un lado, queda el instante de la intuición poética y por el otro sólo quedan rastros del tiempo vertical, común, cotidiano. *Hic et nunc*: algo principia y algo termina, la división es palpable porque lo que comienza es el poema, instante decisivo. Y ese instante absoluto está ya consagrado por la poesía.¹ Así, por ejemplo, el amor de Odisseo por Penélope pertenece a un tiempo determinado, pero el poema que los nombra y los consagra está vivo, es un instante que puede ser representado por cada pareja que exista en el mundo, y, en ese sentido, es un presente inagotable. ¶

Como pudimos notar, las coincidencias entre lo que propone Bachelard y lo que apunta Paz son muy estrechas y, a veces, hasta colindantes. Por un lado, el filósofo francés nos dice que por la poesía el instante trasciende, pero con la condición de que ese instante sea otro siempre. Por otro lado, Paz nos anuncia algo muy similar: la poesía es tiempo, sin embargo, ese tiempo está consagrado por el toque de la poesía y eso es atemporal. Me parece, finalmente, que tanto filósofo como poeta tienen una concepción de la poesía bastante cercana: el instante poético está siempre más allá del tiempo común, del tiempo cronológico. Esto no es gratuito, la poesía nos libera del paso de ese tiempo.

REFERENCIAS

- Bachelard, Gastón. (1987). *La intuición del instante*. México: FCE.
- Borges, Jorge Luis. (1995). *Siete noches*. México: FCE.
- Paz, Octavio. (1998). *La casa de la presencia*. México: FCE.



¹ Octavio Paz, "La consagración del instante" en *La casa de la presencia*, p. 190.

SORTEANDO LA ARBITRARIEDAD

P Q DEL SIGNO: Q

LA LITERATURA COMO APOYO PARA
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

E

Luis Arturo Velasco Reyes
luisarturo.velasco@cch.unam.mx
luisvr@live.com.mx



RESUMEN

Una de las dificultades de la enseñanza de lenguas extranjeras es lograr que el pensamiento eurocéntrico no determine la relación del aprendiente con su nuevo idioma. La literatura es aquí un excelente complemento, pues puede ser un medio de apertura capaz de cambiar el sistema de jerarquías lingüísticas producto del colonialismo.

1. INTRODUCCIÓN

En su Guía para la elaboración de una secuencia didáctica, Díaz-Barriga menciona la importancia de vincular al aprendiente a situaciones problemáticas y contextos reales con el fin de que la información a la que tenga acceso le resulte significativa (Díaz-Barriga, 2013: 4). La cuestión, desde la enseñanza de lenguas modernas, es cómo interpretamos los docentes lo problemático, lo real y lo significativo, y en qué medida se asocian estos términos con el aprendizaje de otro idioma.

Por un lado, podemos entender que Díaz-Barriga pudiera referirse a las dificultades cotidianas de estudiar en un país extranjero, al hecho de enfrentarse individualmente a la jungla urbana: solicitar indicaciones, pedir comida, realizar un trámite, etc. Sin embargo, en el entorno postpandemia, en el que la certidumbre de una estancia académica en el extranjero ha disminuido, es conveniente ampliar nuestro entendimiento de lo que puede resultar significativo en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Sería superficial imaginar el aprendizaje de una lengua extranjera como la posibilidad de responder a las preguntas de algún foráneo, pues, para este fin, bastarían los gestos y las señas. Más bien, es necesario concebirlo como una nueva vía de acceso a conocimientos potenciales que se despliegan ante el aprendiente y que se esparcen por todas las disciplinas. Desde la biología y las matemáticas, pasando por el derecho y la sociología y hasta las bellas artes, una segunda o tercera lengua complementaría su perspectiva del mundo y le brindaría acceso a cualquier forma de saber que sea de su agrado. En resumen, para que algo resulte significativo, debe tener un lazo directo con el aprendiente mismo, con sus intereses y metas, más aún, con su propia identidad.

La dificultad radica en lograr conciliar lo idéntico y lo diferente desde la situación de quien, desde la periferia del mundo occidental, aprende un idioma con mayor poder cultural, político y económico global. Los problemas sociales como el neocolonialismo, la discriminación, la asimilación lingüística y las relaciones de poder no son asuntos menos problemáticos ni menos reales que las dificultades cotidianas de sobrevivir en un país extranjero. De hecho, son indudablemente significativos, pues permean nuestra sociedad y sostienen el mito del progreso, es decir, la supuesta superioridad del llamado primer mundo, la preferencia generalizada por la cultura de Occidente y el descuido de lo autóctono. Es aquí donde radica la dificultad de la enseñanza de una lengua extranjera: se trata de mirar al otro sin perder la vista de sí, de adentrarse en una cultura para conocer mejor la propia. Mirar al otro exige, por supuesto, mirarse a uno mismo y reconocer la diferencia.

La idea de que las actividades de enseñanza de otro idioma sean significativas para el alumnado denota la tentativa por llevar los aprendizajes a su contexto, es decir, que el aprendiente mantenga su mirada fija en su propio autoconocimiento. Esto no es tan sencillo como suena. Víctimas del pensamiento colonialista, reivindicar lo propio se convierte en un auténtico acto de defensa de la identidad para los habitantes de lo que se conoce popularmente como el tercer mundo. En este sentido, todo conocimiento lingüístico que no se centre

en alguna forma de autoconocimiento resultaría contraproducente para la identidad del educando.

2. LA ARBITRARIEDAD DEL LENGUAJE

Explicemos primero las razones por las que aseveramos que las lenguas son sistemas arbitrarios y discurremos en algunas de sus consecuencias.

Los idiomas son formas de comunicación social, lo que hace de ellos hábitos colectivos. Esto equivale a decir que se rigen por convenciones a las que los hablantes deben someterse en la cotidianidad. Heredamos estructuras y palabras de siglos atrás que nos vemos obligados a respetar con tal de hacernos entender. En cierto modo, pueden entenderse como imposiciones sociales: “De hecho, ninguna sociedad conoce ni jamás ha conocido la lengua de otro modo que como un producto heredado de las generaciones precedentes y que hay que tomar tal cual es” (Saussure, 1945: 97). En este ejercicio, se establece una relación de subordinación en el que la lengua se impone a la voluntad del hablante y se resiste a su sustitución.

El signo lingüístico es arbitrario: cualquier idea –afirma Saussure– podría estar representada perfectamente por cualquier otra secuencia de sonidos. Como prueba innegable de su aseveración, aduce la existencia de distintas lenguas (Saussure, 1945: 93). Esta arbitrariedad adquiere en consecuencia un valor doble: por un lado, contribuye a que los idiomas conserven su estabilidad como sistemas independientes y, por otro, limita la expresión de los hablantes conforme al número de idiomas que hablen.

Ahora bien, Saussure habla de la inmutabilidad del signo dentro de una misma lengua. Los idiomas no cambian abruptamente y los hablantes, en su resistencia a toda innovación lingüística (Saussure, 1945: 99), se acoplan a ellos. ¿Qué ocurre al momento de aprender una lengua extranjera? La resistencia del signo, su inmutabilidad, propicia una estrechez intelectual que dificulta el aprendizaje y la aceptación de nuevas maneras de representar el mundo. Por ello, exhibir la arbitrariedad del signo, hacer ver al hablante que existe una infinidad de formas de representar el mundo, es una de las grandes dificultades de enseñar una lengua extranjera.

No obstante, las lenguas no mantienen relaciones de igualdad unas con otras. Forman parte de lo que Pierre Bourdieu llamó capital cultural de los Estados, lo que las convierte en herramientas de poder, puesto que pueden convertirse en capital económico (Bourdieu, 1986).¹ El francés, por ejemplo, pertenece al capital cultural de Francia, Bélgica, Suiza y Canadá, sólo por mencionar los países con mayor poder político, económico y cultural. En el caso del español, sólo podríamos mencionar a España, razón por la cual el dialecto mexicano pertenece a la periferia occidental.

La expresión “Sáquenme de Latinoamérica”, muy popular en las redes sociales entre los jóvenes de hoy en día, corresponde a problemas sociales y económicos que, en última instancia, están ligados con la relación jerárquica entre idiomas y culturas. Aníbal Quijano, por ello, entiende el eurocentrismo latinoamericano como un espejo distorsionado que exalta los rasgos históricos europeos y minimiza aquellos que le son distintos. Concluye luego: “De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada” (Quijano, 2000: 136). El resultado es un círculo vicioso. Una imagen distorsionada de lo propio no sólo impide resolver los problemas internos, sino que puede prolongarlos y agravarlos. Por consiguiente, la idolatría por otras culturas aumenta. Cuando todo el capital cultural se vuelca al beneficio de otro país –lo cual, en muchas ocasiones, equivale también al beneficio económico propio– ¿cómo podría la periferia liberarse del yugo de su eurocentrismo?

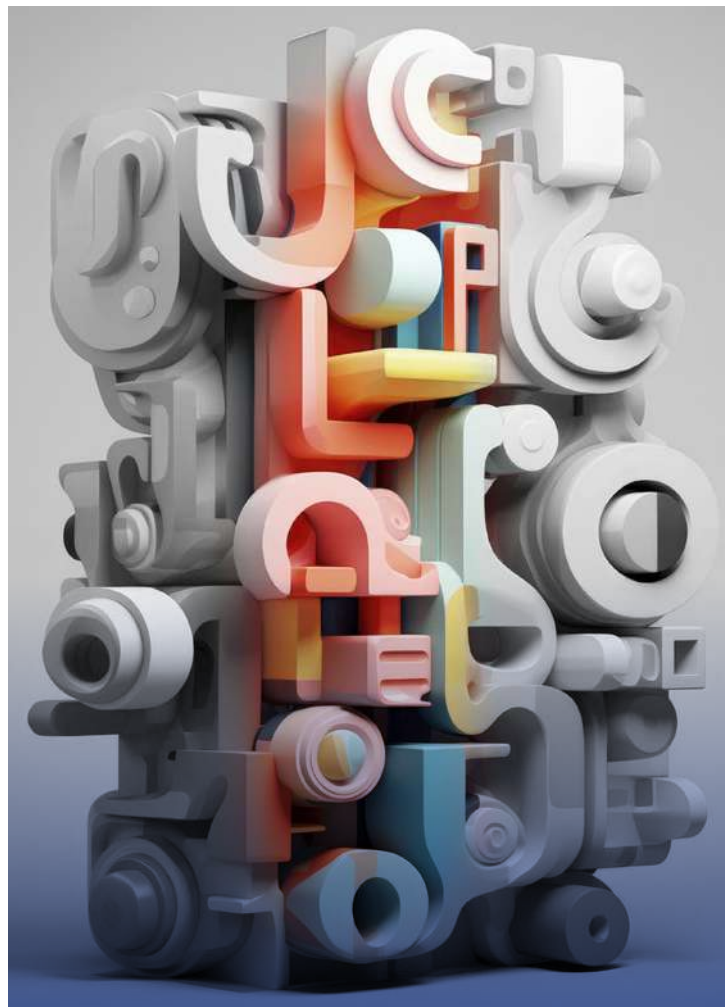
3. LA FUNCIÓN DE LA LITERATURA

El aprendizaje de un nuevo idioma y, por lo tanto, la incursión en otra cultura, conducen a esta encrucijada, a la decisión de abandonarse o de reivindicarse a sí mismo. Sin embargo, la arbitrariedad del signo dificulta la conciliación armoniosa de las lenguas: al contrario, implica el salto de un sistema a otro, de una regla a otra. En el caso de

no percibir a todas luces las posibilidades infinitas de representar el mundo, la relación de subordinación entre hablante y lengua se mantiene. Por tanto, proponemos que transformar la forma de relacionarse con las lenguas desembocaría en una percepción del mundo más abierta, depurada de los reduccionismos del eurocentrismo, lo cual permitiría que dos sistemas distintos puedan coexistir, aún más, conciliarse y expandirse, anulando así la disyuntiva cultural entre lo autóctono y lo foráneo.

Para este fin, debemos salir del entendido de Saussure de la lengua como un fenómeno social y, por tanto, de su función plenamente comunicativa, para enfocarnos en su utilidad íntima, sus posibilidades lúdicas y estéticas, su facultad de no ser utilitaria. Nos referimos, por supuesto, a la literatura. En esta faceta, la lengua abandona, en la medida de lo posible, reglas y convenciones, o sea, su enfoque colectivo, para expresar mejor una concepción íntima del mundo y, por consiguiente, se abre a innovaciones lingüísticas que permiten una abrupta mutabilidad.

¹ Las citas tomadas de las obras consultadas en inglés y en francés fueron traducidas por el autor.



La artificialidad del lenguaje literario revela en todo momento la arbitrariedad del signo y, en ese sentido, se asemeja al efecto que produce el aprendizaje de una lengua extranjera. “Los libros hermosos” –nos dice Marcel Proust– “están escritos en una especie de lengua extranjera” (Proust, 1954: 297). Pues la literatura consiste en forzar el lenguaje para moldearlo a nuestra voluntad, es mostrar por medio de la lengua una perspectiva única que termina por “hacer de la misma cosa una cosa completamente nueva” (Proust, 1954: 299). En cierta manera, es una reivindicación de lo propio, una lucha contra el lenguaje convencional. Mientras que éste se centra en comunicar, la literatura se enfoca en un fin estético; mientras que éste es irremediabilmente colectivo, la literatura se desprende de la colectividad.

La oposición establecida entre estas dos perspectivas de la lengua nos remite al poeta Yves Bonnefoy (1981), quien opone lo que él llama lenguaje lógico al lenguaje simbólico. Según él, el lenguaje lógico está relacionado con los automatismos puesto que, en su afán comunicativo, pretende brindar a las palabras un valor unívoco y unidimensional. En grado extremo, el lenguaje lógico desembocaría en un totalitarismo lingüístico que no se abre a otras interpretaciones ni a otras posibilidades. Contrariamente, el lenguaje simbólico se presta a la polisemia, exhibe la diversidad de la lengua e, incluso, permite al lector o al poeta percibir, aceptar y ordenar el caos del mundo (Bonnefoy, 1981: 18).

En resumen, el lenguaje lógico se cierra a absolutismos mientras que el lenguaje simbólico se abre a las interpretaciones y, por lo tanto, a la posibilidad de que lo que llamamos realidad pueda edificarse con sonidos, palabras y estructuras diferentes. En la labor poética, las lenguas fijas y dogmatizadas dan a luz a otras, relativizadas y demistificadas (Bonnefoy, 1981: 34). La literatura tiene, por tanto, una cualidad liberadora.

El proceso de demistificación ayuda a soltar las amarras de nuestras certezas, sea que provengan de la lógica o del prejuicio. La lengua muestra de pronto el abanico de todas sus posibilidades, no sólo en el salto de una cultura a otra, sino en el seno de una cultura misma. Cada hablante se

muestra entonces como el detentador de una lengua propia sobre la cual puede ejercer cierto dominio. En este acto de rebeldía se diluyen las jerarquías del idioma, pues es un medio para aprender a subordinar el capital cultural al valor estético. El hablante puede aprender a apreciar la cultura con base en su finalidad estética y no por su finalidad utilitaria y capitalista.

Al tener en mente el potencial literario del idioma, una lengua extranjera no resulta un gran salto –aunque sigue siendo un salto significativo– con respecto al propio idiolecto. La diferencia puede admitirse con respeto y no requiere de un abandono de lo propio. Así, es posible establecer esta mirada en dos direcciones: hacia el hablante y hacia la cultura foránea, que hace de todo conocimiento una forma de autoconocimiento. De esta manera, el aprendizaje de una lengua extranjera nos lleva a conocer mejor la lengua materna y viceversa.

4. CONCLUSIÓN

En un mundo capitalista y globalizado, la enseñanza de las lenguas extranjeras debe ser abordada tomando en cuenta las implicaciones políticas de los idiomas, es decir, sus jerarquías y relaciones de poder. Aunque en teoría una segunda o tercera lengua debería ampliar el bagaje cultural del aprendiente, el neocolonialismo de los países de Occidente y la presión política que éstos ejercen en los países de la periferia pueden acarrear una relación de servilismo a una nueva cultura. Con ello en mente, podemos decir que, sin un acercamiento adecuado, enseñar una lengua como el francés o el inglés podría provocar en los alumnos una impresión denigrante de su propia cultura.

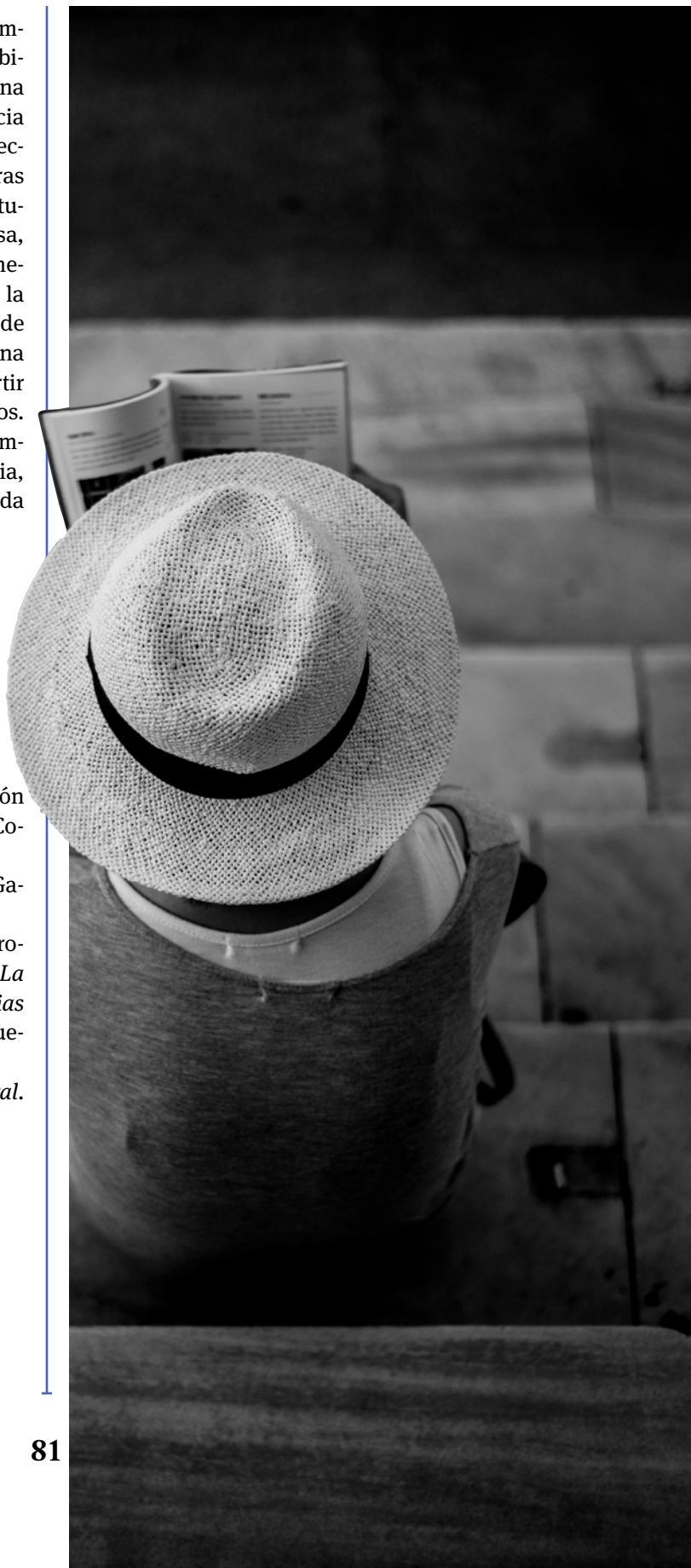
La arbitrariedad del signo no ayuda en este sentido. Al contrario, hace más complicado apreciar la diversidad lingüística y cultural del mundo humano, pues limita las posibilidades del habla en una lengua dada. Aprender un idioma nuevo permite sortear esta arbitrariedad del signo, pero, dadas las complicaciones exploradas, conviene acompañar este aprendizaje de una perspectiva abierta, libre y desinteresada de la lengua.

Por lo anterior, es posible aseverar que el estudio de una lengua extranjera y la actividad literaria –sea la lectura o la escritura– tienen efectos

semejantes que se impulsan y entrelazan. En ambos casos, se trata de una forma de sortear la arbitrariedad de la lengua y, por ende, de ejercitar una mirada que se dirija, a la vez, hacia afuera y hacia adentro, tanto en lo individual como en lo colectivo. Idiolectos, hábitos, tradiciones y culturas chocan en el encuentro. Con tolerancia y apertura, todo ello puede mezclarse de forma armoniosa, evitando que el aprendiente sucumba ante la amenaza de la diferencia, ante el abandono de sí y la asimilación ante otra cultura. Sólo una relación de igualdad entre lenguas y culturas haría posible una comunicación eficaz entre naciones, un compartir auténtico del que todos encontrarían beneficios. De esta forma, el espejo distorsionado puede romperse y dar paso a una aceptación de la diferencia, que es, a final de cuentas, la piedra angular de toda forma significativa de conocimiento. ¶¶

REFERENCIAS

- Bonnefoy, Y. (1981). *Entretiens sur la poésie*. Neuchâtel: À la Baconnière.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport: Greenwood, pp. 241-258.
- Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México: UNAM, Comunidad de Conocimiento.
- Proust, M. (1954). *Contre Sainte-Beuve*. París: Gallimard.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.





GALERÍA DE AUTORES

P. 08

MIGUEL ÁNGEL PULIDO MARTÍNEZ

Es profesor en el plantel Oriente de la materia de TLRIID. Maestro en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) de la UNAM, en el Área de Español. Ha diseñado e impartido cursos a docentes sobre lectura y redacción. Ha sido conferencista en congresos nacionales e internacionales. Forma parte del Seminario de Comprensión y Producción de Textos e Hipertextos, así como del Seminario Latinoamericano del IISUE.

miguel.pulido@cch.unam.mx

P. 15

JAVIER GALINDO ULLOA

Realizó estudios de licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas en la FES-Acatlán y de maestría en Letras Latinoamericanas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es doctor en letras hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesor de asignatura “B” Definitivo, del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio de Ciencias y Humanidades, adscrito al plantel Vallejo, con una antigüedad de 23 años. Imparte las materias de TLRIID I a IV y de Análisis de Textos literarios I y II.

javier.galindo@cch.unam.mx

P. 15

DOLORES MARTÍNEZ MARTÍNEZ

27 años de antigüedad en el CCH Azcapotzalco. Profesora de Carrera de Tiempo Completo, Titular «C». Definitivo. Imparte la materia de TLRIID. Licenciada en Literatura Dramática y Teatro. Maestría en Educación Media Superior. Campo Español. Reconocimiento Jóvenes Académicos en Docencia en Educación Media Superior. Miembro de la Comisión de actualización de los programas de estudio TLRIID I-IV (2016).

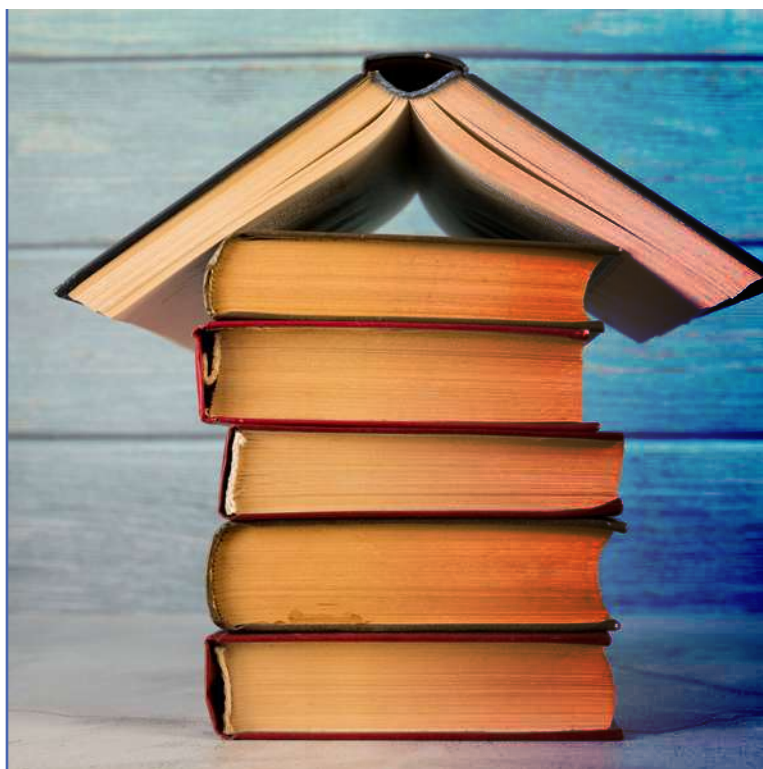
dolores.martinez@cch.unam.mx

P. 23

MIGUEL ÁNGEL LANDEROS BOBADILLA

Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la UNAM. Es docente de la asignatura de TLRIID en el plantel Oriente y redactor de la gaceta del plantel, *Oriente informa*, desde hace 12 años. Ha cursado diversos diplomados en la UNAM relacionados con la enseñanza de la lengua y el fomento de la lectura y ha obtenido reconocimientos en concursos de narrativa.

miguelangel.landeros@cch.unam.mx
landerosbo@hotmail.com



P. 30

ALFONSO JAVIER SOTO ORTEGA

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Pasante de Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor de TLRIID I a IV en el plantel Azcapotzalco y de Español en Educación secundaria.

javier.soto@cch.unam.mx

P. 39

ASAYA LEVÍ PÉREZ-PEREDO

Labora como profesor de inglés en el plantel Vallejo. Tiene 13 años de experiencia docente; ha sido ganador de distintos premios y ha participado en conferencias y coloquios nacionales e internacionales en los ramos de lingüística y literatura, los cuales son sus mayores intereses académicos.

asayalevi.perez@cch.unam.mx



P. 46

PABLO DEL TORO

Estudió la Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, la Maestría en Literatura Mexicana y la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, con especialidad en español, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma Chapingo.

pablo.deltoro.1977@gmail.com

P. 54

OLGA MARÍA HILDEHZA FLORES ÁLVAREZ

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas (UNAM). Maestra en Docencia con especialidad en Español (UNAM). Ha tomado e impartido cursos en el CCH y en la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios. Antigüedad de 11 años en el CCH. Profesora de las asignaturas de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV y Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios.

olga.flores@cch.unam.mx



P. 54

ERANDY GUTIÉRREZ GARCÍA

Licenciada y maestra en Administración por el Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM. Profesora de Administración en el plantel Azcapotzalco con una antigüedad de 16 años, organizadora de eventos académicos del Colegio, entre estos: Coloquio Nacional de Formación Docente 2021; ponente en eventos académicos nacionales e internacionales como el Séptimo y Octavo Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (CIIE) y en el de Docencia Universitaria de la Universidad Autónoma de Yucatán, y evaluadora de contribuciones del CIIE 2021. Ha cursado diversos diplomados en investigación para el área de las ciencias sociales y ha colaborado en el diseño del programa PROFIE del Centro de Formación Continua (CFC) del CCH y expositora de la DEC de FCA-UNAM.

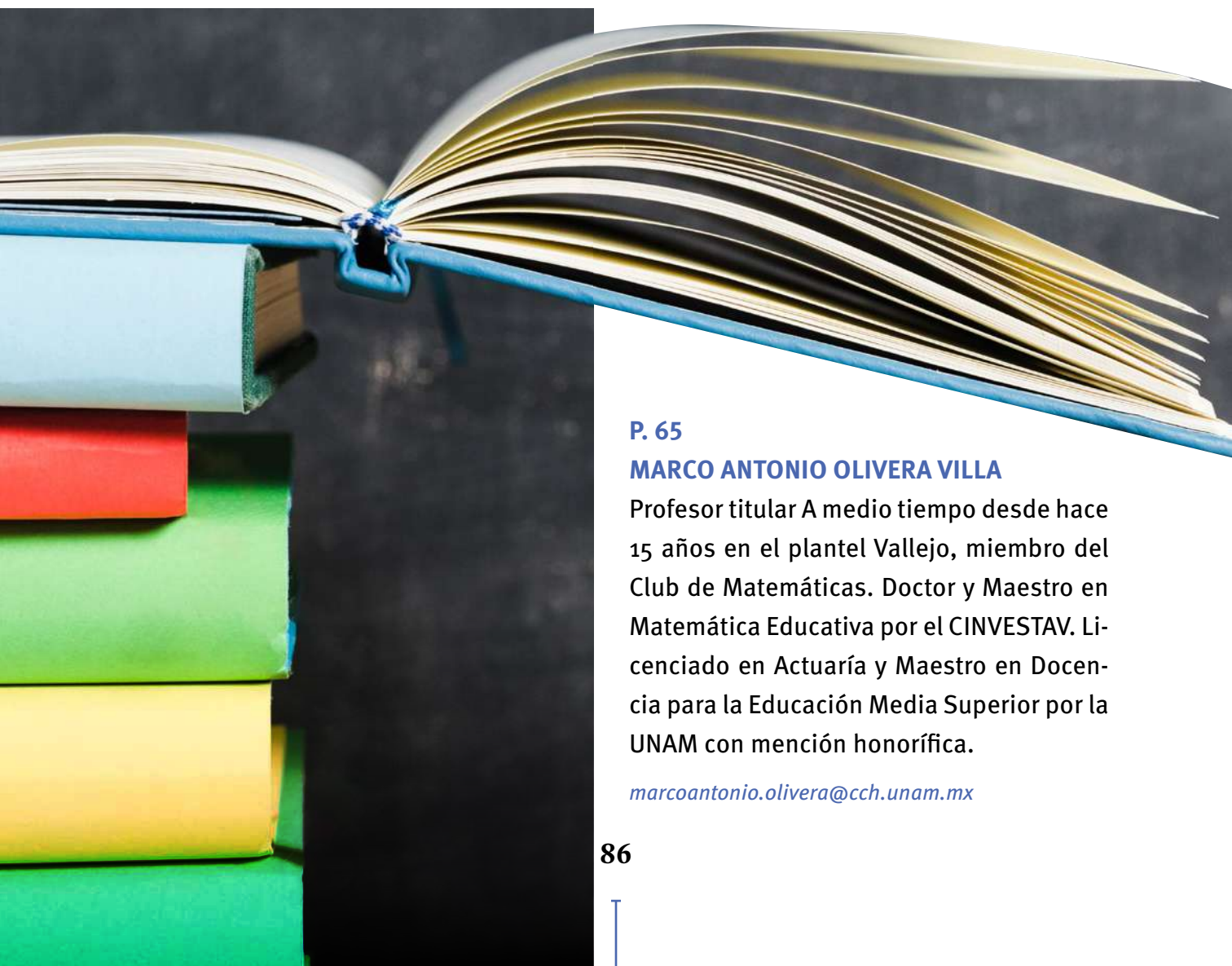
erandy.gutierrez@cch.unam.mx

P. 60

REYNA CRISTAL DÍAZ SALGADO

Doctora en Educación, maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español y licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas. En 2022, ganó el Premio Reconocimiento Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en la UNAM. También ha impartido variedad de cursos a profesores y es autora de múltiples artículos publicados en revistas nacionales e internacionales.

reynacrystal.diaz@cch.unam.mx



P. 65

MARCO ANTONIO OLIVERA VILLA

Profesor titular A medio tiempo desde hace 15 años en el plantel Vallejo, miembro del Club de Matemáticas. Doctor y Maestro en Matemática Educativa por el CINVESTAV. Licenciado en Actuaría y Maestro en Docencia para la Educación Media Superior por la UNAM con mención honorífica.

marcoantonio.olivera@cch.unam.mx

P. 71

RICARDO GONZÁLEZ SANTANA

Profesor de Carrera Asociado C en la asignatura de Filosofía en el CCH Sur. Es graduado de la maestría en Docencia para la Educación Media Superior por parte de la UNAM. Tiene el grado de especialista en Historia del Arte por parte del posgrado de la FFyL de la UNAM. Ha dado cursos para profesores y ha participado en seminarios institucionales.

ricardo.gonzalez@cch.unam.mx

P. 76

LUIS ARTURO VELASCO REYES

Profesor de tiempo completo de francés en el CCH Sur. Realizó una maestría en Literatura Comparada y una licenciatura en Letras Francesas en la UNAM. Ha trabajado como profesor de francés en el plantel Vallejo y en el IFAL, como traductor en el Fondo de Cultura Económica y como ayudante de profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

luisarturo.velasco@cch.unam.mx
luisvr@live.com.mx





Enseñar
y aprender
lengua y
literatura



Enseñar
y aprender
lengua y
literatura

núm. 4

Año 3. Invierno 2023

Una revista del Colegio de
Ciencias y Humanidades.