



Universidad Nacional Autónoma de México
Maestría en Docencia para la Educación Media Superior

Por el labio a la palabra. Estrategias didácticas de iniciación al texto lírico en la
educación media superior

Tesis

Que para optar por el grado de:
Maestro en Docencia para la Educación Media Superior
(Español)

Presenta:

Germán Hernández Martínez

Doctora Luisa Angélica Puig Llano (IIF)
Dra. Marcela Beatriz González Fuentes (Facultad de Psicología)
Mtra. Rosaura Herrejón García (IIF)
Dra. Silvia Hamui Sutton (FES Acatlán)
Dr. Jorge Olvera Vázquez (FES Acatlán)

Ciudad Universitaria, noviembre, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, *alma mater*, en cuyas aulas he podido crecer humanamente y en las que he encontrado mi verdadera vocación: la docencia.

A la Dra. Luisa Puig, quien pacientemente me ofreció su apoyo y guía a lo largo del presente trabajo y sin cuyas observaciones precisas y valiosos comentarios y consejos no hubiera sido posible la culminación de esta tesis. Gracias en verdad.

A mi comité tutorial: la Dra. Marcela Beatriz González Fuentes cuyas observaciones fueron de gran ayuda y estímulo para completar acertada y felizmente el trabajo; la Mtra. Rosaura Herrejón, por su paciente lectura; la Dra. Silvia Hamui, por haberme ofrecido comentarios enriquecedores; el Dr. Jorge Olvera, quien fue mi profesor en la licenciatura y que ahora, como miembro de mi comité, me honra con su aprobación y beneplácito.

Dedicatoria

A mis padres, Inocencia Martínez y Federico Hernández, quienes me han apoyado desde siempre y a quienes espero enorgullecer con mi trabajo. A mi hermanos, Gabriel y Dulce, figuras de respeto y constante admiración. A mis cuñados, Susan y Noé, sin cuyo constante apoyo esto no sería posible. A mis sobrinos, Daniela, David e Isaac, en quienes encuentro la felicidad y la alegría tan necesarias para este mundo y sin cuyas risas y amor no podría disfrutar de la vida y la poesía.

A Mariana, amiga incondicional sin cuyos consejos, paciencia y fidelidad mi vida no sería ni tan feliz ni tan plena como lo es ahora. A Ismene, “porque un noble espíritu *agrandece* al hombre más pequeño”. A Gabriela Martín, por haberme dado más de lo que yo habría podido imaginar y acompañarme en los momentos más tristes y más alegres de mi vida. A Roberto Berdeja, mi maestro y amigo, sin cuya pasión por la palabra y la literatura jamás podría haber emprendido la búsqueda de la poesía. A Evelyn, compañera de maestría y de aventuras, sin cuya amistad y presencia en las largas horas de trabajo no podría haber encontrado el ánimo para continuar.

A mis todos mis alumnos, pero especialmente a Irina Ramsis, por su amor y entusiasmo matemático por la poesía; Mauro Ruíz, por su interés constante en lo esencial; a Lidia Aragón, Helena Jacobo, Fernanda Cardona y Jimena Sánchez por haber hecho que las actividades fueran para mí una constante búsqueda de preguntas y respuestas profundas y poéticas.

«en una casa en que los alfabetos ascienden
por el labio a la palabra»
(Eunice Odio)

«Si la prosa es una casa,
la poesía es un hombre en llamas
que la atraviesa rápidamente»
(Anne Carson)

«¿Y qué fue lo que aprendieron los alumnos de Amalfitano? Aprendieron a recitar en voz alta. Memorizaron los dos o tres poemas que más amaban para recordarlos y recitarlos en los momentos oportunos: funerales, bodas, soledades. Comprendieron que un libro era un laberinto y un desierto. Que lo más importante del mundo era leer y viajar, tal vez la misma cosa, sin detenerse nunca. Que al cabo de las lecturas los escritores salían del alma de las piedras, que era donde vivían después de muertos, y se instalaban en el alma de los lectores como en una prisión mullida, pero que después esa prisión se ensanchaba o explotaba. Que todo sistema de escritura es una traición. Que la poesía verdadera vive entre el abismo y la desdicha y que cerca de su casa pasa el camino real de los actos gratuitos, de la elegancia de los ojos y de la suerte de Marcabré. Que la principal enseñanza de la literatura era la valentía, una valentía rara, como un pozo de piedra en medio de un paisaje lacustre, una valentía semejante a un torbellino y a un espejo. Que no era más cómodo leer que escribir. Que leyendo se aprendía a dudar y a recordar. Que la memoria era el amor.»

(Los sinsabores del verdadero policía,
Roberto Bolaño)

ÍNDICE

Introducción	5
Capítulo I. Los lugares de la lírica.....	9
1.1. Lírica y sociedad	12
1.2. Lírica y educación.....	15
1.3. Lírica y currículo.....	20
1.4. Lírica y comunicación.....	23
1.5. Lírica y aula.....	33
1.6. Lírica y juego	36
1.6. Lírica y emoción	40
Capítulo II. Las dimensiones de la lírica.....	46
2.1. Lírica y pragmática	49
2.2. Lírica y poética.....	56
2.2.1. Lírica y ritualidad.....	62
2.2.2. Lírica y extravagancia.....	67
2.2.3. Lírica y memoria.....	74
2.3. Lírica y goce	78
2.4. Lírica y canon.....	80
Capítulo III. Las estrategias líricas.....	89
3.1. Lírica y constructivismo	92
3.2. Lírica y enseñanza.....	99
3.3. Lírica y aprendizaje.....	102
3.4. Lírica y contenidos	112
3.5. Lírica y objetivos.....	118
3.6. Lírica y estrategias.....	125
3.6.1. Etapa 1. Introducción.....	126
3.6.2. Etapa 2. Final abierto.....	132
3.6.3 Etapa 3. Convergencia.....	145
3.6.4. Etapa 4. Cierre	149
3.6.5. Etapa 5. Aplicación.....	158
3.7. Lírica y evaluación.....	162
3.7.1. Diagnóstica.....	164
3.7.2. Formativa	165
3.7.3. Final.....	167
3.8. Lírica y variaciones	171
3.9. Lírica y tiempo	176
Conclusiones.....	180
Bibliografía.....	183
ANEXO 1. Actividades de la secuencia.....	189

Introducción

Movere. Es un lugar común recriminarle a Aristóteles la ausencia de la lírica en su *Poética*. Poco se dice, por el contrario, de su inclusión en otra de sus obras capitales: la *Retórica*. Esto, que podría pasar por una simple curiosidad, es, en realidad, sumamente significativo, pues a diferencia de la tragedia o la comedia que son artes *representativas*, la lírica es un arte *propositiva*: su función no es imitar, sino *presentar*, proponer una forma de entender la realidad. La lírica, como expresión humana, es en el fondo una forma de convencimiento: la poesía mueve, conmueve y, en última instancia, persuade. No es exagerado decir que para Aristóteles, siempre mucho más realista que su maestro, la poesía es un arte que depende de su relación con el público no a la manera del teatro, donde las palabras *imitan* acciones, sino a la manera del ágora, donde las palabras *ejecutan* acciones. Esta forma de entender la lírica tuvo que esperar la aparición de la pragmática para poder entender con mayor claridad que, si efectivamente hacemos cosas con palabras, entonces la poesía es una de tantas formas de incidir –y residir y existir– en el mundo. La poesía ejerce entonces una función social: alaba o condena, acusa o defiende, exhorta o disuade. Sus metáforas –figura predilecta del estagirita– son recursos a través de los cuales se espera una respuesta que no es otra cosa sino una toma de postura, una decisión frente a los hechos, frente a esa *forma* tan particular de asumir la realidad.

La actitud frente al poema debe ser, como demostraremos, la primera decisión que los lectores asumen. El poema ejerce sobre éstos una determinada impresión que tiene como resultado una disposición del ánimo, un cierto comportamiento. El lugar del poema en la sociedad depende en cierto modo de estas apreciaciones. Lo lírico, como esencia, es también una forma de lo ético: decir, mejor dicho, poetizar, es asumir una forma de conducirse en el mundo, de apreciarlo, de entender sus más profundos anhelos y más insistentes problemas. Una sociedad que ignora su poesía, es una sociedad destinada a la barbarie, o en todo caso, a la abulia o el desencanto. Aquí asumiremos que toda reflexión sobre la poesía deberá partir de su carácter social: su papel como expresión cultural, su forma de relacionarse con otras formas de conocimiento, sus motivaciones económicas, sus mecanismos artísticos, sus canales de difusión. Reconocer que la poesía es un hecho social es devolverla a su más natural condición: como acontecimiento que nos permite ejercer la mejor forma de crítica posible, aquella que se fundamenta en la razón y la pasión. Así, el primer capítulo dilucida la situación de la poesía como objeto social, pero sobre todo, como objeto educativo de una comunidad, es decir, como un elemento que forma parte del bagaje

cultural y epistemológico de una comunidad y su incorporación a la formación de quienes participan en dicha comunidad.

Delectare. Los estudios literarios y las poéticas actuales siguen conjeturando, afortunadamente, acerca de la naturaleza de la poesía, de lo poético y del poema. La crítica, como paradigma de reflexión, ha considerado que el gusto y el placer literarios son esenciales para el disfrute del texto lírico, pero no los considera parte de las herramientas teóricas o metodológicas para su estudio. Quizá la excepción sea la noción de canon. Borges asegura que leer es una forma de ejercer la crítica, y es verdad: lo dice la etimología, leer es elegir. El canon es una selección finita e incompleta de la realidad literaria. Sin embargo, su función es muy distinta a la que se le suele asignar: no se trata de establecer paradigmas de superioridad o inferioridad, sino, por el contrario, demostrar la importancia y la operatividad de la noción de *gusto*. Cada lectura determina, para bien o para mal, los caminos que habremos de seguir. Para sortear el territorio de la poesía existe, por supuesto, la institución literaria entendida como la tradición. Toda vez que aprendamos a conjuntar estas cuestiones la poesía aparecerá cada vez más como una experiencia que como un constructo abstracto, ajeno a la vida. El *deleite* debe ser entonces un componente de la lectura.

Ética y erótica son las pautas que deben guiar todo intento de acercamiento a la poesía. Sus correlatos teóricos, como lo hemos demostrado, no pueden ser de otra naturaleza que pragmáticos. Lo lírico, como postura frente al mundo y como ejercicio de la pasión (ánimica e intelectual), se manifiesta a través de determinadas intenciones. El mundo se vuelve perceptible: ritmo y rito son herederos del pasado mítico y místico de la poesía. Los sonidos deben ser vistos como una forma de vocalización en el sentido de que el lector debe ofrecer su voz para la *recreación* del poema: leer es volver al origen, *re*escribirlo, actualizarlo. El mundo, además se vuelve significativo: la imagen, como veremos, es una construcción verbal. Comprender un poema es, en primera instancia, aprender a ver a través de sus propias palabras. La ceguera del contenido debe ser sustituida por la claridad de sus estructuras. Si luego de haber leído un poema nos preguntamos qué quiso decir, entonces, hemos fallado, porque el poema ya ha dicho lo que tiene que decir: la imagen y la imaginación poéticas han de entenderse como herramientas de comunicación no de interpretación. Por último, el mundo se vuelve memorable: la poesía, asegura Pacheco, es la sombra de la memoria. Ésta, como facultad humana, nos permite aprehender la realidad y volverla *recuperable*. Las dimensiones líricas y sus implicaciones teóricas se desarrollan en el Capítulo II como una forma de, primero comprender el texto como

concepto, es decir, delimitar sus rasgos, establecer los métodos a través de los cuales el poema es aprehensible por la razón sin abandonar nunca el componente emotivo.

Docere. La sistematización de la enseñanza y del aprendizaje es uno de los puntos esenciales y culminantes del trabajo docente. En este sentido, vale la pena recordar que la etimología de ‘docencia’ significa conducir. La secuencia didáctica que compone nuestro trabajo, como se verá en su momento, es una guía para transitar el territorio de la poesía. Todo lector es, en principio, un explorador. La educación literaria formal tiene como uno de sus objetivos, dotar a los alumnos de herramientas y recursos duraderos, pero sobre todo, significativos para que, luego de acercarse a la literatura, puedan volver a ella por cuenta propia. A esto se le ha llamado competencia literaria. Los modelos educativos actuales centran su interés precisamente en el alumno, sin embargo, no basta un paradigma psicopedagógico para sustentar una práctica encaminada a transmitir no sólo aspectos conceptuales sino también actitudinales, y más aún, vivenciales. El alumno es un agente activo, con aciertos y desaciertos que determinan su actuación, su *performance* –entendida como la realización efectiva del conocimiento que tiene de su código lingüístico– entonces es un diferenciador, pero más aun, un elemento para comprender su relación con otras esferas como lo es el lenguaje literario y sus implicaciones (usos, reglas, tradiciones).

La tríada paradigma-enfoque-modelo es el punto de partida para el diseño, configuración, ejecución y análisis de una secuencia didáctica cuyo objetivo es iniciar al estudiante en el texto lírico, es decir, en establecer un paulatino acercamiento a sus dimensiones como evento comunicativo y estético. Entender las implicaciones del constructivismo sólo es posible si se parte de una población efectiva de estudiantes. El pensamiento independiente, zona de desarrollo próximo y otros conceptos son reveladores cuando se analizan a la luz de resultados educativos reales, pero sobre todo, si se plantean adecuaciones y críticas que enriquezcan sus parámetros. Si a esto se suma un segundo marco de acción como el enfoque comunicativo, que sustenta el programa de la asignatura de Lengua Española, entonces nos encontramos frente a un panorama mucho más sólido, pero sobre todo, mucho más rico en posibilidades. El poema deja de ser un objeto estático para ser dinámico: su configuración –fonética y semántica– tiene un carácter pragmático en la medida en que apela a un interlocutor en un escenario real de uso, es decir, que requiere la movilización y gestión de herramientas, habilidades y recursos lingüísticos y, especialmente, literarios. El modelo inductivo está diseñado precisamente para favorecer los supuestos constructivistas al mismo tiempo que incorpora la experiencia (entendida

como relación directa entre el agente de conocimiento y el objeto de conocimiento) como un elemento esencial en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Así, el capítulo III es la culminación de nuestras observaciones tanto como de nuestras reflexiones.

«La sangre de mi espíritu es mi lengua
y mi patria es allí donde resuena
soberano su verbo...»
Miguel de Unamuno

Resulta evidente que el lenguaje trastoca todas las actividades humanas: desde las más triviales, como hacer una lista de compras, hasta las más profundas y esenciales, como la poesía. Su ubicuidad es una condición que al mismo tiempo lo sitúa en el centro como en la periferia del quehacer humano, especialmente en el ámbito conocimiento. Dicha naturaleza y condición fue reconocida desde la antigüedad, pues la enseñanza y el aprendizaje de toda ciencia comenzaba con el estudio de la lengua: “[d]ado que todo el conocimiento se hallaba en latín, la gramática se convierte en la **puerta** del **saber**, *origo et fundamentum liberalium artium*, según la consagrada expresión de S. Isidoro. Para el Rey Sabio «... la primera de todas las mercuriales ministras, que es la gramática, faze el çimiento de toda razon» (Gutiérrez Ordóñez, 2008, p. 21)¹. Origen y fundamento. No hay fórmula ni expresión más precisa para entender la importancia del lenguaje, para reconocer la necesidad de su estudio.

De ahí, quizá, deviene el sitio privilegiado que, junto con el saber matemático, posee el lenguaje en los currículos escolares de todo el mundo. Sin embargo, si bien es cierto que nadie cuestiona su importancia, es decir, su lugar como conocimiento fundamental y necesario para acceder a otros saberes, no sucede lo mismo con otros aspectos de su enseñanza y aprendizaje como los objetivos, contenidos, teorías, métodos y herramientas que, desde la antigüedad hasta nuestros días, no han estado exentos de críticas o cuestionamientos cuyos resultados varían y que han modificado, en mayor o menor grado, positiva o negativamente, el acercamiento en el aula a la complejidad y riqueza que encierra la lengua.

Con todo, es importante reconocer que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua no habían tenido grandes modificaciones: la gramática normativa (cuyo modelo remitía a la escolástica medieval) sirvió como único modelo para la explicación de las reglas y usos lingüísticos que se veían reforzados por un corpus de autores canónicos. Este modelo, que podemos llamar tradicional o prescriptivo, fue abandonado progresivamente en favor de otras metodologías, pero es solamente hacia finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo pasado,

¹ Las negritas y cursivas son del autor, quien también respeta la ortografía de la fuente para citar a Alfonso x.

cuando la educación lingüística tomó un giro que se ha dado en llamar comunicativo (*vid.* Tabla 1.1 *infra*).

Época	Teorías	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades
Edad Media/Siglo XVIII	Gramática clásica. Retórica	Elocución.	Gramática. Retórica. Filosofía.	Textos clásicos.	Comentario. Imitación. Glosa. <i>Pronuntiatio</i> .
Siglos XIX/XX	Romanticismo. Positivismo.	Conocimiento de autores y obras nacionales	Movimientos de la historia de la literatura.	Textos literarios de autores nacionales	Historia de la literatura. Antología de textos. Estudio de fragmentos.
1970	Formalismo. Estructuralismo. Estilística.	Competencia lectora. Análisis científicos del texto.	Método de análisis.	Textos literarios de autores nacionales y universales.	Comentario.
1980	Semiótica del texto. Sociocrítica. Pragmática. Gramática del texto.	Competencia lectora. Hábitos lectores. Creatividad textual	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa.	Textos clásicos. Literatura juvenil. Inclusión de nuevos géneros literarios	Lectura. Comentario. Imitación. Taller de redacción.

Tabla 1.1. Evolución de la enseñanza de la lengua y la literatura (adaptado de Lomas, 2017, p.37).

En efecto, la irrupción de diversas corrientes lingüísticas y literarias en el ámbito educativo vino a hacer patente que la enseñanza tradicional (cuyo valor e importancia eran reconocidos) poseía métodos que resultaban demasiado rigoristas y prescriptivos en cuanto a su tratamiento lingüístico; y que sus contenidos, especialmente los literarios, se abordaban de una forma historicista o psicologista poco coherente con el acercamiento inmanentista que muchas corrientes promovían en el estudio y análisis de la literatura. De esta suerte, la incorporación curricular de las aportaciones formalistas y estructuralistas (pero también las hechas desde la pragmática, el análisis del discurso o la gramática generativa) representó un giro importante en la enseñanza de la lengua y la literatura en la medida en que ofrecieron una renovación, tanto teórica como metodológica, de los contenidos: por un lado, conceptos como sistema, función o nivel (o plano) lingüístico abonaron a una nueva forma de comprender y estudiar la lengua; por el otro, nociones como forma, poeticidad o literariedad modernizaron la anquilosada crítica

literaria de tradición romántica². De estas inquietudes, y junto a los estudios y análisis nacidos en el campo de la didáctica de segundas lenguas, surge, como ya hemos dicho, el llamado enfoque comunicativo.

Aunque tendremos oportunidad de precisar algunas cuestiones más adelante, es importante hacer notar aquí que el hecho de que se trate de un enfoque (y no de una teoría o un método) explica precisamente su naturaleza ecléctica y conciliadora tan característica y que, de alguna manera, permite cierta flexibilidad para adaptar, reorientar y optimizar un conjunto heterogéneo –pero siempre coherente– de aspectos disciplinares, didácticos y psicopedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura³, pues no debemos perder de vista que “[e]n los enfoques comunicativos confluyen algunas de las aportaciones más relevantes que ha deparado la investigación en los ámbitos de las ciencias del lenguaje, la psicología y la pedagogía durante el siglo XX” (Cassany, 1999, p. 3). Junto a esto, es necesario enfatizar que la selección, organización y presentación de los contenidos lingüísticos y literarios tienen como objetivo primordial la comunicación, cuya definición clara y, sobre todo, práctica –tanto para docentes, como para alumnos– resulta ineludible para que su ejecución en el aula sea adecuada y, por supuesto, eficaz.

Un punto de partida para comprender en un primer momento la noción de comunicación es el contexto. La lengua, como decíamos, se presenta en la totalidad de nuestras actividades, en ese sentido, la enseñanza ha puesto su mira en un conjunto de situaciones prototípicas en las que su uso se encuentra, en términos generales, definido y estructurado: definido porque es posible identificar un conjunto más o menos homogéneo de objetivos e intenciones; estructurado porque se trata de situaciones esquemáticas, es decir, modelos situacionales con pautas significativas (tanto socioculturales como lingüísticas) y bien diferenciadas. De ahí que, por ejemplo, muchos currículos, entre ellos el que aquí nos interesa, recurren a la noción de tipología

² Sobre estos y otros conceptos ahondaremos más adelante al referirnos a la enseñanza de la poesía como contenido curricular en la educación media.

³ Es a partir de las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, que surge el enfoque comunicativo como una propuesta didáctica y psicopedagógica. Si bien, como afirma Cassany, el paradigma comunicativo ha surgido en diferentes países en diversos contextos educativos no exclusivos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, y como veremos en seguida, la propuesta que subyace al programa que aquí nos interesa resulta una muy particular forma de entender y adaptar las nociones comunicativas. Por ello, si bien aludiremos en algún momento a otras propuestas y modelos comunicativos, será solamente para estudiar y comprender las singularidades presentes en el programa de Lengua Española (1996).

textual: la exposición o la argumentación resultan esquemas de uso cuyo valor lingüístico es evidente tanto como su necesidad social.

Ahora bien, dentro de este modelo, la literatura, como manifestación de la lengua, se encuentra en una situación muy particular. A diferencia de los tipos textuales mencionados cuyas características son transferibles y aplicables a diversos ámbitos tanto académicos como cotidianos, la naturaleza del texto literario es de otro orden cuya aplicación práctica es, para algunos, mucho menos evidente: si bien el componente narrativo del texto literario es de vital importancia en diversos géneros periodísticos, en algunas ocasiones resulta complicado ampliar esta visión a otras manifestaciones verbales como lo son la relatoría de hechos en textos legales y jurídicos, o la narración de eventos deportivos. Por supuesto, esto no ha impedido que la literatura posea un lugar específico e importante en la enseñanza de la lengua, situación que se ha mantenido desde la antigüedad. Sin embargo, no es un secreto que su situación (como el de otros saberes humanísticos) está cada vez más comprometida, especialmente cuando se trata de defender su valor estético.

Es en este escenario en el que se sitúa la enseñanza y el aprendizaje de la lírica. Todo lo que hasta ahora hemos dicho se aplica y se recrudece inevitablemente al acercarnos a esta manifestación tan peculiar de todas las lenguas: desde los métodos y herramientas para su didáctica, hasta su relación con otros tipos de textos y saberes. Si, como decimos, el lugar de la literatura se cuestiona cada vez más y con mayor insistencia, con relación a la lírica la cuestión deviene en duda, y la insistencia, muchas veces, en indiferencia.

1.1. Lírica y sociedad

Hubo un tiempo en que las ciudades griegas se disputaba el honor de ser la patria de Homero. En realidad, el padre de gran parte de la literatura occidental les pertenecía a todas porque, como bien anunció Unamuno y repitió en su momento Bolaño, la patria de cualquier escritor es su lengua. Lo interesante del caso es que la discusión girase en torno a un poeta: cada nación reclama para sí nombre ilustres de los diversos campos del saber humano, sin embargo, entre quienes ejercen la literatura, son casi siempre los narradores los primeros en ser llamados al estrado de la gloria póstuma. Los poetas, en general, no suscitan este tipo de discusiones. Hay, por su puesto, sus excepciones en las que figuran las formas del reconocimiento o de la reivindicación. En el primer caso podemos mencionar a Neruo, cuya muerte se tradujo en luto nacional en diversos países de Sudamérica y cuyo cadáver fue traslado a nuestra patria con todos los honores de los

que es capaz un Estado. En cuanto al segundo, el caso de Whitman es paradigmático: en vida, su obra fue tildada de poco menos que incoherencias, cuando no producto de la inmoralidad y del mal gusto, pero que, andando el tiempo, devino en centro ineludible para comprender y ensanchar la poesía de todo un continente, y por qué no, del mundo.

Poeta épico, pero poeta al fin, el caso de Homero sigue siendo, con todo, más una excepción que una regla. Conviene no engañarnos: los cantos que componen la *Ilíada* y la *Odisea* se percibían muy distintos a los elaborados por Arquíloco o Safo, de suerte que “la lírica, hija de la pura emoción, se la aplaude mucho más que se la investiga” (Reyes, 1961, p. 39). Ni siquiera Píndaro, el más famoso de los líricos griegos, escapó a esta situación. Así, es dado comprender que el quehacer del escritor, pero, sobre todo, del poeta, establece una relación peculiar y compleja con la sociedad en la que surge. Es ya un lugar común (ineludible) referir a esta situación a través de la expulsión que Platón hace de la actividad poética en la *polis* ideal: “[d]esde que la razón prevaleció en la cultura griega [...] el poeta es el antípoda del “hombre de bien”, el enemigo de la cordura, el perverso que todo lo desvirtúa. Tal parece que de su cofradía formaran parte el neurótico, el bravucón, el necio, el criminal y el transgresor...” (Chumacero, 2010, p. 16-17); en suma, el poeta se sitúa siempre al margen, en los límites de lo admisible, su arte despierta maravilla y recelo por igual. La situación, ya se sabe, no dista de haber cambiado, como lo consigan Gelman:

los poetas ahora la pasan bastante mal/
nadie los lee mucho/esos nadie son pocos/
el oficio perdió prestigio/para un poeta es cada día más difícil

conseguir el amor de una muchacha/
ser candidato a presidente/que algún almacenero le fíe/
que un guerrero haga hazañas para que él las cante/
que un rey le pague cada verso con tres monedas de oro/

y nadie sabe si eso ocurre porque se terminaron las muchachas/los almaceneros
/los guerreros/los reyes/
o simplemente los poetas/
o pasaron las dos cosas y es inútil
romperse la cabeza pensando en la cuestión/

Por supuesto, detrás de la ironía y la amargura, el poeta sabe que la cuestión no es inútil pues su planteamiento pone de manifiesto las ausencias, o mejor, denuncia las carencias que rodean a la par a la poesía y a la sociedad y que explican, en cierto modo, la distancia entre ambas. Homero era disputado porque su obra era fundacional: su lenguaje hacía vibrar a todas las ciudades griegas, en sus versos se encontraban condesados los valores y esperanzas de todo un pueblo,

sus héroes encontraban en eco en todas las bocas y de sus palabras brotaba un sentido de unidad, de identidad y prestigio único, irrepetible, profundo. El interés filológico por la obra de Homero encerraba un interés vital, espiritual, de ahí la observación aguda y necesaria de Eliot para quien “el pueblo que descuida su patrimonio literario deviene bárbaro; el pueblo que deja de producir literatura paraliza su pensamiento y su sensibilidad” (1999, p. 43). He aquí, pues, una de las grandes funciones sociales de toda literatura y, en consecuencia, de toda poesía: hacer posible la reflexión intelectual y emocional. Con todo, cada sociedad tiene sus propias preocupaciones.

El estado actual del mundo está cifrado en otros intereses, en otras motivaciones. Observa Herbert Read con preocupación y desencanto que “[e]l capitalismo no combate, en principio, la poesía: simplemente la trata con indiferencia, desconocimiento y crueldad...” (en Chumacero, 2010, p. 22). No necesitamos un análisis profuso y exhaustivo para comprender que, desde el advenimiento de la llamada revolución industrial, las nociones de producción, oferta-demanda, ganancia o utilidad dominan todas, o casi todas, las esferas sociales. El campo literario, por supuesto, no es ajeno a estas dinámicas: basta con notar que se le llama *mercado* o *industria* editorial para dar cuenta de su naturaleza. La observación no es, por supuesto, moralista o ingenua: es cierto que la literatura, como producto, se inserta en una dinámica comercial, pero a diferencia de otros productos, su valor mercantil tiene otro tipo de consecuencias. Una de ellas, y la que aquí nos interesa rescatar es la que se deriva de la ecuación de la compraventa: como en todos los casos, existe, por supuesto, un consumidor, pero a diferencia de todos, el lector es un consumidor muy particular y la industria editorial lo sabe perfectamente. Entre los productos literarios, la narrativa, como hemos dicho, se encuentra en la primera línea pues los lectores, que son bastantes, la recomiendan; los especialistas, la reseñan; los libreros le ofrecen un lugar en sus estantes y, cuando todo marcha bien, las instituciones otorgan la oportunidad de optar por el beneplácito de un premio estatal o nacional. Poco de esto sucede, por supuesto, con la poesía: condenada, por diversas razones, al ostracismo, nunca figura en la mesa de novedades; pocas editoriales apuestan por ella; sus especialistas hacen disecciones a puerta cerrada; y sus lectores, cuando los hay, son, como dice Gelman, tan pocos que parecen inexistentes.

Resultan curiosos los casos Nobel. El último, concedido a Louise Glück, causó revuelo por razones equivocadas y desafortunadas: la falta de profesionalismo entre su agente y una editorial española en la negociación o renegociación de los derechos de publicación desató una ola de críticas que derivaron en la descalificación total de la poeta a quien acusaron de avaricia, deslealtad, traición y poco más. Las noticias, que no fueron pocas, hablaron de todo menos de

su obra, de su mérito lírico, de la impronta de su voz entre las nuevas generaciones. Por supuesto, Glück que conoce la fuerza de las palabras optó por algo esencial también en poesía: el silencio. Situaciones así son dignas de un análisis más minucioso, pero lo que nos interesa resaltar aquí es el papel de los lectores, de los posibles *consumidores* de ésta y otras poesías. Entre la desinformación y la franca difamación no hay, en apariencia, salvación posible, a pesar de que en fechas recientes ha habido un creciente número de espacios para la poesía, desde *slams*, hasta certámenes, pasando por concursos, encuentros, foros, colectivos y lecturas al aire libre.

Ya se ve, entonces, que el lugar de la poesía en la sociedad no se limita a lo físico, a un lugar en un estante (de biblioteca o librería), a un evento íntimo, masivo o interactivo; o a una relación de compraventa entre un lector y un libro. Éstas son cuestiones importantes, pero no son causas, son consecuencias. La cuestión es mucho más profunda y compleja pues es necesario reconocer que si “la poesía es capaz de vencer la soledad del lector u oyente y realizar la fusión con la íntima unidad de la humanidad que vertebró nuestra existencia” (Lanseros Sánchez, 2017, p. 71), entonces, la función y lugar de la poesía se hayan confundidos o, en todo caso, desarticulados, de forma que “[l]o que está en duda actualmente, una razón no tan distante a la famosa pregunta de Hölderlin; “¿Para qué poetas en un tiempo sin dioses?”, es la pertinencia de la poesía” (Milán, 2004, p. 81). Se trata, en efecto, de la necesidad, de justificar la existencia de la poesía en el mundo de las actividades humanas; se trata de cuestionar la figura del lector y sus acercamientos, devaneos o indiferencias para con la poesía; se trata de criticar el papel del poeta, sus motivaciones creadoras y la naturaleza de su obra; se trata de plantear no nuevos espacios sino de cuestionar la pertinencia de éstos; pues no de otra forma será posible la relación entre la lírica y la sociedad. La situación, por supuesto, es afín a nuestras preocupaciones, pero sobrepasa nuestros límites. Sin embargo, ante la amarga verdad enunciada por Paz de que “un pueblo sin poesía es un pueblo sin alma” sólo es posible oponer otra verdad de igual peso: la de la educación.

1.2. Lírica y educación

Todo lector es, en esencia, un explorador: sus primeros pasos, titubeantes en un inicio, deberán adquirir fuerza, concisión, confianza. Mientras avanza por el basto y complejo territorio que es la literatura, ha de conquistar zonas y abrir sus propias rutas con instrumentos conseguidos gracias a la constancia y, en muchos casos, a la feliz casualidad: nombres, corrientes, fechas, hechos, conceptos, épocas, géneros y demás elementos que le otorgarán algunas certezas y, en el mejor de los casos, el disfrute del texto. Pero todo esto, lamentablemente, sucede en contadas

ocasiones, incluso en aquellas incursiones acompañadas de un guía: nos referimos, por supuesto, a la educación literaria formal, es decir, aquella que se lleva a cabo en los centros e instituciones escolares. En éstos, el hábito de la lectura se ha convertido en una suerte de Santo Grial cuya búsqueda en México ha originado soluciones de la más diversa naturaleza: desde rincones de lectura y bibliotecas ambulantes; hasta campañas publicitarias en las que –bajo una cuestionable y desafortunada comparación con la actividad física– se recomienda leer *por lo menos* veinte minutos al día. Sin embargo, la realidad es desalentadora.

La afirmación de que México ‘no lee’ se ha convertido en un lugar común que, lejos de estudiarse, se asume como una realidad, triste, sí, pero irreparable⁴. Aunque ciertamente la información estadística no es alentadora, es legítimo preguntarnos si los criterios y conceptos que la sustentan permiten apreciar las esferas en las que la problemática se inscribe, esferas en las que la educación tiene una importancia innegable pues la lectura representa la principal herramienta de acceso al conocimiento en todas las asignaturas, especialmente en las humanidades. La enseñanza de la lengua y la literatura, en general, y la de la lírica en particular, plantea una problemática muy peculiar en la medida en que leer es al mismo tiempo el fin y el medio. En ese sentido, resulta necesario reconocer que la situación social de la poesía (y de la literatura), tal como la hemos planteado líneas arriba, tiene su correlato en la educación: en el aula, la relación entre poesía y lector es, la más de las veces, marginal, cuando no inexistente. Entre las diversas razones que pueden explicar este fenómeno nos interesan dos: las que atañen a la relación de la poesía con otras formas de conocimiento; y las que se desprenden de la naturaleza misma del texto poético.

La oposición y debate entre el quehacer científico y el quehacer poético son, por supuesto, cuestiones que se remontan en el tiempo pero que, tristemente, siguen formando parte de las problemáticas actuales en muchos aspectos de la esfera educativa. Aunque Shelley, en su famoso texto *Defensa de la poesía*, propugnó un acercamiento –pero también una distinción– entre la razón y la imaginación como dos facultades inherentes al hombre y complementarias entre sí; en

⁴ En el marco del Día Internacional del Libro 2018, el INEGI presentó las siguientes estadísticas sobre el comportamiento lector de los mexicanos: “de cada 100 personas de 18 años de edad [alfabeta], 45 declararon haber leído al menos un libro [en los últimos doce meses]”. Las razones más citadas por las que no se lee son: falta de tiempo (45.6% de los encuestados), falta de interés (24.4%), preferencia por otras actividades (14.8). *Vid.* El módulo de lectura del INEGI (2018). Los resultados ofrecidos en 2019 no muestran mejoría: “Revela que en México hay cada vez menos lectores al explicar que en los últimos cinco años, el porcentaje de población que leyó alguna publicación representa un decremento aproximado a los 10 puntos porcentuales. Mientras que en 2015 se registró un 84.2 por ciento, en lo que va de 2019 es de 74.8 por ciento.” (“En México hay cada vez menos lectores”, *Excélsior* 23/04/2019).

realidad, la separación entre ambas se ha agudizado. De ahí que Perse, poco más de un siglo después que Shelley, al recibir el Nobel hiciese hincapié en “la disociación entre la obra poética y la actividad de una sociedad sometida a las servidumbres materiales. Separación aceptada pero no buscada por el poeta, y que existiría también para el sabio de no mediar la aplicación práctica de la ciencia” (en Chumacero, 2010, p. 23). En efecto, el pragmatismo que suele adjudicársele a la ciencia ha servido (si es que ha servido de algo) para verla como un tipo de conocimiento digno de estudio, pero ya se ve que ese estudio radica, en muchos casos, en el posible provecho que de él pueda obtenerse. Con todo, las matemáticas, por ejemplo, siguen siendo vistas por muchos estudiantes como sumamente difíciles de aprender, comprender y utilizar, a pesar de que son el fundamento (en mayor o menor grado y junto con el lenguaje verbal) de cualquier disciplina. Si a pesar de su valor práctico la ciencia no se salva del desencanto educativo, entonces, la situación de la poesía es mucho más grave de lo que suponemos.

Las distintas ramas del conocimiento son producto de la reflexión sobre las actividades humanas, sobre sus preocupaciones, son elaboraciones y reelaboraciones críticas de la realidad en las que se busca explicar la complejidad de nuestro mundo. La literatura y las matemáticas –insistimos en el ejemplo– son una abstracción, en ambas es posible la especialización (la novela; los números complejos), en ambas se llevan a cabo operaciones (verbales; numéricas), en ambas existen fenómenos propios de su lenguaje (la ambigüedad léxico-semántica, la indeterminación de una ecuación). La exclusión, entonces, no se basa en cuestionar si la poesía es o no conocimiento, pues es evidente que posee el mismo valor epistemológico que el saber científico, sino más bien en su función pues suele asumirse que el conocimiento poético es “impráctic[o], difícil de comprensión e inútil para la vida laboral y profesional, para lo técnico y lo cotidiano” (Leyva, 2013). La poesía, pues, no pareciera tener cabida en un sistema educativo en el que el *utilitarismo* del conocimiento es el eje al cual se articulan los saberes humanos en el ámbito educativo; sin embargo, bastará detenerse a observar con detenimiento la noción misma de conocimiento (al menos la que se desprende de esta situación) para preguntarnos con estupefacción: “Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?”, tal como hiciera Eliot a principios del siglo XX.

El conocimiento poético es de una naturaleza distinta pues atañe a otras facultades del ser humano, trastoca otros ámbitos, enriquece otros aspectos de la vida. La distinción con el conocimiento científico es, evidentemente, ingenua y, muchas veces, errónea, porque se trata de saberes complementarios que dan cuenta de la complejidad y riqueza del mundo. Por supuesto,

si el conocimiento ha devenido en información, es entendible que la experiencia poética resulte incómoda porque, a diferencia de aquélla, ésta no es inmediata: la reflexión requiere tiempo, un tiempo que puede variar y que es sumamente subjetivo, pero, además, requiere contemplación un aspecto que las humanidades siguen sosteniendo y que es esencial en todos los ámbitos disciplinares para ejercitar el poder de observación: ¿Qué sería de los modelos del átomo si los presocráticos no hubiesen partido de metáforas para la explicación del orden del universo? Inevitablemente, “[l]a educación se concibe aún dentro de esa lógica de las dos culturas [...]: una cultura de las humanidades y la cultura de la ciencia y la tecnología. Un divorcio que privilegia la utilización del conocimiento como instrumento de dominio y de enajenación, pero como herramienta de sabiduría, de imaginación, de búsqueda, de preguntas” (Leyva, 2013).

Además de estas razones, decíamos líneas arriba, existen otras que explican de cierta forma la marginalidad de la poesía en la educación. Éstas tienen que ver con aspectos propios del material poético. En efecto,

“[e]ntre los argumentos más repetidos para justificar su exclusión de las aulas y programaciones, se aducen características propias del texto poético, tamizadas por el filtro del prejuicio. Así, el uso estético del lenguaje se transforma en una omnipresente complejidad, traducida mediante un lenguaje críptico de incomprensible comprensión entre el alumnado y la capacidad metafórica o el poder evocador se metamorfosea en estilismo, edulcoración, aburrimento, o simplemente falta de interés [...] Sin embargo, quizá la concepción que más daño ha generado respecto a su inclusión en las aulas estriba en su consideración exclusiva como objeto estético en detrimento de su posible valor educativo” (Ballester-Roca e Ibarra-Ruis, 2016, p. 11)

La cita es amplia, pero vale la pena revisarla con detenimiento. En primer lugar, aparece la complejidad del texto poético: es cierto que la lectura de un poema requiere del lector una atención particular, pues no se trata de un texto como a los que se enfrentan en clase y en su vida diaria los estudiantes, sin embargo, dicha complejidad, como anotan los autores, no debería derivar (pero deriva) en la incomprensión. Ahí, quizá, se encuentra el primer error. El acercamiento a la poesía debe partir (como ya tendremos ocasión de revisar) del hecho de que un poema no *dice* sino que *es*: el alumnado debería experimentar el poema sin pretender comprenderlo de buenas a primeras porque, aunque es posible su interpretación, ésta requiere un conjunto de pasos previos cuya base ineludible es, como asegura Dámaso Alonso (1966), la intuición. Si el único objetivo que se les plantea a los alumnos ante un poema es la identificación inventariada de figuras retóricas o el conteo silábico, por ejemplo, es comprensible que el texto lírico resulte poco interesante, no porque no sea importante identificar una catacresis o reconocer un alejandrino, sino porque éstas y otras cuestiones se encuentran descontextualizadas

de la experiencia del alumno, sin ésta será imposible comprender que en un poema las palabras han “suspendido sus funciones habituales en pro de un espesamiento intencional que [...] sale, por ello mismo de la cotidianidad [y] que, con tanto acierto, Joyce llamó “epifanía”” (de la Peña, p. 22). Pero quizá, como se anota en la cita, lo más preocupante es precisamente la *sacralización* de lo estético.

La contemplación estética ha devenido en ensimismamiento y éste en enajenación. En la primera, hay diálogo; en el segundo, monólogo; y en el último, ruido. Es evidente que en la contemplación y en el ensimismamiento hay comunicación, pero sólo en la primera es posible un emisor y receptor distintos y dinámicos: el texto poético y el lector. La cuestión no es trivial. El texto poético exige, como decimos una atención especial por el uso particular de la lengua, es decir, su valor estético debe basarse en el hecho de que todo poema es, como cualquier otro objeto artístico, un hecho comunicativo. No de otra forma será posible conducir a los alumnos a la reflexión: la confrontación entre sus propias experiencias, ideas e intuiciones con las del texto no puede darse sin el reconocimiento de que lector y poema deben *comunicarse*. Se trata, sí, de una situación comunicativa con particularidades, pero su punto de partida es el mismo que cualquier otro evento de esa naturaleza: se trata de *poner en común* al texto y al lector. “¡Que nada se interponga –si es posible– entre el lector y la obra!”, exclama Dámaso Alonso (1966, p. 45): salvo la guía, la red de seguridad, que el docente debe tender para que la comunicación se establezca y sea fructífera.

La educación, se asegura, tiene como objetivo formar ciudadanos, en ese sentido, no podemos sino escandalizarlos por la situación precaria en la que la poesía se encuentra. En su artículo “Poesía y educación...” (2013), Ángel Leyva sentencia: “En México podemos constatar que no se educa para formar ciudadanos conscientes de la existencia y de las necesidades de los otros, del otro, sino bajo la idea de la educación para triunfar, para poseer y para imponerse sobre los demás.”. Si es así, entonces, la poesía es más necesaria que nunca y justificar su lugar debe iniciar con el reconocimiento de que se trata de un objeto de conocimiento pues “en la lengua y en la literatura se encuentra depositada la visión del mundo que presentan diversas comunidades humanas” (Ballester-Roca e Ibarra-Ruis, 2016, p. 11), es decir, se trata no sólo de un conocimiento de lo propio sino también de lo ajeno, de la diversidad, de la comunicación entre distintas formas de pensamiento; junto a esto, es necesario reformular la visión de romántica de que “la poesía potencia la imaginación, incita a la creación y, sobre todo, a la reflexión crítica, esto es, además de saber, implica diversión y, con frecuencia, rebeldía” (Ídem) porque, si bien es

cierto, debemos tener cuidado de no caer en el solipsismo de *el arte por el arte*, pues hoy más que nunca es necesario demostrar que la poesía es también un conocimiento útil (que no utilitario): *aut prodesse aut delectare*, como pretendía Horacio.

1.3. Lírica y currículo

Si la poesía –el hecho lírico– es también un elemento esencial del conocimiento humano, entonces, es evidente que su incorporación en los currículos es no sólo necesaria sino ineludible, especialmente si se pretende “ofrecer una educación que haga frente a los enormes cambios sociales y las transformaciones que se han generado en el mundo y que han tenido a la educación como uno de sus ejes de progreso y mejora” (DGENP, 2012). Esta incorporación, por supuesto, implica acercamientos particulares y específicos que responden a los diversos objetivos de formación de las instituciones educativas. En ese sentido, es importante recordar que el tratamiento curricular de la literatura en general (y por lo tanto la poesía) deriva de su naturaleza como producto social y cultural, así, por ejemplo, “[l]a literatura se ha considerado un tipo especial de escritura que podía civilizar [...] no sólo a las clases bajas sino también a la aristocracia y a las clases medias. Esta perspectiva de la literatura como un objeto estético capaz de hacernos «mejores» se vincula con una determinada idea del sujeto, que la teoría ha dado en llamar el «sujeto liberal» [...]” (Culler, 2004, p. 51). Si bien se trata de una función, en apariencia, loable, este tipo de perspectivas terminan por mistificar la naturaleza de la literatura y de la poesía.

En efecto, es evidente que la lírica invita a una reflexión sobre nuestra naturaleza y nuestro mundo, pero ésta no es posible sin un tratamiento adecuado, encausado, en suma, crítico. De esta forma, es importante distinguir “entre «propiedades» potenciales de la literatura y la atención que hace resaltar esas propiedades.” (Ibidem, p. 52), es decir, entre aspectos inherentes al propio hecho lírico y aquellos que resultan de una manipulación *ideologizante* de la literatura que puede conducir a una tergiversación de su lugar en los planes y programas de estudio y, en consecuencia, en el aula.

Resulta necesario, entonces, una revisión, si quiera breve pero concisa, del lugar que ocupa la lírica en la educación media superior ofertada por el Estado mexicano pues sólo así será posible comprender su valor como objeto de enseñanza y aprendizaje en la formación integral del alumnado, especialmente aquel que se inserta en el modelo de la Máxima Casa de Estudios del país. Así, dentro de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria de la

UNAM⁵, el texto lírico ha ocupado siempre un lugar preciso en relación con la enseñanza de la lengua y la literatura, pero su enseñanza ha sido un asunto más bien delicado, pues es evidente que

[m]ientras la narrativa y el teatro desarrollaron marcos teóricos *ad hoc* para el género en la segunda mitad del pasado siglo, como fueron la narratología y la semiótica teatral, la lírica no alcanzó un marco de estudio unitario y actualizado, a pesar de que tanto el formalismo como el estructuralismo prestasen al género una especial atención en sus investigaciones sobre el lenguaje literario y de las importantes aportaciones de la lingüística, especialmente de la semántica estructural, al análisis textual [...] (González Gil, 2020, p. 496).

Esta situación ha dado como resultado que, en el aula, la lírica se aborde con métodos que, a diferencia de los empleados en la narración o el drama, resultan anquilosados, pues aunque “son muchos los libros dedicados al análisis de la poesía [...] adolecen casi todos, con notables excepciones, de las limitaciones de orden cualitativo: en primer lugar, su enorme dispersión en conjuntos de estudios sobre poetas y poemas, sin que se traduzca casi nunca una consideración de Poética general” (Pozuelo, 1994, p. 177 en González Gil, 2020, p. 496, nota 1), es decir, no existe una sistematización que permita contar con un cuerpo conceptual y metodológico lo suficientemente uniforme y organizado para poder llevarlo a aplicaciones más allá del ámbito especializado y particular de ciertos *corpus* líricos. En este sentido, el profesorado que se acerque a manuales, obras especializadas o de divulgación, se encontrará ante, por lo menos, dos escenarios: el primero, que muchos de esos acercamientos pueden aplicarse a sólo un conjunto de poemas relacionados, por ejemplo, por temas, por estructuras, por género, por corriente o por período histórico; el segundo, que tales modelos o revisiones histórico-literarias muchas veces no consideran la enseñanza del poema como un aspecto (necesario) de la reflexión teórica.

⁵ El Bachillerato General y Tecnológico, dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP); así como la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), pertenecientes a la unam; y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) representan, en términos generales, la educación media superior que el Estado mexicano ofrece, especialmente, en la Ciudad de México. Por supuesto, dicha oferta educativa se diversifica pues “[a]lgunos de estos bachilleratos dependen de universidades e instituciones superiores como son la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT, llamadas vocacionales) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en los estados de la república muchos bachilleratos dependen de las universidades estatales” (Castañeda Vélez, 2012, p. 10-11).

Puesto que la propuesta del presente trabajo tiene como base el sistema de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, nos enfocaremos precisamente en articularla con los contenidos de la asignatura de Lengua Española. Sin embargo, una propuesta acerca del texto lírico en el ámbito del Bachillerato General puede encontrarse en Martínez Mancilla (2018); mientras que una estrategia didáctica –que encontramos sumamente interesante y original– para la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana puede verse en Castro Martínez (2019).

No es de extrañar, entonces, que el programa de Lengua Española (1996)⁶ con relación al texto lírico indique un tratamiento cercano a los métodos basados en corrientes de principios del siglo XX de la literatura con ligeras variaciones basadas en una perspectiva comunicativa (en la que ahondaremos en seguida). Así, por ejemplo, en los contenidos conceptuales a abordar es posible observar la continuidad de una perspectiva estructuralista pues, junto al propósito comunicativo y estético del texto lírico, se indica el estudio del poema a partir de los niveles de la lengua y el uso de figuras retóricas: “a) El propósito comunicativo y estético [...] b) Niveles: Fónico (la rima, la métrica y el ritmo), Semántico (la polisemia) [...] c) Figuras retóricas: aliteración, asíndeton, comparación, elipsis, hipérbaton, metáfora, onomatopeya, paradoja, polisíndeton y sinestesia, entre otras.” (Ibidem, p. 8). Otro tanto sucede con los contenidos procedimentales en los que las fases del proceso de lectura recuerdan el método utilizado por Carreter y Correa en *Como se comenta un texto literario* y que sigue siendo un manual de referencia para los docentes, especialmente porque es un libro que adopta, casi en todo lo esencial, el método formalista y estructuralista y los organiza de una manera no sólo sistemática sino también didáctica pues su objetivo es ofrecer herramientas de análisis básicas pero firmes, tanto a docentes como a alumnos⁷.

Ya se ve, entonces, que el texto lírico, la poesía, como elemento curricular, es decir, como objeto de enseñanza y de aprendizaje posee un lugar determinado dentro del sistema educativo de la ENP. Sin embargo, su tratamiento, al menos el que sugieren los programas, se limita casi exclusivamente al estudio de figuras retóricas y a aspectos métricos básicos. Por supuesto, las visiones formalistas o estructuralistas representan corrientes valiosísimas e ineludibles de sustentos teóricos y metodológicos para abordar tanto la lengua como la literatura. Con todo, su implementación en el aula resulta compleja y muchas veces problemática en la medida en que parece privilegiarse el análisis sin que intervenga un acercamiento que haga de éste el medio y no el fin del estudio del texto lírico. Desde luego, dicho acercamiento es posible, sobre todo a partir

⁶ Entre 2016 y 2018, la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria (DGENP) llevó a cabo una actualización de los programas de estudio, sin embargo, precisamente por tratarse de una actualización y no de una modificación se ha mantenido el año de 1996.

⁷ Otro tanto puede decirse de los programas de Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana, de quinto y sexto años respectivamente. En el primero, por ejemplo, en la unidad 5, dedicada a los tópicos del amor y la muerte en poesía, se indica el estudio de la lírica a partir de los géneros, la voz lírica y, nuevamente la rima, el rimo y el metro, así como un análisis por niveles (agregándose, a los dos vistos en cuarto año, el morfosintáctico). En el programa de sexto año los elementos relacionados con la lírica se encuentran señalados en diversas unidades: en la primera se vuelve a tratar la métrica, pero esta vez en oposición las rupturas hechas por la vanguardia; mientras que el estudio de las figuras retóricas se presenta como el aspecto lírico por antonomasia pues es el único que aparece en todas las unidades, a excepción de la cuarta, lo que no es extraño pues está dedica (implícitamente) al texto narrativo y argumentativo.

del enfoque comunicativo adoptado en la actualización de los programas y que, desde nuestra perspectiva, ofrece una posibilidad de despojar a la poesía de su calidad de pretexto literario y devolverle su rica y compleja condición de texto

1.4. Lírica y comunicación

Antes que objeto de análisis, el poema es objeto de expresión. En efecto, la poesía es espera, desvelo de la palabra, límite donde el ser y la nada se encuentran sin tocarse, es mirar la quietud y presenciar el movimiento, es ser, estar, habitar; la poesía es constancia, agotamiento, ansia de existir y de no existir, contradicción, pero nunca sinsentido, búsqueda y memoria, palabras que se encienden y se apagan, respiración y anhelo, ritmo, palabras ajenas y propias como el cuerpo y la sombra. Ante todo, conviene saber esto: las palabras, obscura materia prima del poema, nada dicen si quien las pronuncia nada quiere decir con ellas. Como las brasas, las palabras deben avivarse. Cada poema es, entonces, un incendio posible, un fuego que ha de propagarse lenta pero decididamente para iluminar el mundo. Figuraciones, podrá decir alguien, y algo de razón habrá en su reticencia; pues es verdad que la poesía despierta curiosidad, pero también y casi siempre, sospechas, especialmente porque a pesar de *estar hecha* de palabras su función comunicativa suele ser ambigua, indefinida e incluso, dudosa.

Esta inseguridad frente al poema, especialmente en el ámbito educativo, suele traducirse, como hemos visto líneas arriba, en una mirada que centra su atención en elementos formales (tipos de rima o formas métricas) o retóricos (identificación de figuras, tropos o giros). Sin embargo, no debemos olvidar que “todo lenguaje es comunicación. Las palabras del poeta son también las de su comunidad. De otro modo no serían palabras. Toda palabra implica dos: el que habla y el que oye.” (Paz, 1972. p. 45): texto y lector entablan, pues, un acto comunicativo, particular si se quiere, pero comunicativo a todas luces. Es necesario devolver a las palabras precisamente su lugar y su valor comunitarios a través de los cuales son capaces de *poner en común* el hecho lírico una de cuyas características es que “hace del lector imagen, poesía” (Ibidem, p. 25), es decir, en la comunicación poética, texto y lector son uno mismo.

Al adoptar el enfoque comunicativo, la actualización curricular de los programas de la ENP convierte precisamente la comunicación en el eje de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura. Este enfoque se caracteriza por inclinarse “fundamentalmente hacia lo funcional y lo procesual en la enseñanza de la lengua y la literatura” (Martínez Montes *et al*, 2002, p. 68) con el objetivo de dotar a los alumnos de herramientas y estrategias mediante las cuales puedan

desarrollar y perfeccionar sus habilidades comunicativas en general, literarias en particular. En ese sentido, es importante recordar que la asignatura que aquí nos interesa se organiza a través de una relación de progresiva complejidad, de suerte que en Lengua Española, correspondiente al cuarto año, se espera que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa y literaria general que se volverá mucho más profunda y sólida en Literatura Universal y Literatura Mexicana e Iberoamericana, asignaturas de quinto y sexto años respectivamente⁸. Esto queda evidenciado con mayor claridad en los objetivos generales de cada programa (*vid.* Tabla 1.2 *infra*) de los que se desprende un concepto fundamental que da sentido al enfoque comunicativo: la competencia⁹.

En efecto, el modelo comunicativo, al tomar en cuenta “las implicaciones más amplias de considerar a hablantes y oyentes como seres sociales, que funcionan en un contexto que es a la vez personal, conceptual e interpersonal” (Richards y Rodgers, 1995, en de Villa, 2018, p. 166), entraña necesariamente la incorporación de la noción de competencia, noción problemática especialmente en el contexto mexicano, pero que sin duda es clave en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de la literatura en la medida en que su adopción tiene diversas implicaciones entre las que nos interesa destacar dos: en primer lugar, la que repercute en la selección, organización y presentación de los contenidos curriculares, especialmente aquellos relacionados con la literatura en general y con la lírica en particular; en segundo lugar, aquella

⁸ En efecto, la articulación entre los programas mencionados permite comprender con mayor claridad que los contenidos de estas asignaturas van del general a lo particular. Así, en Lengua Española, correspondiente al cuarto año y a la etapa introductoria, deben establecerse “las bases cognoscitivas sobre las que habrá de construirse el perfil de egreso, principalmente por cuanto a los lenguajes básicos del aprendizaje” (ENP, [2020]), es decir, los fundamentos generales de la lengua y la literatura; mientras que en Literatura Universal, correspondiente al quinto año y a la etapa de profundización, deberá procurarse “[l]a maduración de las estructuras cognoscitivas del alumno para iniciar el paso del nivel de conocimiento básico, principalmente descriptivo, al de comprensión, análisis y explicación interpretativa” (Ídem), en otras palabras, se busca ahondar y reforzar las habilidades lingüísticas y literarias adquiridas en el grado anterior; por su parte, la asignatura de Literatura Mexicana e Iberoamericana representa, en sexto año, la etapa propedéutica que se entiende como una “especialización [...] para orientar al alumno hacia su vocación”, esto es, se busca una puntualización de los usos, funciones y manifestaciones de la lengua y la literatura.

⁹ Como afirma Tardif (2003: 37): “El concepto de competencia es extremadamente polisémico y, lamentablemente, su polisemia parece crecer con su utilización. Algunos (entre ellos Boutin y Julián, 2000) perciben en las competencias una orientación conductista, una forma de regreso al comportamentalismo; otros (en particular Legendre, 2000) afirman que las mismas generan una relación más pragmática con el saber, incitando así a la escuela a centrarse «sobre la formación del pensamiento, las vías de aprendizaje del alumno y el sentido de los saberes en relación con los contextos y las condiciones de utilización [...]»; otros aún (entre ellos Perrenoud, 1997) estiman que las mismas integran en concomitancia una multitud de elementos, inclusive estilos y esquemas. Esta diversidad de concepciones favorece varias vías en el proceso de elaboración de programas y numerosas interpretaciones abusivas, incluso erróneas, en la comprensión de las formaciones basadas en el desarrollo de competencias.” (en Mendoza Fillola, 2010, p. 25). En este sentido, nos ceñiremos a los conceptos que se utilizan con mayor precisión, fundamentación y claridad en el ámbito de la enseñanza de la lengua y la literatura en el mundo de habla hispana, especialmente en México.

que incide en la visión que se tiene del alumno tanto desde la perspectiva propiamente comunicativa, en la que el alumno es también un hablante; como desde la literaria, en la que es visto como un lector.

Lengua Española	“El alumno desarrollará las competencias comunicativas a partir de una gama de obras emblemáticas de la literatura española y de producciones no literarias para comprender, analizar, interpretar y crear diferentes textos (tanto orales como escritos) mediante el conocimiento y aplicación de la gramática textual, con el fin de apreciar la lectura, su efecto artístico y generar el pensamiento crítico que coadyuve a su formación humanística.” (1996, p. 3)
Literatura Universal	“El alumno fortalecerá su competencia literaria al identificar, analizar e interpretar textos de la literatura universal procedentes de distintos puntos geográficos e históricos, para desarrollar el hábito lector, reforzar el conocimiento en diversos ámbitos y producir textos académicos y creativos de forma oral y escrita.” (1996, p. 3)
Literatura Mexicana e Iberoamericana	“La asignatura de Literatura mexicana e iberoamericana tiene como objetivo general que el alumno lea, comprenda e interprete obras representativas latinoamericanas, a partir del análisis y la producción de textos que contribuyan al fortalecimiento de su identidad, a su formación humanística, al pensamiento crítico y al goce estético”. (1996, p. 3)

Tabla 1.2. Objetivos generales

La competencia comunicativa puede entenderse como “un conjunto de *procesos* y conocimientos de diversa índole (lingüísticos, estratégicos, sociolingüísticos, textuales, semiológicos, literarios)” (Martínez Montes, López Villalva y Gracida Juárez, p. 63), es decir, se trata de un equilibrio entre el saber *sobre* la lengua y el saber hacer *con* la lengua. Así, en el programa de Lengua Española (1996), como decimos, la comunicación en vez de presentarse como un hecho *ya dado* –es decir, estático y definido, como sucedía en el programa antes de su actualización– se aborda como un proceso, esto es, como un suceso dinámico y en constante construcción: se opta por la comunicación basada en el *habla*, más que por una comunicación basada en la *lengua*. Esta oposición –cuya relación con la dicotomía saussuriana es evidente– resulta no sólo particularmente interesante sino significativa en la medida en que permite un acercamiento mucho más conciliador entre la enseñanza tradicional y las nuevas posturas tanto lingüísticas como didácticas y pedagógicas, pues se trata de posiciones teóricas complementarias y su implementación en el aula involucra, en esencia, tanto al sistema de signos como a su realización concreta: la comunicación es a la vez *lengua* –pues implica un conjunto de reglas inherentes– y *habla* –en tanto que implica un contexto específico en el que otras reglas y convenciones (las sociales) intervienen de manera significativa. En el enfoque comunicativo, entonces, “no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones...–; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos [...]” (DELE, s. v. ‘enfoque

comunicativo’), es decir, además de los aspectos teóricos imprescindibles, estos deben llevarse al terreno de la práctica, una práctica situada y esquemática lo más cercana posible a situaciones reales de comunicación.

Se entiende, entonces, que la competencia comunicativa es un concepto complejo en tanto que “integra no solo conocimientos gramaticales sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible el uso competente de la lengua en nuestras sociedades” (Lomas, 2017, p. 31; *vid.* Figura 1.1 *infra*). De ahí que el programa de Lengua Española, tenga como “propósito que el alumno desarrolle el pensamiento crítico y la competencia comunicativa para comprender y producir diversos tipos textuales, tanto académicos como sociales” (1996, p. 2). En efecto, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura ha de enfocarse en el desarrollo de habilidades de producción, así como de interpretación en situaciones específicas (tanto escolares como cotidianas) partiendo del conocimiento efectivo de los alumnos, es decir, reconociendo el conocimiento que como hablantes poseen de su propia lengua y que deriva de sus experiencias lingüísticas y socioculturales¹⁰. Puesto que estas vivencias son diversas se requiere ofrecer un panorama que permita un acercamiento general, sí, pero también estructurado, a las reglas y usos del sistema lingüístico; para ello, el enfoque comunicativo adopta el texto como unidad básica de comunicación y como objeto de estudio y análisis en el aula.

¹⁰ Conviene recordar aquí que la noción de competencia, al menos en su sentido propiamente lingüístico, proviene de la teoría de la gramática generativo-transformacional. En ésta, la competencia se entiende como un conjunto de reglas situado en relación a un hablante/oyente *ideal*, de suerte que “we thus make a fundamental distinction between *competence* (the speaker-hearer’s knowledge of his language) and *performance* (the actual use of language in concrete situations)” (Chomsky, 1965, p. 4 citado en Coseriu, 1992, p. 57), es decir, un hablante/oyente que, en esencia y teóricamente, conoce el sistema de signos que constituyen su lengua y que, por lo tanto es capaz de utilizarla de manera efectiva. En este sentido, cabría precisar, por un lado, que la competencia es una capacidad que se despliega en diversas posibilidades, desde aquellas relacionadas con la producción y emisión de mensajes gramatical y semánticamente adecuados, hasta la recepción e interpretación de los mismos; asimismo, dado que la actuación es la realización concreta del saber del hablante/oyente, esto implica que puede conllevar tanto aciertos y precisiones, como errores e inconsistencias, por lo tanto, es posible asegurar que “la actuación de cada [hablante/oyente] es distinta de cualquier otro, pero todos [...] tienen, esencialmente, la misma competencia subyacente” (Hadlich, 1975, p. 16; cfr. Cerný, 1998, p. 240-242). En el ámbito educativo esto tiene una incidencia importante en la medida en que el docente debe ser capaz de reconocer e identificar las habilidades de sus alumnos quienes, en su mayoría, son poco conscientes de dicho conocimiento: pasar de lo implícito a lo explícito es una tarea que los docentes de lengua debemos lograr a partir de una didáctica adecuada.

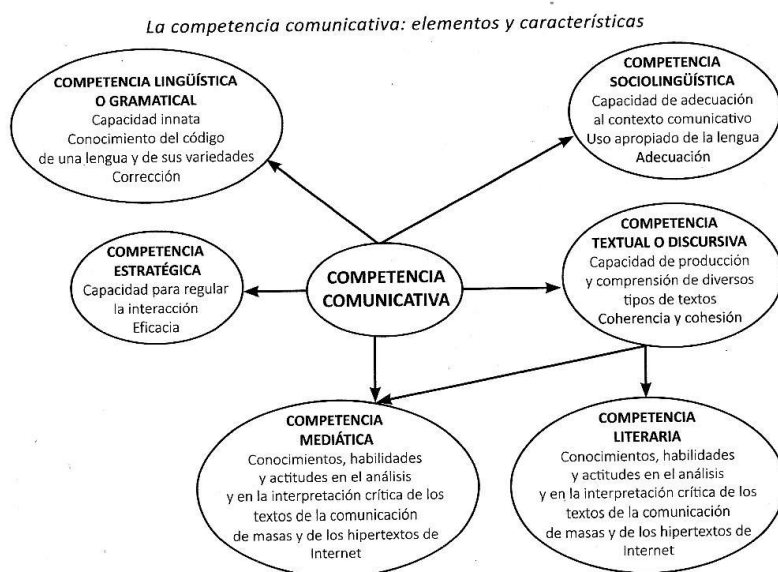


Figura 1.1. La competencia comunicativa: elementos y características (Lomas, 2017, p. 32)

En el programa de Lengua Española (1996), el texto¹¹, como unidad comunicativa, se traduce en la adopción de una tipología textual, es decir, un conjunto significativo y estructurado de reglas y usos esquemáticos y convencionalizados, es decir, los textos se entienden como *modelos* representativos de comunicación tanto en su aspecto gramatical como en el pragmático cuya organización está en función de la complejidad que cada uno representa (*vid.* Figura 1.2 *infra*). Así, cada unidad se organiza en torno a un tipo de texto dedicándose a familiarizar al alumno con sus características (tanto lingüísticas, como socioculturales) y a desarrollar las habilidades necesarias para dominar su producción y comprensión. Para lograrlo, el programa indica que precisamente la noción de texto implica la adopción de una gramática textual, entendida como “la selección de elementos gramaticales para la producción oral y escrita” (Lengua Española, 1996, p. 2); mientras que, en lo referente a la literatura, se pretende ofrecer una “selección de obras representativas de la literatura española de acuerdo con los tipos de texto y los problemas del entorno.” (Ídem).

¹¹ La conceptualización del texto (así como de gramática del texto) y sus implicaciones se verán con más detalle más adelante, por el momento nos referiremos de manera general a las nociones que se desprende del enfoque comunicativo tal como lo venimos entendiendo, así como de los programas de la ENP.

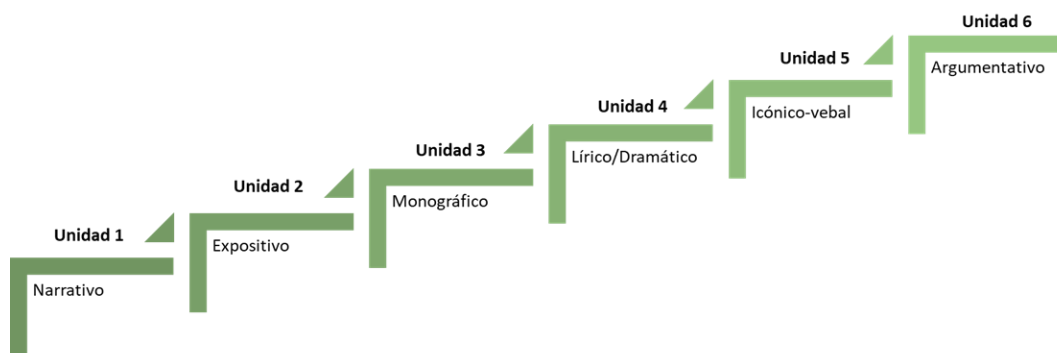


Figura 1.2. Lengua Española: tipo de texto por unidad

De acuerdo con esto, el hecho lírico se presenta como un texto paradigmático, es decir, como un modelo representativo de un conjunto no sólo con aquellos con los que comparte ciertas características (por ejemplo, frente a poesía épica) sino también con aquellos con los que se opone de manera mucho más evidente (como el texto expositivo). Esto supondría que la caracterización del texto lírico –como unidad de comunicación, pero también de enseñanza y aprendizaje– debe basarse en aquellas características generales que lo identifican como texto, pero sobre todo en aquellas que lo particularizan, es decir, que lo hacen ser lo que es: no de otra forma debe entenderse el propósito curricular de lograr “la comprensión, el análisis y la producción de distintos tipos de textos” (Ídem). En este sentido, el texto lírico implica el reconocimiento de otra competencia que resulta fundamental y complementaria a la que venimos discutiendo, nos referimos, por supuesto, a la literaria (*vid.* Figura 1.1 *supra*).

Esta competencia “fue definida ya por Bierwinch (1965) como «una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos»” (en Colomer, 2014, p. 112). Si bien han pasado poco más de cinco décadas, esta definición encierra gran parte de los objetivos actuales de la educación literaria, especialmente porque se trata de una competencia que corre paralelamente con la comunicativa (es decir, no se trata de conceptos aislados) de manera que, si ésta tiene como función curricular la formación de hablantes competentes, entonces, aquélla pretende la formación de lectores competentes. Por supuesto, este paralelismo no es tan sencillo como parece puesto que el texto literario, y sobre todo el lírico, poseen convenciones y características cuyas variaciones resultan mucho más difíciles de esquematizar a diferencia de sus contrapartes argumentativas o expositivas, por ejemplo. De suerte que, entonces, la competencia literaria es, como su contraparte comunicativa, mucho más compleja, pues se refiere a “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diferentes tipos de textos literarios y el conocimiento de algunas de

las obras más representativas de la historia de la literatura” (Lomas, 2017, p. 146), es decir, el texto literario pone en juego otras habilidades y otros saberes que van mucho más allá de su presentación como tipo de texto: por ejemplo, la noción de tradición resulta mucho más pertinente en relación a la literatura, pues aunque es posible trazar una historia de la monografía como texto académico, este saber resulta mucho menos pertinente al momento de estudiar sus usos y funciones, así como su estructura o sus características gramaticales.

La incorporación de la competencia literaria exige del docente una capacidad de reconocer, seleccionar y organizar precisamente aquellos saberes propios de la literaria y que estime esenciales para hacer de los alumnos lectores competentes¹². En ese sentido, resultan significativos los componentes que –siguiendo a Munita– Colomer (2014, p 112; *vid.* Figura 1.3 *infra*) identifica como esenciales de la educación y de la competencia literarias. En primer lugar, debe reconocerse la relación entre texto y lector, es decir, “la implicación de un lector preocupado con el texto” (Ídem); en seguida, se anota que debe tomarse en cuenta la relación entre lector y comunidad, esto es, entender la lectura como una práctica social necesariamente compartida y colectiva en diverso grados y posibilidades; en tercer lugar, aparece la relación entre las obras y el lector, en otras palabras, admitir la importancia de la intertextualidad (y de la intermedialidad) especialmente la que los propios lectores (alumnos) son capaces de formular conforme construyen y profundizan sus hábitos lectores; por último, debe señalarse la relación entre el lector y la literatura como institución social, no sólo entendiendo esto el lugar social de la literatura y sus posibilidades de divulgación no sólo de las obras sino de las apreciaciones del lector sobre éstas.

¹² A este respecto, y tal como anota Mendoza Fillola, “[l]as cuestiones señaladas aún parecen resultar más problemáticas respecto a la competencia literaria; en primer lugar porque esta competencia habrá de ser ubicada entre las competencias generales del nuevo marco, en el que no tiene mención explícita ni específica; en segundo lugar, porque esta competencia literaria se apoya en otras competencias y subcompetencias. Habrán de ser los equipos docentes quienes determinen/asignen un espacio determinado a la formación del lector literario” (Mendoza Fillola, 2010, pp. 21-33.)

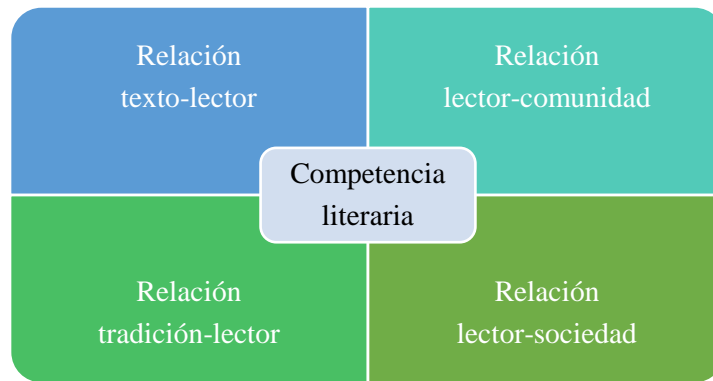


Figura 1.3. Competencia literaria (elaborado a partir de Colomer, 2014, p 112-113)

Si bien es cierto que desde la unidad 1 del programa de Lengua Española, al tratar del texto narrativo, la competencia literaria se encuentra presente, también es verdad que, por un lado, entre esta unidad y la que aquí nos interesa median dos en las que se trabajan textos en los que la competencia literaria no figura como elemento central del aprendizaje textual; por otro lado, aunque se trata de textos literarios, el narrativo y el lírico exigen herramientas de distinta naturaleza que, si bien forman parte de la competencia literaria, se distinguen precisamente porque se trata de textos cuyo estudio y análisis no es el mismo aunque a veces así se pretenda. En ese sentido, los modelos narratológicos se han relacionado con mayor acierto a los modelos comunicativos (en su sentido pragmático) derivados de los estudios textuales y discursivos: basta con reconocer que el concepto de enunciación resulta revelador y enriquecedor en el terreno de la narrativa. Sin embargo, con relación al texto lírico resulta problemático un acercamiento de este tipo.

Ciertamente en la actualidad (y a la par de los acercamientos estilísticos cuyo objetivo, al menos en el terreno de la educación media, es la identificación de figuras retóricas) una de las corrientes de estudio de la lírica es aquella que la aborda desde los modelos narratológicos, de manera que su análisis se centra en la identificación de, por ejemplo, tramas y temas, así como de figuras narrativas, tales como narrador y narratario. Sin embargo, este modelo, “pushes lyric in the direction of the novel by adopting a mimetic model and focusing on the speaker as character, but it is deadly to try to compete with narrative on terrain where narrative has obvious advantages. This model ignores or reduces, with its normalizing novelizing, the characteristic extravagance of lyric on the one hand and its intertextual echoes on the other” (Culler, 2015, p. 118). La integración de estas corrientes en la enseñanza y al aprendizaje de la literatura ha dado lugar a la elaboración de aproximaciones que parten de la caracterización de la lírica como una forma narrativa, tal como puede verse en la Figura 1.4 (*infra*).

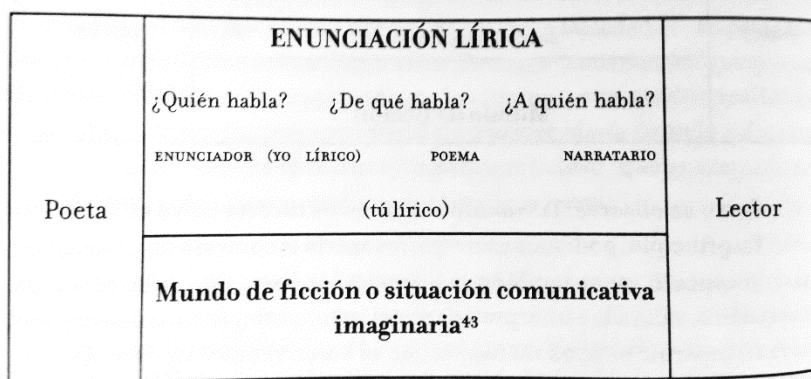


Figura 1.4. Enunciación lírica (tomado de Barajas, 2017)

Sin embargo, si la poesía, como afirma Cristina Peri Rossi, “abre las puertas para acceder a esa zona de lo íntimo a la que la novela no llega, porque cuenta hechos [y a] la poesía le basta con expresarlos”, entonces, bastará con observar el esquema anterior con cierto detenimiento para darse cuenta de que resulta no sólo problemático sino también inadecuado. Problemático porque si el objetivo es que los alumnos reconozcan las particularidades del texto lírico, entonces, por ejemplo, ¿qué diferencia sustancial planteará el docente entre el narrador y el yo lírico si, según el esquema, comparten una misma función? Inadecuado en la medida en que solamente sería posible utilizarlo en aquellos poemas precisamente con componentes narrativos evidentes, pero ¿cómo abordaríamos versos como los de Bohórquez que dicen: “De ti anocheceré, tú que amaneces / grave de luz, ardiente mañanura”?

Desde luego, coincidimos en que “deberíamos pensar la formación literaria y la enseñanza de la poesía desde la reflexión en torno a los pilares básicos de todo acto comunicativo” (Ballester Roca Ibarra-Rui, 2016, p. 9), pero esto debe precisamente llevarnos a una reflexión en torno a la naturaleza de los textos mismos, en nuestro caso, de la lírica. De este modo, por ejemplo, debemos reconocer que, si bien en todo acto comunicativo existe un emisor, éste se desenvuelve, o, mejor dicho, se manifiesta a través de diversos recursos, tanto gramaticales como pragmáticos, y que éstos dependen precisamente de las convenciones tanto intrínsecas como extrínsecas del texto. De ahí que resulte poco acertado asumir que una figura como la del narrador pueda identificarse en un poema en los mismos términos que en una novela, por más que el texto lírico contenga secuencias narrativas; incluso la figura del ‘yo lírico’ es problemática por cuanto que, por un lado, marca una distancia, a veces insalvable, entre el lector y el texto, cuya relación es esencial para el desarrollo de la competencia literaria (*vid.* Figura 1.3 *supra*); y, por el otro, en tanto que su identificación se traduce en una búsqueda que empaña, en muchas ocasiones, el disfrute

de las peculiaridades del texto lírico. Junto a esto, ¿no es verdad que existen textos cuya figura enunciativa resulta elusiva sin que esto se traduzca en una comunicación inadecuada o inexistente?, más aún, en estos textos, ¿se busca incansablemente a ‘quien habla’? Los chistes o los anuncios publicitarios son textos donde si bien es posible trazar una figura, ésta no resulta esencial en los análisis. Si no hablamos de un ‘yo humorístico’, o un ‘yo publicitario’, ¿por qué la insistencia de establecer, a veces empecinadamente, un ‘yo lírico’, sobre todo a partir de las convenciones de la narración? Es necesario insistir en que “lyrics, unlike novels, where the discourse is attributed to a narrator, the reader can occupy the position of the speaker, ritualistically performing these lines” (Culler, *The Language of Lyric*, 2012, p. 162).

Tierno saúz
casi oro, casi ámbar,
casi luz...

Es evidente que en el poema de Tablada *alguien* habla, pero el hablante no es, en este caso particular, el centro del texto, sino, y, sobre todo, *aquello* de lo que se habla, pues es verdad que “lyrics do not require fictional speakers and are written for readers to repeat.” (Culler, 2015, p. 120). Por supuesto, sería un despropósito creer que consideramos innecesarias nociones como las de enunciador o ‘yo lírico’. Todo lo contrario, esta última, por ejemplo, resulta fundamental para comprender mecanismos y fenómenos propios de la poesía. Sin embargo, su caracterización no debe resultar, primero, de una correlación con las funciones propias de otras figuras textuales (como la del narrador); y, segundo, su identificación, aunque posible, no resulta siempre esencial –al menos no en un primer momento– para el acercamiento al hecho lírico, especialmente si dicho acercamiento es para lectores cuya competencia literaria se encuentra en formación: no debemos perder de vista que “[c]ada lector busca algo en el poema. Y no es insólito que lo encuentre: ya lo llevaba dentro” (Paz, 1972, p. 24).

La comunicación lírica, entonces, plantea ciertas cuestiones. La primera, y la que aquí nos interesa sobremanera, es el hecho de que la competencia literaria (como parte fundamental de la comunicativa) debe desarrollarse progresivamente tal como se plantea en los planes y programas que hemos comentado. En ese sentido, el texto lírico es evidentemente un objeto de comunicación, pero ésta debe mostrarse con sus particularidades las cuales requieren un estudio no sólo paulatino, sino también estructurado, es decir, el texto lírico debe integrarse en la educación literaria no sólo para su conocimiento sino, sobre todo, para su *reconocimiento* pues,

como asegura Rosario Castellanos, sólo “[c]on el otro, / la humanidad, el diálogo, la poesía comienzan”.

1.5. Lírica y aula

Tal como se entiende a partir del enfoque que adoptan los planes y programas para la enseñanza de la lengua y la literatura, la comunicación en clase – a diferencia de lo que puede suceder en el día a día– es *situada*, es decir, se lleva a cabo en condiciones esquematizadas y controladas con el objetivo de conocer, reconocer y analizar los parámetros lingüísticos y socioculturales que entran en juego en nuestros intercambios verbales. En ese sentido, se trata de un acto de naturaleza *metacomunicativa* en la medida en que se pretende hacer conscientes a los alumnos tanto de sus habilidades y recursos, como de otros elementos necesarios para mejorar y desarrollar su competencia como hablantes. En el caso de la literatura la situación es del mismo orden, pues “es evidente que hay que partir de lo que los alumnos *saben* y *saben hacer* respecto a la lectura literaria” (Colomer, 2014, p. 114; las cursivas son de la autora). El aula, entonces, debe pasar de ser simplemente un escenario físico para transformarse en un componente esencial para la interacción, es decir, para el establecimiento de la comunicación literaria en general, y de la comunicación lírica en particular. En ese sentido, el aula comunicativa debe poseer determinadas características que contribuyan a promover y dar sentido a la naturaleza del enfoque comunicativo (Figura 1.5 *infra*)



Figura 1.5. Características de los enfoques comunicativos (adaptado de Cassany, 1999, p. 11)

Resulta claro que los alumnos adquieren un mayor protagonismo no sólo como aprendices sino también como artífices de la propia clase. Los enfoques comunicativos vuelen a poner en el

centro el hecho (a veces obviado, cuando no francamente ignorado) de que el lenguaje es un acto social por lo que la interacción verbal en el aula resulta en la principal herramienta de aprendizaje y de desarrollo de las habilidades comunicativas. De esta forma, “dos conceptos didácticos fundamentales son la *zona de desarrollo próximo*, o el conjunto de usos verbales que el aprendiz está en condiciones de aprender [...] y el *andamiaje lingüístico*, o el comportamiento interactivo que debe mantener [el docente] para facilitar el proceso de adquisición” (Cassany, 1999, p. 6)¹³. Ambos conceptos se refieren necesariamente a la participación activa y consciente del alumnado, es decir, los enfoques comunicativos basan buena parte de su estructura en promover una actitud activa y un ambiente participativo pues “[g]ran parte de la actividad constructiva de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores para tratar de entender la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido” (Lozano, 2003, p. 9), en este caso, la importancia de reconocer el conocimiento literario y la experiencia lectora –formales o no– que ya poseen los estudiantes para establecer una relación clara y significativa con conceptos, herramientas y actitudes hasta entonces desconocidos. En este sentido, la comunicación, en sí misma compleja, se convierte en una estructura que va más allá de la relación texto-lector, o, mejor dicho, que implican al texto y al lector de una manera distinta por cuanto que ambos se insertan en la dinámica del aula.

La comunicación en el salón de clase no sólo se limita a la enseñanza de los fundamentos de ésta sino al establecimiento efectivo, dinámico y enriquecedor entre los distintos participantes involucrados: los alumnos se relacionan entre ellos y éstos se relaciona con el docente; por supuesto, resulta fundamental reconocer que la relación texto-lector es el punto de partida, pero esto no debe significar el desconocimiento de las demás interacciones que puedan surgir en el aula. Es precisamente este reconocimiento el que permite vincular orgánicamente el enfoque comunicativo con los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje (*supra*), propios del paradigma sociocultural. En éste “la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento *interaccionista dialéctico* [...] en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la *actividad mediada del sujeto*” (Hernández Rojas, 1998, p. 220; las cursivas son del autor); es decir, y para efectos de este trabajo, debemos asumir que el alumno se relaciona con los textos en un sentido dinámico en el que se implican mutuamente, en este sentido, el poema no existe sin el lector y éste no existe sin

¹³ Ambos conceptos se relacionan estrechamente con lo que hasta ahora hemos dicho sobre la competencia comunicativa, tanto lingüística como literaria.

la presencia del poema, pues “[h]ay una nota común a todos los poemas, sin la cual no serían nunca poesía: la participación. Cada vez que el lector revive de veras el poema, accede a un estado que podemos llamar poético” (Paz, 1972, p. 25). En este *acceder*, por supuesto, toma relevancia la noción de mediación: no sólo el alumno debe mediar su interacción a través de las relaciones con sus compañeros, sino que, sobre todo, lo hace a través de la figura del docente. Éste juega un papel esencial en la interacción entre los alumnos y los textos líricos en la medida en que debe lograr que la interacción sea *transformativa*, es decir, enriquecedora y significativa.

Ahora bien, la mediación no se limita a la intervención entre alumnos y docente en la interacción dentro del aula, ya que “se acepta la actividad del sujeto como una práctica social mediada por artefactos y por condiciones históricoculturales” (Hernández Rojas, 1998, p. 220). En efecto, la competencia literaria, como ya hemos dicho (*vid.* Figura 1.3 *supra*), pone en juego el aspecto socializador de la literatura no sólo en términos de compartir la experiencia de su lectura sino también en el sentido de que el estudio de todo texto, de acuerdo con el enfoque comunicativo, implica reconocer, comprender y aprender tanto las convenciones socioculturales que lo sostienen, como aquellas que el alumno ya posee debido precisamente a su experiencia textual previa. En este sentido, la mediación implica que la relación texto-lector no es, en ninguna circunstancia, ingenua: el lector pone en juego sus conocimientos previos (*artefactos* conceptuales, emocionales, actitudinales) que condicionan, para bien y para mal, su acercamiento al texto; en contra parte, el texto lírico entraña convenciones (*condiciones*) que trastocan tanto aspectos propiamente literarios como sociales y culturales. La relación texto-lector se encuentra, pues, mediada por estos factores y es el docente quien debe identificar los puntos de convergencia y divergencia para que la comunicación florezca.

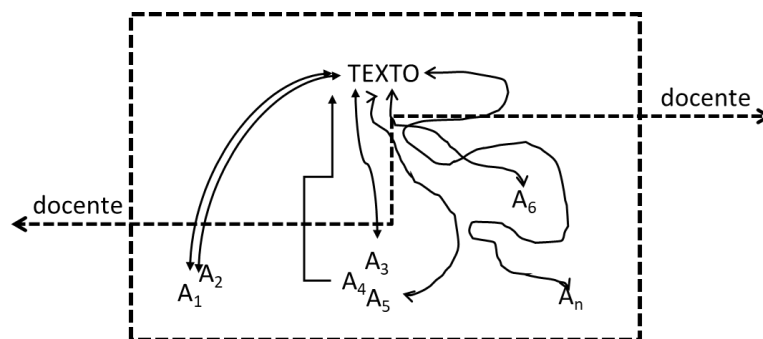


Figura 1.6. Interacción en el aula

Por supuesto, cada alumno ha de relacionarse con el texto de una forma particular, lo que significa, en términos generales, que cada uno plantea una vinculación distinta en cada momento

de la clase. En la Figura 1.6 (*supra*) esto se refleja en las distintas líneas que se tienden entre texto y lector, pero, además, se establece que el docente debe ser capaz de mediar en distintos grados y niveles, esto es, que debe plantear un andamiaje flexible y adaptable con el objetivo de que todos y cada uno de los procesos de comunicación textual se lleven a cabo de la mejor manera, pues “una de las características principales del paradigma comunicativo es precisamente la atención primordial a las necesidades comunicativas individuales del aprendiz, que son, en definitiva, el motor de su interés por el aprendizaje” (Cassany, 1999, p. 8). La mediación lírica, entonces, debe crear un espacio en el que texto y lector conserven el dominio de su relación, es decir, que la intervención docente sea constante, pero no insistente; que acompañe sin invadir. Esto debe traducirse (y aquí nos permitimos adoptar las palabras de Louise Glück sobre su propia poesía) en una “selección íntima o de complicidad, poemas en los que el oyente o el lector hace una contribución esencial, como destinatario de una confidencia o una protesta, en ocasiones como co-conspirador” (en “Glück: El lector como oyente y conspirador”, 2020.)

En consecuencia, “el desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos” (Hernández Rojas, 1998, p. 222), es decir, la relación texto-lector, como proceso psicológico de aprendizaje, debe presentarse de manera dinámica y, sobre todo para el caso de Lengua Española, paulatina, de suerte que pueda ser posible el desarrollo de las distintas habilidades textuales y, particularmente, las literarias. El aula, entonces, se transforma en un elemento esencial al momento de diseñar, realizar y evaluar las distintas actividades encaminadas a desarrollar la competencia literaria sobre todo cuando ésta se plantea en relación a la competencia comunicativa pues “es esencial hacerles ver [a los alumnos] que lo que se hace en las aulas con la literatura es semejante a lo que se hace con la literatura en las tertulias, en las bibliotecas públicas, en las librerías, en los cafés, en los clubes de lectura, en los coloquios literarios...” (Lomas, 2017, p. 156). Intención, por supuesto, estimable y necesaria pero que, como hemos visto, se enfrenta a una realidad en que la literatura posee un lugar, muchas veces precario, en la sociedad, cuyas motivaciones, no siempre coinciden con las educativas. Con todo, el panorama social no debe traducirse en una desmotivación sino todo lo contrario: ha de servir para modificar precisamente la relación con la literatura de suerte que se convierta en un elemento significativo de la educación de nuestros alumnos.

1.6. Lírica y juego

Es ya un lugar común hablar de la literatura como un juego, uno donde el lenguaje es el principal protagonista. Sin embargo, poco o nada puede sacarse en claro si el juego no se entiende a partir de una de sus características primordiales: las reglas¹⁴. Conocer y seguir las reglas equivale a adentrarse y comprender un orden distinto, pero también, y sobre todo, equivale a reconocer los límites y las posibilidades del juego, condiciones necesarias del disfrute, de la exaltación y de la curiosidad. Visto así, el símil entre literatura y juego puede resultar revelador, especialmente si se plantea en el terreno educativo. El aula es el espacio donde el juego de la literatura tiene un escenario idóneo para suceder, para acontecer y permitir precisamente que la educación literaria se incorpore de una manera natural, orgánica y enriquecedora en la vida de los estudiantes especialmente si se parte de sus propias experiencias, de sus intuiciones, pues, como afirma Dámaso Alonso, “la intuición literaria, la del ensueño y la del juego infantil son fenómenos relacionados. Pero el lector sabe que sueña, sabe que sabe que juega” (Alonso, 1966, p. 39), la conciencia literaria, entonces.

Ser conscientes del juego literario implica reconocer determinados aspectos que varían en función del tipo de texto: la tradición y las rupturas, las convenciones sociales, el tipo de fenómenos propios del género, las estructuras, el contexto histórico. Se trata de coordinadas propias del hecho literario. Sin embargo, junto a éstas se suman también las propias de la clase, es decir, las reglas que surgen por el hecho de tener lugar en el aula. Se trata, pues, de una doble puesta en escena que supone relacionar la complejidad propia del hecho literario con la propia del hecho didáctico, es decir, con la enseñanza y el aprendizaje. Por supuesto, dicha complejidad no se traduce (o no debería traducirse) necesariamente en dificultad y mucho menos en imposibilidad. En realidad, el enfoque comunicativo contempla precisamente que la competencia literaria debe entenderse también como “un aprendizaje que asocie indisolublemente la *implicación del lector* y el *dominio de las convenciones*” (Colomer, 2014, p. 112; las cursivas son de la autora), es decir, que el estudiante se sepa partícipe de las reglas y las utilice a su favor. De acuerdo con esto, el hecho literario debe insertarse en un marco que permita hacer

¹⁴ “Vygotzky retoma a Piaget para defender que las reglas en el juego son reglas de autolimitación y de autodeterminación y no reglas que se obedecen como si se tratara de leyes físicas. Por lo tanto, enriquece nuestra visión de lo lúdico señalando no sólo que “el juego brinda al niño una nueva forma de deseos. [...]. [Sino que] de este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad” (Vygotzky, 2009: 152). Así, juzgamos que la importancia del juego es sustanciosa no únicamente porque incursiona en el ámbito de la espontaneidad y la libertad sino porque también respetar las reglas es una fuente de placer y civilidad.” (Castro Martínez, 2019, p. 60). Las reglas, entonces, se articulan con los aspectos actitudinales dentro del aula y, al mismo tiempo, con las actitudes frente al texto que determina precisamente, o, mejor dicho, plantea una forma de *ser lector* a partir de sus propias convenciones tanto literarias como socioculturales.

explícitas las normas que rigen un texto, es decir, que éstas queden establecidas claramente en relación con los propósitos de la clase, a los objetivos de aprendizaje.

Así, las características de los enfoques comunicativos (*vid.* Figura 1. 5 *supra*) tienen su correlato en el tipo de actividades propias del aula comunicativa. De acuerdo con Cassany (1999, p. 12 y ss.) existen algunos rasgos generales de los ejercicios comunicativos (*vid.* Tabla 1. 3 *infra*) y que, por supuesto, son aplicables a aquellas actividades encaminadas a desarrollar la competencia literaria. El texto lírico, por supuesto, y como ya hemos visto, plantea ciertas particularidades que quizá modifiquen algunas de las características o impliquen una realización distinta en el aula. Adecuaciones por lo demás necesarias y, sobre todo, incentivadas por el enfoque al momento de tomar en cuenta las motivaciones de los alumnos.

Característica	Preguntas guía
Contexto	¿La actividad se inserta en un contexto comunicativo (enunciador, destinatario, canal, propósito, etc.)? ¿Tiene un propósito comunicativo? ¿Trata de algo que querrá hacer el aprendiz con la lengua? Por ejemplo: pedir información, saludar, etc. ¿El aprendiz sabe por qué está realizando la actividad?
Autenticidad	¿Se utiliza en la actividad un lenguaje real en situaciones reales? ¿Se trata de lenguaje auténtico? ¿Es el que utilizaría normalmente un nativo?
Discurso	¿La actividad obliga al aprendiz a trabajar con discursos o textos completos? ¿El discurso mantiene la estructura y el estilo propios de su tipo?
Habilidades comunicativas	¿El aprendiz practica la producción y la recepción de textos orales y escritos? ¿El aprendiz procesa (habla, escucha, lee, etc.) el discurso en tiempo real?
Vacío de información	¿La actividad produce un vacío de información intelectual (datos, opiniones, etc.) o afectiva (emociones, actitudes, etc.)?
Elección	¿Puede elegir el aprendiz lo que dice? ¿La tarea tiene un grado de incertidumbre? ¿Puede elegir como decirlo?
Retroacción	¿Tiene retroacción la actividad? ¿Permite que el aprendiz evalúe si ha conseguido su propósito comunicativo?
Dinámica de grupos y función del aprendiz	¿El aprendiz trabaja individualmente, en pareja o en grupo? ¿La actividad exige la solución de un problema? ¿Qué grado de control tiene el aprendiz sobre la actividad y sobre el material? ¿Tiene posibilidades de tomar la iniciativa?
Importancia de los errores	¿Qué significación tienen los errores en relación con el objetivo de la actividad? ¿Qué criterios de corrección se utilizan: comunicabilidad, corrección lingüística, adecuación al contexto, etc.?

Tabla 1.3. Características de las actividades comunicativas según Cassany (1999, p. 12-13)¹⁵

Veamos ciertas implicaciones de algunas de estas características en relación con un texto lírico.

Pongamos como ejemplo el siguiente poema de Amparo Dávila:

Soy silencio y
sombra
memoria perdida
de un ayer inolvidable

La primera cuestión sería resolver a qué situación comunicativa pertenece la enunciación. Una solución, muy frecuente, es recurrir a los pactos ficcionales propios de la narrativa y asumir que el poema también nos invita a imaginar un *mundo* en el que *alguien* dice lo que dice el texto lírico, de suerte que el texto se analiza asumiendo que se trata de un producto ficcional, esto es, la imitación de un acto de habla. Sin embargo, la cuestión no quedaría resuelta, pues, ¿qué acto de habla se estaría imitando en el texto de Amparo Dávila? De ahí que Culler asegure que “this model, of course, fictionalizes lyric, directs our attention to character and situation and distracts

¹⁵ De acuerdo con el autor, las preguntas –que nosotros consígnamos en la columna de la derecha– tienen como objetivo servir de guía al docente para evaluar y valorar sus materiales de clase. Dos observaciones: la característica de ‘vacío de información’ se refiere a que, en la comunicación real, existe información que queda sin decir y que debe ser inferida o explicitada de acuerdo con las convenciones propias de la comunidad de habla, esta misma característica debe formar parte de las actividades comunicativas; por su parte, ‘retroacción’ es lo que conocemos como retroalimentación, decidimos respetar la redacción original.

us from all those elements that are the responsibility of a poet and not of a character” (Culler, 2017). Por supuesto, el texto de Dávila se resiste a la identificación de una situación particular y, en ese sentido, eso es precisamente lo que una actividad en el aula debería destacar: la ambigüedad, la ausencia de información contextual permite centrar nuestra atención en otros elementos como la ausencia de puntuación, la relación semántica entre las palabras, el ‘yo’ explicitado no como la indicación de un hablante ficticio a la manera de un narrador sino como un deíctico cuyo naturaleza pronominal es una invitación a que el lector se asuma como ese ‘yo’.

Este último punto, por ejemplo, tiene una consecuencia muy interesante para la dinámica de grupo y función del aprendiz. En efecto, si el poema invita a convertirnos en ese ‘yo’, ¿no sería entonces una invitación a una lectura en voz alta? Así, se puede motivar a los alumnos, de forma individual o por equipo, a que experimenten con las entonaciones y decidan cuál es aquella que queda acorde con el texto, lo que resulta pertinente también con la característica de elección planteada por los modelos comunicativos. En ambos casos, el vacío de información contextual es una oportunidad para arrojar hipótesis sobre el texto que a lo largo de la clase pueden corroborarse o descartarse, especialmente si éstas se socializan entre todos los miembros de la clase: la discusión guiada permite identificar características propias del texto lírico y su función dentro del mismo de forma que los alumnos puedan construir una base sólida para el estudio de la poesía. Para esto último resulta fundamental la retroalimentación, es decir, los alumnos deben recibir información clara que les ayude a corroborar sus aciertos o sus errores de forma que sean conscientes de su propio progreso.

Ya se ve que las actividades comunicativas permiten diversificar el acercamiento a los textos, es decir, enriquecen las posibilidades y plantean distintos escenarios para desarrollar y consolidar la competencia literaria no sólo como un conjunto de saberes para comprender la poesía sino también como un conjunto de saberes para disfrutarla. Como el juego, como cualquier juego, la lírica implica vínculo, aceptación, expectativa: si la poesía es, como afirmaba Lorca, “la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio”, entonces, la comunicación lírica debe dar cuenta de ese misterio, de ese sobrecogimiento que encierra el poema de Dávila, por ejemplo, de la ausencia, porque el poema trata de ausencia, y de sombra y de silencio, y esas palabras juntas son precisamente *el* misterio del poema, su contexto, su propia enunciación, sin más.

1.6. Lírica y emoción

Visto así, entonces, el poema es también búsqueda. Las reglas invitan al lector a adentrarse en el texto, a sucumbir ante su ambigüedad, su aparentemente extraña forma de decir (o de hablar), en suma, su misterio. El camino, por supuesto, no es sencillo y es precisamente esta condición la que –malinterpretada, por supuesto– ha convertido la lectura en una actividad poco estimulante y, tristemente, también poco frecuente, de manera que resulta imposible no reconocer que “la lectura como ejercicio crítico, como herramienta de transformación, de albedrío, es ignorada.” (Leyva, 2013). Esta situación, a la que ya hemos aludido desde el inicio del presente trabajo, tiene por supuesto, consecuencias en el terreno lírico. Sin embargo, lo que nos interesa aquí no es describir la situación precaria de la lectura de poesía en el aula –que es una realidad, aunque no exclusiva de la literatura– sino más bien trazar una posibilidad de resarcir este escenario, de plantear una ruta de navegación que permita sortear los vientos que corren en contra del acto de leer.

Habría que reconocer y recordar que la lectura “pone en juego, por el lector y el texto, una cadena de búsquedas y entregas que dan resultados concretos en forma de goce” (Alonso, 2005, p. 133). Aparece aquí una palabra que, sobre todo desde Barthes¹⁶, ha devenido en un concepto clave para comprender la relación que toda literatura plantea, pero, sobre todo, para volver a poner sobre la mesa un aspecto de la literatura que, por evidente, suele darse por sentado: lo humano. En efecto, en toda obra, se entretajan angustias, decepciones, alegrías, entusiasmos, desencuentros, inseguridades, es decir, todo texto es humano en la medida en que proviene, implica y transmite emociones. El posible vínculo con el lector radica precisamente en esta naturaleza provocativa, sugestiva por cuanto que es lector el encargado de reconocer pistas, de recoger indicios, de identificar guiños que le permitan acercarse cada vez más al texto, al misterio del texto. La lectura, pues, no es un acto pasivo, no es simplemente recorrer la página con los ojos y decodificar palabras, leer requiere poner en juego no sólo lo que sabemos, sino también lo que somos y esto, naturalmente, convierte a la lectura en un acto complejo.

Pero cuidado: así como la sencillez es distinta de la simpleza, lo complejo no debe confundirse con lo complicado. Éste es quizá, uno de los problemas que encierran algunas formas de fomento a la lectura: la confusión de ideas, la completa indiferencia a los matices. De ahí que “[a] veces cuando se insiste demasiado en el “placer de leer”, dándole a la palabra un dejo de

¹⁶ Nos referimos, por supuesto, al monumental *El placer del texto* que, desde su publicación en los años setenta del siglo pasado, ha sido y sigue siendo un punto de partida ineludible para comprender la crítica literaria moderna.

liviandad, de holgazanería, da la sensación de que se está pensando en la literatura como algo así: un lindo artificio para pasar el rato.” (Montes, 1999, p. 28). Las campañas que, por ejemplo, tienden a fomentar la lectura como un hábito al que basta con dedicarle *por lo menos* veinte minutos al día son no sólo reduccionistas sino simplistas pues transforman el complejo acto de leer en “un pasamiento intrascendente y divertido” (Ídem) al que hay que acudir cuando se está aburrido o se quiere matar el tiempo en la fila de un banco. Es evidente que esta postura asume que las únicas emociones válidas susceptibles de obtener de la literatura deben ser ‘positivas’: un texto *debe* hacernos reír, *debe* distraernos, *debe* siempre causarnos dicha. Sin embargo, el goce literario, el verdadero, es mucho más amplio y profundo pues, ¿qué dicha puede haber en estos versos de Alaíde Foppa que dicen: “mi vida / es un desierto sin retorno”? Evidentemente ninguna, el texto no quiere hacernos sentir dichosos, ni nos ofrece una distracción, por el contrario, exige de nosotros angustia, desesperación, quiere que experimentemos la *sed* que proviene de una *vida* infinitamente seca y estéril como el *desierto*.

La complejidad atribuida a la lectura radica en que las emociones que puede provocar en los lectores son diversas, variadas, plurales, y lo son precisamente porque la naturaleza humana es así. El placer de la lectura que debe acontecer en el aula es el que reconoce que la complejidad del texto es precisamente la condición sin la que es imposible experimentar en su totalidad el hecho lírico pues

¿Quién dijo que leer es fácil? ¿Quién dijo que leer es contentura siempre y no riesgo y esfuerzo? Precisamente, porque no es fácil, es que convertirse en lector resulta una conquista. Precisamente, porque no es fácil, es que no es posible convertirse en lector sin la “codicia del texto”. Si leer fuse sólo vivir entre almohadones, los planes de lectura y otros afanes no tendrían el menor sentido. ¿Hizo falta alguna vez convencer a la gente de que la descansada contentura es una gran ventaja? En cambio, nos desvelamos por provocar la “codicia del texto”. Sabemos que sólo ella justifica el esfuerzo. Que leer vale la pena para develar el secreto. Y, sin embargo, antes de empezar a leer, el secreto está bien encerrado. ¿Cómo saber si es codiciable? Es codiciable, precisamente, porque lo único que promete es la lectura —el juego—, es decir, promete dejarse construir si dejamos que nos construya, promete decirnos algo. (Montes, 1999, p. 84)

De la cita es posible colegir dos cuestiones. La primera es que el goce literario radica, pues, en su dificultad, lo que significa que hay que devolverle a ésta su capacidad de motivación, de fungir como motor de interés, de curiosidad, de esfuerzo, sí, pero de esfuerzo genuino, de aquel que busca incansablemente el texto, que lo codicia y que se complace cuando lo encuentra¹⁷. La

¹⁷ Por supuesto, este goce que no es en manera alguna ajeno al placer que produce el hecho de resolver una ecuación diferencial particularmente difícil o la satisfacción que suscita comprender la complejidad de la respiración celular. En ese sentido, es necesario reconocer que el acto de leer no puede reducirse a la clase de lengua y literatura, pues es evidente que éste sucede también en otras asignaturas. Esto significa que esa

segunda cuestión es que leer es un acto de fe: todo texto es una promesa, pero ésta a veces queda sin realizarse; en ocasiones el lector pierde el interés; otras tantas, sin embargo, la búsqueda se consume de manera que lector y texto se encuentran. Por supuesto, ambas cuestiones adquieren una condición distinta en el aula, especialmente la figura del docente. En efecto, es éste quien tiene la responsabilidad de hacer de la dificultad un desafío que incentive a los alumnos a conquistar los textos, mismos que el docente debe elegir cuidadosamente para que la búsqueda de los estudiantes no sea nunca en vano. Se entiende, entonces, que el docente que pretenda enseñar poesía debe ser, antes que nada, un lector de poesía.

De acuerdo con esto, junto a la emoción inherente al texto lírico y aquella que se despliega del acto de su lectura en el lector, es decir, la emoción de los alumnos, se encuentra, por supuesto, la del propio docente. Suele suceder que la educación literaria se confunde con la obligación de leer determinados textos ya porque así lo exige (aparentemente) la tradición, ya porque el docente sigue demasiado cerca el currículo. En ambos casos, lo que sucede es que “no se busca que el alumno desarrolle su propio camino con arreglo a sus capacidades reales y a su propio ritmo psicológico, al contrario, se encajan contenidos generalmente conceptuales en tiempos lectivos predeterminados, para un proceso de selección académica preuniversitaria que deja fuera a la mitad del alumnado.” (Alonso, 2005, p. 141), es decir, la enseñanza literaria se convierte en un proceso académico ajeno a la relación real y necesaria entre texto y lector que termina por coartar la libertad tanto de los estudiantes como al del propio docente.

La selección de los textos debe, sí, encuadrarse dentro de las pautas que marca el currículo, pero no debe olvidarse que el programa es de naturaleza *indicativa*, es decir, se trata de un contenido que puede adaptarse, modificarse y, sobre todo, enriquecerse. Esto último sólo puede suceder cuando el docente es capaz de convertir su gusto personal en una didáctica de la emoción que en el fondo no es otra cosa que una didáctica del goce y de la libertad lectora. Así, la enseñanza y el aprendizaje de la literatura deben conducir a la autonomía lectora, porque, en el fondo, leer es un acto egoísta: leemos lo que nos gusta. Pero a ese gusto debe antecederle la experiencia de la lectura, una lectura *humana* de la literatura, cuya base teórica no ensombrezca, sino que ilumine el texto para reconocer los matices del sentido, esto es, su misterio. Por supuesto, esto no puede

búsqueda por el texto debe ser esencial en todas las disciplinas en las que se formen nuestros alumnos. Si bien es cierto, el profesor de lengua debe poseer competencias y herramientas que le permitan abarcar gran variedad de textos, es necesario que todos los docentes sean capaces de demostrar el placer que encierran los textos de cada una de sus áreas.

sucedan si alumno y docente no participan del poema, si no se atreven a hacer con las palabras lo que Paz les exige también a los poetas:

Dales la vuelta,
cógelas del rabo (chillen, putas),
azótalas,
dales azúcar en la boca a las rejegas,
ínflalas, globos, pínchalas,
sórbeles sangre y tuétanos,
sécalas,
cápalas,
písalas, gallo galante,
tuérceles el gazzate, cocinero,
desplúmalas,
destrípalas, toro,
buey, arrástralas,
hazlas, poeta,
haz que se traguen todas sus palabras.

Hemos intentado en este primer capítulo ofrecer un panorama general de la situación de la lírica con relación a varios aspectos, tanto externos como internos, de su naturaleza literaria. Si bien es cierto que el contexto social y cultural es mucho más complejo, también es cierto que lo dicho aquí permite comprender, en alguna medida, la problemática real que plantea la enseñanza de la poesía. En este sentido, los desafíos sociales tienen su correlato en el salón de clase en la medida en que los alumnos forman parte de una comunidad, es decir, se insertan en mayor o menor grado, en las dinámicas –políticas, económicas...– que dominan el panorama literario. Por supuesto, es el currículum el que permite establecer ese correlato. En efecto, los planes y programas, sobre todo el que aquí nos interesa, permite conocer y comprender lo que espera la sociedad en general y la educación en particular de los alumnos de media superior acerca de la literatura entendida sobre todo como un particular hecho comunicativo. De ahí nuestra insistencia en delinear con la mayor claridad y precisión posibles el concepto de educación literaria en la que el texto lírico, por supuesto, es un elemento importante. Si el objetivo es formar lectores competentes, entonces, debe buscarse que la relación texto-lector se establezca de una manera firme y clara, pero, sobre todo sólida, de forma que se convierta en un hábito, uno marcado por las particulares emociones que se desprenden del acto de leer, sí, pero también de la naturaleza misma de la poesía. En suma, el lugar de la lírica se encuentra en las manos de los lectores, esto es, de los alumnos, guiados, conducidos, pero, sobre todo, animados por el docente. Se trata de un lugar en el que la libertad –de experimentar, de elegir, de acercarse al misterio del hecho poético– es el único objetivo posible. Éste, por supuesto, requiere

condiciones idóneas, plantea adecuaciones específicas, pero, sobre todo, pone sobre la mesa aspectos teóricos que revisaremos con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Las dimensiones de la lírica

«La poesía es una
vidente enloquecida
que pasea la brasa de sus ojos,
noche y día
penetrando el centro de las cosas»
Enriqueta Ochoa

Las palabras –materia prima del poema– incendian, acribillan, incitan; otras tantas danzan, confunden, guían; de tanto en tanto, asienten, niegan, acompañan; otras más, amanecen, brillan, se apagan, se oxidan o abandonan; pocas, poquísimas, vuelven, insisten, acorralan, maldicen; algunas callan, se quedan quietas, mueren. En el poema, sin embargo, todas acontecen, suceden por sí mismas: se presentan en fuerza, en magnitud, en vértigo irresistible, hipnótico. No quieren decir lo que siempre dicen. No quieren decir lo que queremos que digan. El poema no *dice, es*: el poema acontece, sucede *en* y *por* las palabras, a ellas se debe y a ellas vuelve siempre. Leer poesía es un acto de valentía por cuanto que nos invita a enfrentarnos al lenguaje mismo, a encontrarnos en él: “El poema no es una forma literaria sino el lugar de encuentro entre la poesía y el hombre. Poema es un organismo verbal que contiene, suscita o emite poesía. Forma y substancia son los mismo” (Paz, 1972, p. 14).

Intentar definir o siquiera delimitar la poesía (o lo poético o el poema) pareciera, en este sentido, una empresa destinada al fracaso más rotundo. Sin embargo, si es verdad lo que Paz nos asegura, lo verdaderamente necesario sobre el encuentro entre poesía y lector es la forma en cómo es percibido dicho encuentro: la actitud ante el poema, entonces. Es precisamente la forma de asumir la poesía la que es susceptible de una definición, una delimitación, al menos. Frente a las *Soledades* –esa arquitectura verbal llena de maestría e ingenio– uno puede mostrarse extrañado o confundido, emocionado o atónito, lo mismo que completamente indiferente. En todos los casos, se trata de una actitud frente al hecho poético, pues incluso la indiferencia es ya una forma de asumir el texto, una postura respecto a él.

Salvando ciertas consideraciones (que tendremos oportunidad de revisar), la historia de la literatura no es otra cosa que la historia de las actitudes humanas frente a ésta: el soneto, por ejemplo, sigue siendo soneto en Garcilaso y en Lorca, pero es su postura frente a la forma –la estructura verbal, temática y, quizá y sólo en cierto sentido, emocional– lo que los hace distintos, profundos, significativos. Lo dicho de los autores es igualmente válido para los lectores: la revalorización de Sor Juana a principios del siglo XX es un ejemplo de ello. Conviene, por lo

tanto, situar nuestro propósito en la postura frente al texto lírico. Tarea, por supuesto, nada sencilla, pero sumamente necesaria, pues sólo en la actitud es posible encontrar un camino, una posibilidad de situar la enseñanza y el aprendizaje de la poesía.

Aceptar que el texto lírico es un acto comunicativo es precisamente el punto de partida. Conviene, sin embargo, precisar ciertas cuestiones. En primer lugar, implica reconocer que la poesía es, antes que cualquier otra cosa, un producto verbal, su materia prima es precisamente el lenguaje: su naturaleza –luminosa u oscura, rebelde o sumisa– se debe a la lengua en la que se manifiesta. Por supuesto, “[l]a descarnada afirmación de que «toda literatura es lenguaje» plantea al mismo tiempo una verdad evidente y la enorme complejidad del problema. Toda forma literaria [...] es nada más y nada menos que un acto lingüístico, una combinación de unidades sintácticas. (Steiner, 2002, p. 137)”, sin embargo, precisamente porque se trata de una obviedad suele ignorarse que las posibilidades expresivas de todo texto lírico se encuentran ya en el lenguaje mismo, en ese sentido, figuras, tropos, recursos, rupturas no son invención sino descubrimiento, pues “[t]odo lenguaje tiene elementos poéticos” (Ibidem, p. 138). Esto resulta significativo en la medida en que el acto comunicativo planteado por la lírica no difiere del de otro tipo de texto sino en método, en sentido, pues la esencia es la misma: el lenguaje. Por el momento, valga esto en cuanto a su carácter textual.

Sin embargo, una segunda implicación surge al momento de reconocer que, si bien tratamos con lenguaje, éste se presenta en condiciones particulares, es decir, en una realización concreta: la lírica. Esto significa que las manifestaciones verbales se encuentran enmarcadas en una tradición literaria que las abarca y las trastoca (Figura 2.1 *infra*). Se trata de convenciones, modelos, recursos, imágenes, estructuras o motivos que condicionan en un segundo grado su primera naturaleza de muy diverso modo, pero que esencialmente todas derivan en el hecho de que “[l]a literatura es lenguaje liberado de la obligación de informar [...]” (Steiner, 2002, p. 138). Esto pareciera un contrasentido cuando no una franca perogrullada, pero es esencial notar que se libera de ‘informar’ más no de comunicar pues “lo que se comunica no tiene que ser necesariamente un contenido referencial completamente definido y conceptual” (Luján Atienza, 2005, p. 68), es decir, comunicar es mucho más que simple referencialidad.

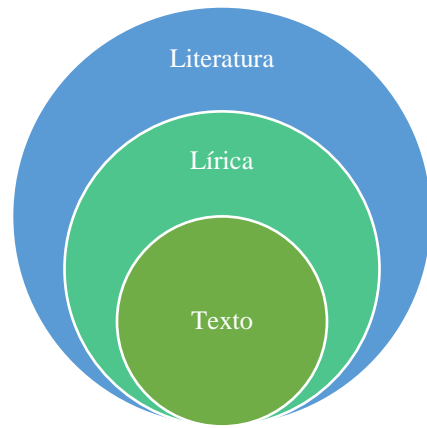


Figura 2.1. Convenciones (básicas) que enmarcan el texto

Es evidente que la enseñanza y al aprendizaje de la experiencia poética debe partir, precisamente, de estas cuestiones. La competencia lectora resulta aquí sumamente relevante. Al insertar la educación literaria en un modelo comunicativo de carácter pragmático (como veremos más adelante) se amplía el margen de acción sobre cómo se abordan los textos en clase pues no se trata ya única y exclusivamente de examinar sus particularidades lingüísticas, algo que por mucho tiempo convirtió “a los textos literarios en un simple material de observación” (Colomer, 2014, p. 111); ni tampoco de acorralar el texto con aspectos históricos, sociales y culturales de la corriente literaria, datos importantes, sí, pero generalmente alejados del disfrute y comprensión del texto mismo. En efecto, la competencia literaria tiende primero a generar una complicidad entre lector y texto, complicidad marcada por inclinaciones evidentemente subjetivas, pero sistematizables a través de un tratamiento teórico y psicopedagógico adecuado; en segundo lugar, y a partir de esto último, la competencia debe permitir el dominio de las convenciones propias de la lírica, de manera que, por ejemplo, leer –y disfrutar– de las rimas de Bécquer requiere situarlas en relación al mundo del alumno, es decir, presentarlas significativamente dentro del contexto personal, escolar y formativo de los estudiantes y, junto a esto, lograr que su apreciación se base, por ejemplo, en el reconocimiento de su particular expresión poética y que sea capaz de relacionar estas particularidades con las reglas métricas, temáticas y estructurales que condicionan sus obras.

Ambos puntos (implicación del lector, convencionalismos literarios), por supuesto, deben lograrse progresivamente. El particular modo de la comunicación lírica y su tratamiento teórico son, desde nuestra perspectiva, los elementos esenciales para iniciar a los alumnos en la lectura de los textos líricos. Insistimos en el aspecto pragmático de dicho porque el texto lírico aislado, descontextualizado, es un objeto de estudio, pero puesto en un plano comunicativo es, antes que cualquier otra cosa, un objeto de interacción, de experimentación antes que de

interpretación pues “la poesía quiere algo más que ser comprendida” (Bartra, 1999, p. 35): la intuición, entonces, como una forma de aproximación a la inmediatez del poema, a su aparición como objeto total, único, irrepetible e insólito (*vid.* Alonso, 1966, p. 38). Esta suerte de instinto lector es, por supuesto, aleatorio, incierto; sin embargo, nuestro lector no es aquel cuyas lecturas se dan también al azar: nuestro lector es un lector formal o, en todo caso, en formación continua, acompañada. La guía docente ha de permitir que el acercamiento al texto sea precisamente intuitivo, pero debe ser capaz de orientarlo hacia las convenciones de la lírica, al reconocimiento de que “el poema es belleza y comunicación” pero, sobre todo, de que “la poesía es lo inefable que no se deja alcanzar” (Bartra, 1999, p. 34) y que precisamente en esto radica el placer de su lectura.

2.1. Lírica y pragmática

Es evidente que, en la interacción verbal cotidiana solemos enfrentarnos a expresiones cuyo sentido, intención o significado resultan no pocas veces confuso cuando no francamente desconocido. Las fallas o ausencias comunicativas se deben, por supuesto, a múltiples factores, pero en realidad son raras, por no decir pocas, las veces en que esto afecta completamente nuestras interacciones pues, al entablar una conversación, por ejemplo, nos vemos obligados a asumir que nuestro interlocutor nos ofrecerá no sólo información de interés, sino que además nos proporcionará indicios para su comprensión e interpretación. La pragmática, precisamente, se encarga de estudiar “los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concretas, como su interpretación por parte del destinatario” (Escandell Vidal, 1996, p. 13-14).

Así, por ejemplo, en una frase como ‘despacio escuela’ pintada en un punto particular de una calle le indica al conductor que ‘la autoridad vial le *demand*a o *exige* precaución al manejar pues la zona por la que transita es escolar y deberá *reducir* su velocidad para evitar un accidente’. Esta interpretación, que en su forma verbal puede variar de una persona a otra, contiene información que no se encuentra expresamente en la frase original, sino que tuvo que ser (re)construida a partir no sólo de las palabras sino de éstas en un contexto determinado. Por supuesto, el ejemplo es, en apariencia, sencillo, pero nos permite demostrar dos cuestiones: la primera, la complejidad a la que se enfrenta la pragmática pues no sólo se trata de los aspectos verbales sino de las condiciones, códigos e interpretaciones a los que se sujetan; la segunda, y quizá la

más importante, que *decir*, como ya se ha dicho muchísimas veces, es también *hacer*, esto es, que “cada enunciado [...] posee un significado *literal* o proposicional, una dimensión *intencional* y una dimensión que *repercute* en su audiencia” (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 10, las cursivas son de las autoras)¹⁸. En torno a la literatura y, particularmente la lírica, esta complejidad resulta, evidentemente, problemática, aunque quizá lo sea por las razones equivocadas.

Se desprende de lo dicho que un aspecto elemental, central, de la pragmática es el contexto, es decir, las condiciones de enunciación necesarias para una mejor interpretación y, en consecuencia, para una mejor comunicación. Tales condiciones pueden estar o no presentes o indicadas por el texto y, en muchos casos, es el receptor el encargado de construirlas. En literatura las condiciones de interpretación son mucho menos nítidas y, de hecho, resulta claro que esto es intencional, dependiendo, por supuesto, del tipo de texto al que nos enfrentemos. Sin embargo, “[e]ver since the novel became the main form of literary experience for students and general readers, a model of poetry based on representation has come to hold sway” (Culler, 2008, p. 201). En efecto, puesto que la narrativa se ha asumido como el prototipo textual dominante, se ha trasladado su naturaleza mimética a otros hechos literarios, es decir, si la novela o cuento se entienden, en parte, como una *imitación* de actos de habla, pareciera legítimo asumir que la lírica es también *imitación*, lo que dio origen a “la idea de la ficcionalidad de la enunciación lírica” (Luján Atienza, 2005, p. 23).

Los modelos narratológicos o de monólogo dramático aplicados al estudio de la poesía ejemplifican bien esta tendencia¹⁹. Frente a:

El cuerpo es una llama viva
pasión en movimiento
la noche con luna y con estrellas

¹⁸ Esto se enmarca, por supuesto, en el ámbito de los actos de habla, teoría esencial dentro de los estudios pragmáticos y cuya influencia en los estudios sobre el lenguaje es innegable. A partir de la idea de que ‘hacemos cosas con palabras’, Austin distinguió tres dimensiones o fuerzas –locutiva, ilocutiva y perlocutiva– que permiten identificar las funciones pragmáticas de nuestros intercambios comunicativos. Searle profundizó estos conceptos y logró clasificar los actos en cinco grandes categorías (asertivos, directivos, compromisorios, expresivos, declarativos). Tanto las aportaciones de Austin como las de Searle (pero también las de Grice y de Sperber y Wilson) resultan fundamentales, a pesar incluso de que el propio Austin califica la literatura como un uso ‘no serio’ o incluso ‘parasitario’ del lenguaje. En lo que sigue, nos acercaremos a estas posturas desde los conceptos *performative* y *performance*, aunque, como se verá, desde una perspectiva un tanto diferente a la planteada por la teoría de los actos de habla. *Vid.*: van Dijk (1980), Escandell Vidal (1996), Levin (1999), Calsamiglia y Tusón (2007).

¹⁹ Además de estos dos modelos, Luján Atienza (2005) menciona la teoría de la cita, ejemplificada en los planteamientos de Bonati, y que entiende que “toda obra literaria como “cita” de un discurso original que no existe, o, dicho de otra manera: de un discurso emitido por un hablante puramente imaginario” (p. 28). Sin embargo, aquí solamente haremos referencia a los modelos narratológicos y dramáticos.

los modelos anteriores dirigen su atención hacia dos aspectos: el primero, la búsqueda o determinación de ‘quien habla’, es decir, del enunciador, pero, sobre todo, de la voz narrativa que profiere tales palabras; el segundo, determinar la situación en que dicho narrador lleva a cabo su enunciación, es decir, “to study the poem is to reconstruct why someone might speak thus, in what sort of circumstances, to what end, with what motive, to ask what speech act is being performed” y, en última instancia, dichos modelos intentan responder a la pregunta “under what such circumstances would I find myself saying this?” (Culler, 2012). Por supuesto, y frente al texto de Amparo Dávila, tendríamos que decir, como Culler, que “frankly the honest answer to that question is never, unless I'm reciting a poem, performing a poetic act.” (Ídem).

En efecto, si la lírica es la imitación de un acto de habla, entonces, por ejemplo, el poema citado podría caracterizarse como la imitación de un acto asertivo ya que ‘afirma’ que el cuerpo ‘es x’; en cuanto a la situación en la que esta afirmación se realiza podría decirse, sin mayor convencimiento, que se profiere ante la pregunta ‘qué es el cuerpo’. Ahora bien, si tratáramos el texto como un monólogo dramático es necesario que la lírica posea “un hablante o una fuente ficticios de enunciación” (Luján Atienza, 2005, p. 23), en nuestro caso, podríamos suponer que se trata de un médico que, frente a las vicisitudes de su oficio, proclama tales palabras para expresar su apreciación del cuerpo que es su objeto de estudio. Sin embargo, es evidente que estas aproximaciones resultan, a todas luces inadecuadas pues, aunque es cierto que existen poemas líricos con secuencias narrativas o con marcas cercanas a la didascalia dramática, en realidad esto sucede pocas veces y cuando aparece su función se encuentra subordinada a la naturaleza lírica global del texto lo que significa que su interpretación requiere herramientas distintas a las de la narratología o de la teoría dramática, pues en ambos casos la aparición de la metáfora, que domina todo el poema de Dávila, echa por tierra cualquiera de las posibilidades arriba ofrecidas pues incluso en un mundo ficcional, la expresión metafórica requeriría de un tratamiento específico²⁰.

²⁰ Conocida es la postura de Levin frente a las expresiones metafóricas. Este autor asume que se trata de “formulaciones lingüísticas que no son posibles en nuestro mundo real pero que son literales en el mundo imaginado del poema” (Luján Atienza, 2005, p. 23) y que en su ya clásico texto “Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema” asegura que

Un poema es como un relato de un viajero que procede de fuera del espacio y del tiempo. Lo que ha visto es la realidad de algún otro mundo. El poeta, en su estado de arrobamiento, es como un viajero. Ha visto realidades que no tienen contrapartida en el mundo real. Su relato sobre tales realidades incluye lo que para él son descripciones precisas y exactas de objetos que existen realmente y de acontecimientos que tuvieron lugar efectivamente. Para nosotros, que no hemos acompañado al poeta en su estancia y que no hemos experimentado, por tanto, la visión directa de esa otra realidad, las

La cuestión aquí no es si los modelos son correctos o no, sino más bien si son pertinentes en relación con el tipo de texto que están abordando, y, sobre todo, si lo son en relación con los objetivos de una didáctica de la lírica. Desde nuestra perspectiva, el problema es que estos modelos asumen que la lírica posee ‘fallas’ que necesitan ser suplidas a fin de que el texto pueda ser interpretado olvidando que tales ‘ausencias’ de información no son fortuitas o producto de una falta de destreza sino más bien rasgos necesarios, es decir, inherentes al género mismo que deben ser tratados precisamente como características esenciales pues

[l]ejos de llenar los vacíos situacionales el lenguaje lírico tiende a crearlos [de manera que] esa creación de espacios de indeterminación enunciativa [es un] rasgo estructurador y dominante y contribuye a crear un contexto enunciativo muy peculiar que requiere del lector una actitud especial de recepción, que no reclama tales contextos y acepta los vacíos situacionales no como una merma, sino como un esquema discursivo necesario para el tipo de recepción y para la consecución de los fines de tal discurso” (Pozuelo Yvancos, 2009, p. 31).

Es cierto que desde un punto de vista pedagógico podrían ser útiles dentro del salón de clase, pues “this can be quite encouraging for students accustomed to fiction and who say they don't like poetry. They say, well it's really just like a novel, only a lot shorter. And you get to imagine who the character is. He doesn't even have a name, for example. So it's more fun.” (Culler, 2012), es decir, las herramientas narratológicas o dramáticas utilizadas, al provenir de marcos conceptuales y teóricos sumamente desarrollados, facilitan el trabajo escolar de los alumnos al “minimizar” la aparente complejidad de la lírica. Sin embargo, es evidente que “in defining a poem as fundamentally an imitation of a real-world speech act, it treats as marginal, ancillary, all those aspects of poems –the rhythm, sound patterning, intertextual relations, et cetera– that are most distinctive of poetry” (Ídem), es decir, se ignora y, en algunos casos, se trivializa la naturaleza de la poesía (*vid.* Culler 2017a, 2017b).

La lírica, entonces, ha de entenderse como un acto comunicativo en sí mismo, es decir, es un hecho lingüístico que acontece en sus propios términos, derivados precisamente de su carácter literario, sí, pero sin asumir que estos son necesariamente narrativos o dramáticos pues “[l]os

descripciones son metáforas. Las metáforas, mediante una distorsión de nuestro mundo, nos capacitan para entrar en otro mundo diferente.

Son medios provisionales de conceptualizar una realidad que es distinta a la realidad de este mundo. Pero mientras percibimos la descripción del poeta como metáforas, no es total la suspensión de nuestra incredulidad, y no compartimos plenamente la visión del poeta. La verdadera fe poética consistiría en que nosotros percibiéramos, con el poeta, sus descripciones como literalmente verdaderas. (Levin, 1999, pp. 81-82).

Esta apreciación, aunque sugestiva, tiene el grave problema de complejizar innecesariamente los hechos lingüísticos de la lírica orillándonos a elaborar un conjunto de informaciones y presuposiciones que en última instancia terminan por empañar el texto en lugar de explicar o ayudar a comprender su propia naturaleza.

poemas narrativos narran acontecimientos; los poemas líricos, podríamos decir, luchan por ser un acontecimiento” (Culler, 2004, p. 96). El texto poético *quiere* suceder tal y como se presenta, acontece en tanto que es leído, he ahí precisamente un aspecto que los otros modelos no incorporan, la presencia del lector, la forma de acercamiento, de experimentación, de suerte que “[a] distinctive feature of lyric seems to be this attempt to create the impression of something happening now, in the present time of discourse” (Culler, 2015, p. 37), esto es, en el mismo momento y lugar en que el lector lee el poema: ese es su contexto, del que debemos partir si queremos hacer de la experiencia lírica un acto en sí mismo y por derecho propio dentro y fuera del aula.

Es evidente que la comunicación poética plantea problemas que están lejos de una solución definitiva (para los teóricos) y satisfactoria (para los críticos). Sin embargo, “las obras no han sido escritas para comentaristas o críticos (aunque a veces críticos y comentaristas se crean otra cosa). Las obras literarias han sido escritas para un ser tierno, inocentísimo y profundamente interesante: ‘el lector’. Las obras literarias no nacieron para ser estudiadas y analizadas, sino para ser leídas y directamente intuitas.” (Alonso, 1966, p. 37). Por supuesto, la labor crítica y teórica es sumamente necesaria (el presente trabajo no sería posible sin ninguna de estas herramientas), pero lo que nos interesa resaltar de la cita es precisamente el lugar del lector. Es éste el que se enfrenta a la obra, es cierto que nuestro lector está acompañado por el docente, pero se trata *precisamente* de un acompañamiento: la lectura de los alumnos debe mantener, en la medida de lo posible, las ventajas de un encuentro fortuito y las ventajas de un encuentro dirigido: intuición y dirección. De suerte que “si la poesía es una forma de «comunicación» lo que se comunica es el poema mismo y sólo incidentalmente la experiencia y el pensamiento que se han vertido en él. El poema tiene una existencia que está entre el poeta y el lector [...]” (Eliot, 1999, p. 59).

Es en este sentido que el texto lírico es, a diferencia de otras formas literarias, un acontecimiento: al no ser un acto mimético, producto de una imitación, al no configurar un mundo ficcional o una voz narrativa, el poema se revela como un texto en el que “nothing need happen because the poem itself is to be the happening” (Culler, 1977, p. 67), es decir, el lenguaje de la lírica se presenta más como un *acto* que como una *representación* (*vid.* Culler 2004, 2015): su naturaleza está relacionada con aquellos actos que “no describen el estado del mundo sino que los transforman” (Calsamiglia y Tusón, 2007, p. 186). En la esfera literaria esta forma de actuar lingüísticamente se encuentra limitada a las estructuras y las convenciones: si un acto literario

es exitoso o no, depende de las condiciones que el texto mismo formule para su valoración como producto de una cierta tradición: un soneto de Garcilaso es adecuado (o afortunado) en la medida en que es posible verificar, constatar o analizar la destreza con que utiliza los medios y los recursos disponibles para su realización. De esta manera, “[...]et us, therefore, save the notion performative language for the special structural efficacy or successful formulation in a work [...] where without an explicit performative construction, the poem seems to accomplish what it names.” (Culler, 2015, p. 129).

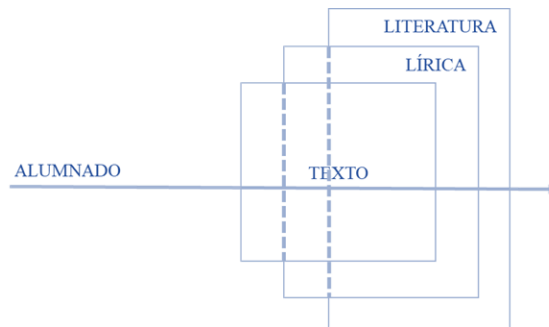


Figura 2.2. Acercamiento al texto lírico

Esta perspectiva, no obstante, limita la atención a las condiciones internas, es decir, a las postulaciones de la institución literaria dejando fuera, en cierto sentido, la experiencia lectora: la valoración de la obra resulta incompleta en la medida en que se basa únicamente en las condiciones de adecuación de sus elementos en función de su éxito o fracaso de acuerdo a un modelo preestablecido ante el cual el lector, con conocimiento o sin él, se ve impedido de experimentar el texto en otros niveles y desde otras perspectivas. “In that case, the notion of performativity would not contribute a great deal to literary criticism, which already has effective ways of discussing an element’s contribution to the effect of the whole. But Austin’s concept of the performative seeks to put language back into a social context of use, as opposed to a decontextualized analysis of truth or falsity of propositions.” (Ibidem, p. 128). En efecto, el texto se sitúa en un acto comunicativo, en una situación de interacción social entre aquél y el lector, en este escenario la *performatividad* del hecho poético, si bien puede incorporarse —y es deseable que se haga—, queda en un segundo plano en tanto que el lector se enfrenta, antes que a las convenciones literarias, al lenguaje mismo del texto (*vid.* Figura 2.2 *supra*): su naturaleza primera y primaria es la de la *performance*, es decir, el poema es una *presentación* y no una *representación* (Culler, 2017b).

Si la lírica es una *performance* su tratamiento como acto nos lleva a reconocer “that poems often present propositions about our world instead of creating a textual or fictional world” (Ibidem, p. 34), es decir, sus condiciones de enunciación deben asumirse en nuestro mundo. Esta idea puede parecer problemática, pero en la tradición griega existe un tipo de texto con tales características: el discurso epidíctico, “discourse conceived as an act, aiming to persuade, to move, to innovate” (Ibidem, p. 35), es decir, el texto lírico es en cierta medida *indicativo* en tanto que su enunciación se refiere a nuestro mundo, a nuestra realidad, “in all its grim and nefariousness seductiveness” (Culler, 2015, p. 124). Cuando Castellanos afirma que

Matamos lo que amamos. Lo demás
no ha estado vivo nunca.

nos *presenta* la realidad de una forma que hasta entonces nos era desconocida, nos revela un aspecto de nuestro mundo oculto hasta ese momento. El texto lírico *reconoce* el mundo, intenta conocerlo nuevamente en la búsqueda de otras formas de comprenderlo, de intuir otros aspectos. La *performance*, como epideixis, es un acto lingüístico, pero también estético, su valor de verdad o falsedad no depende de aspectos conceptuales, pues “[e]n arte, la belleza nos recuerda lo que vale la pena [tanto como la fealdad] nos recuerda que ciertas cosas no valen la pena” (Pound, 2001, p. 38). La enunciación lírica no pretende comunicar ideas o conceptos, principios o teorías del mundo –para ello hemos inventado la ciencia–: la poesía señala, no le interesa demostrar sino *mostrar* el mundo. Si nos persuade o no, si nos conmueve o no, son cuestiones que dependen, precisamente, de la interacción con el texto pues la poesía “[n]o quiere verse reducida a ser un signo; es una presencia” (Valdivia, 2001).

El acercamiento a la lírica debe partir del texto mismo en tanto que es éste el que se presenta al alumno, es cierto que se trata de un producto enmarcado en las convenciones de su propio género y que éstas se relacionan con la institución literaria (*vid.* Figura 2.2 *supra*), sin embargo, la competencia literaria debe desarrollarse de tal manera que el alumno transite progresivamente hacia estos aspectos institucionales y genéricos: consideramos que la enseñanza y el aprendizaje de la lírica debe partir de lo inmediato, de lo que el alumno es capaz de observar y percibir en el texto. Es evidente que el alumnado ha cursado ya otros niveles de enseñanza que le han provisto de determinadas herramientas conceptuales en torno al género poético, esto significa que no se trata de un acercamiento ingenuo, todo lo contrario, estos elementos de su competencia literaria han de servir precisamente para reorientar su apreciación, pero, sobre todo, su disposición como lector ante el texto. El poema lírico ha de entenderse, tal como

hemos visto ya, como una señal que, en esencia, posee “un conjunto de instrucciones para la comunicación” (Luján Atienza, 2005, p. 86), es decir, el alumnado ha de ser capaz en primera instancia de detectar esas instrucciones que no son sino los rasgos que hacen de la lírica un texto distinto a otras estructuras comunicativas²¹ (*vid.* Culler, 2012) de tal manera que sea posible apreciar y comprender que “la poesía no es distracción, sino concentración, no sustituto de la vida, sino iluminación del ser, no claridad de entendimiento, sino verdad del sentimiento” (Cohen, 1984, p. 96). Por supuesto, una pragmática del texto lírico como la que hemos esbozado requiere un componente teórico que permita precisamente el desarrollo adecuado de la sensibilidad lírica: una poética, entonces.

2.2. Lírica y poética

La idea de una poética del texto lírico encierra un problema que, aparentemente, es infranqueable: la definición misma de su objeto de estudio, la poesía. La dificultad es tal que “[n]i el mismo Roman Jakobson –uno de los mayores investigadores teóricos de la poética y lo poético– se atreve a dar una definición concluyente.” (Domingo Argüelles, 2016, p. 17). Pareciera, pues, que una poética sin definición –siquiera provisional– de la poesía (o en todo caso de lo poético) está destinada al fracaso y que todo intento de continuar sería, a lo mucho, una falsedad cuando no una completa estafa. Sin embargo, como asegura Eliot, “[l]a crítica [...] no llega jamás a averiguar qué es la poesía: no puede encerrarla en una simple definición; pero, la verdad, no sé qué utilidad tendría ésta una vez hallada” (1999, p. 44). La naturaleza elusiva de la poesía hace pensar, entonces, que la poética no ha de buscar necesariamente una definición en tanto que dicha búsqueda –por más intrigante o esencial que parezca– nos llevaría a abandonar los hechos, los poemas mismos que tenemos ante nosotros para, en su lugar, intentar alcanzar una quimera cuyo objetivo último pareciera el ofrecer interpretaciones *a priori* de los hechos poéticos. Lo cierto es que “[n]o sabemos qué es la poesía, nadie ha conseguido definirla, pero, definida o no, subiendo o no subiendo, como el sol, lo cierto es que está ahí, como sol infalible y fuente de la vida” (Bartra, 199, p. 18). Atengámonos, pues, a su presencia material y concreta: el texto. Una poética del texto, y no de una definición del texto, no sólo es posible sino sobre todo necesaria.

En este sentido, es necesario reconocer que la poética, como disciplina de los estudios literarios,

²¹ Y que posteriormente han de servir para profundizar en el conocimiento y análisis de la poesía. Sin embargo, no debe olvidarse que nuestro objetivo es ofrecer una iniciación al texto, es decir, un punto de partida que, como veremos en su momento, permita una apreciación distinta del hecho lírico.

“parte de efectos o significados comprobados y pregunta cómo se logran” (Culler, 2004, p. 77), es decir, su interés se centra en los mecanismos por los cuales un texto logra precisamente sus efectos líricos, se trata de un cómo y no de un qué. Esta diferencia resulta crucial para comprender la necesidad de un modelo de enseñanza y aprendizaje de la lírica centrado precisamente en la relación entre un texto y su lector pues los efectos sólo pueden ser percibidos mediante la lectura. Todo intento por partir de una definición para luego intentar corroborarla con ejemplos es una tergiversación de la experiencia estética no sólo de la lírica sino de cualquier arte. De ahí que Eliot asegure que “[a]prendemos lo que es poesía –si es que alguna vez llegamos a aprenderlo– leyendo poesía” (1999, p. 48): la experiencia es, como ya hemos dicho, el punto de partida. Una poética de la lírica, entonces, “does not attempt to find a meaning but to understand the techniques that make meaning possible, techniques that belong to the generic tradition.” (Culler, 2015, p. 6), lo que en última instancia significa que se ha de pretender “the identification of different structures deployed in addressing and illuminating the world.” (Ibidem, p. 8). Un modelo de este tipo sólo es posible a partir de la caracterización: ejemplos, entonces.

A media voz

la lentitud es belleza
copio estas líneas ajenas
respiro
acepto la luz
bajo el aire ralo de noviembre
bajo la hierba
sin color
bajo el cielo cascado
y gris
acepto el duelo y la fiesta
no he llegado
no llegaré jamás
en el centro de todo
esta el poema intacto
sol ineludible
noche sin volver la cabeza
merodeo su luz
su sombra animal
de palabras
husmeo su esplendor
su huella
sus restos
todo para decir
que alguna vez
estuve atenta
desarmada

sola casi
en la muerte
casi en el fuego

El poema se hace presente, ocupa la página, pero lo hace de una manera muy particular. Su estructura es, en un primer momento, una característica visual. La distribución versal captura la atención del lector por la simple razón de que contrasta evidentemente con esa otra forma textual que le es tan familiar: la prosa (*vid.* Cohen, 1984). El poema se hace presente, entonces, por distanciamiento, por contraste, obliga al lector a *verlo* de otra manera. El primer acercamiento al hecho lírico es, por tanto, visual. Esta aprehensión del poema, por supuesto, “establece una forma de lectura que tiene implicaciones en toda la dimensión comunicativa del intercambio lingüístico y no sólo en su estrato más superficial” (Luján Atienza, 2005, p. 43). En efecto, la distribución es una suerte de invitación a una lectura particular, específica, pero, sobre todo, distinta: todo texto lírico ha sido escrito para ser leído en voz alta y las instrucciones de esa lectura se cifran precisamente en el uso del verso: lo visual es sonoro y lo sonoro es visual, y ambos son irresolublemente instancias del sentido. En el poema de Blanca Valera que hemos presentado líneas arriba podemos constatar que precisamente el título y el primer verso contienen una señal sobre su lectura: hablar a media voz es hablar lentamente y dicha lentitud encuentra su correlato en la brevedad de los versos en los que la aliteración termina de construir la atmósfera de susurro que prevalece en el texto. El texto es, entonces, una totalidad y así es como se presenta al lector que, por otra parte, y en un primer momento, intuye esta noción: la sensación de totalidad es una actitud del lector justificada por la presencia del poema en su aspecto visual y corroborado en su manifestación sonora. El sentido, por lo tanto, también es intuido pues “the reader approaches a poem with the assumption that however brief it may appear it must contain, at least implicitly, potential riches which make it worthy of his attention. Reading a poem thus becomes a process of finding ways to grant it significance and importance.” (Culler, 1975, p. 204).

La noción de *performance* del poema adquiere aquí total plenitud en la medida en que el poema insiste e incita a ser leído, pero sobre todo a ser *repetido* por el lector de manera que la lírica “can be tentatively (transhistorically) defined as a first person utterance whose performative conditions are reconstructed by a re-performing reader, who typically positions himself somewhere in a continuum whose extremes are a generic voice and some individual idea of the author” (Barchiesi en Culler, 2015, p. 120). La experiencia lírica comienza, precisamente, al pronunciar las palabras del poema como si se tratase una especie de ritual en la que, más allá

del sentido último –si es que tal cosa existe–, lo importante, en un primer momento, es hacer manifiesta la naturaliza reiterativa del poema. Por supuesto, al hacerlo el lector se enfrenta a otra característica del texto: su extravagancia, esto es, la particular forma de *decir*, de comunicarse o, en todo caso, de intentar establecer la comunicación. En este sentido, “[l]a extravagancia de la poesía incluye lo que la teoría ha denominado como «lo sublime» desde la época clásica: la relación con lo que excede las capacidades humanas de comprensión, sobrecoge o apasiona intensamente y otorga al hablante una percepción de algo más allá de lo humano.” (Culler, 2004, p. 95).

Comunión plenaria

Los nervios se me adhieren
al barro, a las paredes,
abrazan los ramajes,
penetran en la tierra,
se esparcen por el aire,
hasta alcanzar el cielo.

El mármol, los caballos
tienen mis propias venas.
Cualquier dolor lastima
mi carne, mi esqueleto.
¡Las veces que me he muerto
al ver matar un toro!...

Si diviso una nube
debo emprender el vuelo.
Si una mujer se acuesta
yo me acuesto con ella.
Cuántas veces me he dicho:
¿Seré yo esa piedra?

Nunca sigo un cadáver
sin quedarme a su lado.
Cuando ponen un huevo,
yo también cacareo.
Basta que alguien me piense
para ser un recuerdo.

Las imágenes que constituyen el poema de Gironde ponen en entredicho nuestra percepción de la realidad en la medida en que las relaciones léxicas vinculan aspectos (objetos, sensaciones, hechos) que nos obligan a aceptarlos tal y como se presentan en el texto. La extravagancia consiste en establecer precisamente esas relaciones con el objetivo de intensificar (ya se aumentando o disminuyendo) la experiencia poética: los nervios de la primera estrofa extienden sus capacidades fisiológicas y se hacen extensibles al mármol, al barro, a las paredes y a los

árboles hasta logra la *comuni3n plena* cuya culminaci3n es el cielo mismo. La idea de unirse totalmente con los elementos de la realidad se reitera en las dem3s im3genes: las venas y los caballos, la muerte y el toro, el ser y la piedra. Todo est3 dispuesto de tal forma que el lector no pueda sino aceptar tales exageraciones en la medida en que, como ya hemos dicho, el poema quiere establecer una comunicaci3n que, sin embargo, “en oposici3n a las exigencias normales [pareciera buscar] la manera de aumentar los peligros de la confusi3n” (Cohen, 1984, p. 79). Con todo, el texto exige de su lector un acto de fe: su naturaleza *performativa*, es decir, al presentarse como un texto enmarcado en determinadas convenciones literarias y l3ricas, apela a la cooperaci3n del lector. As3, “When we confront a work of literature, the cooperative principle is “hyper- protected,” in that we go a long way in accepting obscurity, disjunction, or apparent irrelevance, on the assumption that these are deliberate and will turn out to be in some way efficacious.” (Culler, 2015, p. 260)²², es decir, el lector debe asumir que la extravagancia, la exageraci3n o la intensidad de lo *dicho* tienen una intenci3n y, por lo tanto, no han de tratarse como simples sinsentidos (Culler, 2004).

La promesa de sentido o, en otras palabras, la expectativa que produce el texto forma parte de todo intercambio comunicativo. Sin embargo, en literatura esto ha dado lugar a una insistencia, a veces desmedida, por la interpretaci3n: no s3lo se asume que el poema dice *algo*, sino que ese *algo*—distinto en apariencia de lo ya expresado— est3 oculto y hay que traerlo a la superficie. Este af3n —entendible, aunque pocas veces realmente justificable— deviene de la concepci3n de que el texto (y en general, todo arte) es un complejo constituido por forma y contenido, lo que en 3ltima instancia ha llevado a “considerar esencial el contenido y accesoria la forma” (Sontag, 1984, p. 16). El predominio de la idea contenido ha terminado por coartar la experiencia est3tica orill3ndola, en muchos casos, a ser una simple par3frasis.

Saudade

Ser3 escombros de amor desconcedido;
me cumplo a oscuras, no me doy consuelo,
y determino este mont3n de duelo
cuando te pienso en muerte convenido.

Qu3 habr3 de ser sin tu presencia imp3a?:

²² Este principio calificado como ‘hiperprotegido’ est3 en evidente relaci3n con la propuesta te3rica de Grice sobre el principio de cooperaci3n que, de acuerdo con este autor, rigen nuestros intercambios ling33sticos: “What the philosopher H. R. Grice calls the “cooperative principle” is a fundamental axiom of communication: assume that your interlocutor is cooperating and saying something relevant, even if its relevance is not immediately evident.” (Culler, 2015, p. 260). *Vid.*: Grice (1998) as3 como Calsamiglia y Tus3n (2007); Sperber, D. y Wilson, D. (1995).

Descorazonadura, vaciedumbre...
Bebí cáliz de acíbar, servidumbre
de soledad uncí. Y, ay, todavía

qué despiedad acrece mi faena,
qué dondequiera soledad desboco,
qué cosa estoy tan triste y me doy pena.

Y me acerco a tus cosas y las toco,
todo está nadie, amor, tierna colmena,
y me voy apagando poco a poco.

En relación con la lírica esto plantea un serio problema en la medida en que, como hemos visto, es precisamente la forma la que acontece, la que se hace presente con una mayor intensidad y con mayor insistencia. Hemos citado un soneto precisamente porque en esta estructura es dable ver, con mayor claridad, la imposibilidad –pero sobre todo lo innecesario– de separar forma y contenido: cada palabra está pensada no sólo en función de su significado sino en función de su calidad sonora, la métrica –ese arte que sólo los grandes poetas dominan– es precisamente el punto de contacto más sutil y delicado entre la forma de las palabras y su contenido. Interpretar, esto es, separar forma y contenido en el soneto de Bohórquez sería atentar contra su misma naturaleza: decir que ‘descorazonadura’ es simplemente otra forma de decir, por ejemplo, ‘que uno se ha quedado sin corazón’, es ignorar la importancia de hallazgo léxico que ha dado forma a una sensación hasta entonces sin nombre; pero, sobre todo, sería caer en la presunción de que el texto ha querido decir otra cosa y que su valor depende únicamente de que su sentido –si tal cosa existe– se vuelva manifiesto.

Sin embargo, “y como dice Richards, «lo que en un poema importa no es nunca lo que *dice*, sino lo que *es*»” (Eliot, 1999, p. 46). En efecto, el poema no nos exige una interpretación, nos exige atención, detenimiento, experimentación, en suma, disfrute. La tristeza que domina el soneto de Bohórquez se va desplegando lentamente a lo largo de los catorce versos y construye imágenes y sensaciones que son inseparables de la forma verbal en que acontecen: “The poem must resist the intelligence/Almost successfully’, says Wallace Stevens; and its distinctiveness lies in that resistance: not necessarily the resistance of obscurity, but at least the resistance of patterns and forms whose semantic relevance is not immediately obvious.” (Culler, *Structuralist...*, p. 209). En efecto, la poesía –en todo caso, la verdadera poesía– se resiste y, afortunadamente en muchos casos, se rebela porque, como hemos visto, el texto “promotes, the kind of attention to memorable language, the desire to recall it and repeat it, that lyrics have always worked to encourage” (Culler, 2017b, p. 38), es decir, el poema quiere ser recordado tal

y como *es*, no por lo que supuestamente ha intentado decir, sino por lo que efectivamente *ya dice*. ‘Seré escombros de amor desconcedido’ es un verso que, como todos los del poema, ha sido escrito para perdurar y persistir, en sí mismo, a lo largo del tiempo.

Una poética como la que hasta ahora hemos delineado ofrece posibilidades en el aula que, como veremos en seguida, permiten fomentar una actitud distinta hacia el texto lírico en la medida en que persigue una experiencia poética que parte del poema mismo, de sus efectos, de su insistencia en una lectura particular: por un lado, su estructura visual y su estructura sonora que orillan al lector a pronunciar sus palabras y que dotan al texto de una naturaleza *ritual*; por otro, su particular forma de decir lo que dice, su intensidad verbal que hace del pacto lírico una suerte de acto de fe con el que se aceptamos y asumimos su *extravagancia*; por último, la intención, el deseo inherente del texto por mantener su integridad verbal y apelar a la *memoria* como forma de persistencia. Por supuesto, estos rasgos o características (Figura 2.3 *infra*), merecen particular atención en la medida en que cada una tiene implicaciones didácticas distintas.



Figura 2.3. Características líricas

2.2.1. Lírica y ritualidad

Si el poema, como decimos, acontece, es necesario, entonces, identificar y describir precisamente aquellos rasgos formales y los mecanismos mediante los cuales el texto adquiere la posibilidad de presentarse ante el lector como un evento, como un acto que en primera instancia debe ser *repetido*: ante el poema, el lector no puede sino ofrecer su propia voz para que éste se haga presente (Culler, 2012 y 2017b), es decir, debe participar del poema. En ese sentido, “[l]a participación implica una recreación; el lector reproduce los gestos y experiencias del

poeta” (Paz, 1972, p. 43). Aunque esta afirmación debe tomarse con ciertas reservas (sobre todo en lo referente al poeta), es innegable que el texto lírico es una construcción verbal cuya naturaleza sonora le capacita para ser repetido, es decir, la poesía es, en esencia, iterable. Así, darle voz al poema es materializar los sonidos que lo componen, la lectura es, al mismo tiempo, escucha. El texto lírico se presenta primero como una construcción en la que los sonidos están configurados mediante determinadas formas (versos, estrofas, rimas, metros, ritmos) y su pronunciación –su *repetición*– pone de manifiesto las relaciones y patrones que dominan el aspecto sonoro del texto.

En este sentido, la lectura es, antes que cualquier otra cosa, una disposición ante el texto, una actitud que el lector adopta para enfrentar al poema. En efecto, “[1]a lectura de un poema está basada en una teoría implícita del género que, como decía Genette, reside en un tipo especial de “actitud lectora”. No es una forma diferencial sino más bien un estado, un grado de presencia que, desde el principio de la lectura, el poema impone ya por su mismo arreglo tipográfico” (Scarano, 2003, p. 251). Por supuesto, y en realidad, la primera actitud del lector –especialmente nuestro lector adolescente– ante la idea de leer un poema en voz alta es, comprensiblemente, el pánico: la distribución del texto en la hoja (su particular organización representada por los versos y las estrofas, por ejemplo) resultan una suerte de advertencia (muchas veces intuitiva) de que el poema es un texto que exige una lectura particular, pero sobre todo, de que existe una lectura *correcta* que, aparentemente, desconoce²³. La realización del poema en voz del lector exige, ciertamente, una determinada manera de acometer los versos, las estrofas y las rimas, pero la noción de corrección en este sentido es una imposición estéril que priva al alumnado de la posibilidad de encontrar (pero, sobre todo, de identificar) las posibilidades que el poema mismo ofrece para su recitación. En este sentido, la lectura puede ser adecuada o inadecuada: la atención del lector debe estar dirigida a identificar y utilizar la mayor cantidad de información posible para reconocer y realizar el ritmo pues éste “produces in the reader the fundamental affect of the entire poem” (Nicolas Abrahams en Culler, 2015, p. 137). Es, pues, a través del ritmo, en primera instancia, que el poema se manifiesta. La complejidad sonora y la riqueza expresiva o emotiva (mas no sentimental, ni mucho menos emocional) del texto lírico radican

²³ Este miedo, natural pero injustificado que podemos observar en el alumnado, es probable que tenga su origen en la importancia que se le ha dado a la lectura silenciosa en detrimento de la lectura en voz alta (cuestión que, consideramos, sucede en todos los niveles y en todas las asignaturas). Por supuesto, ambos tipos de acercamiento a los textos son esenciales y necesarios, de manera que en el aula ambas lecturas deben promoverse con igual énfasis. Por otro lado, no debemos ignorar que existen factores socio-emocionales que suscitan el temor y la timidez al momento de leer en voz alta en el aula.

en la posibilidad de identificar el ritmo que domina su materia verbal.

En el cielo rosado están rojas las rosas,
y, sobre la verdura de mi jardín sonoro,
cae el ángelus triste, lleno de temerosas
alas, de lirios blancos y de estrellas de oro.

Y es tan dulce el recuerdo de todo lo doliente,
a la oscura humedad de los verdes profanos,
que mis ojos se ponen azules, y mi frente
se hunde, llena de lágrimas, en la paz de mis manos.

Un poema como el de Juan Ramón Jiménez se presenta ante el lector con una forma determinada: dos estrofas de cuatro versos cada una. Esta información que el alumno posee – pues la educación secundaria se ha encargado de transmitírsela– y que es capaz de constatar visualmente en el poema, sin embargo, no es utilizada adecuadamente pues a esta visualización debe corresponderle una sonorización: el verso es una marca esencialmente sonora en la medida en que resulta una determinada configuración acentual y verbal, y cuya primera impresión no puede limitarse a una distinción superficial de sus elementos. La ritualidad, como dimensión lírica, implica una repetición, pero, sobre todo, una recreación: el primer verso del poema de Juan Ramón Jiménez, por ejemplo, exige que el lector se detenga en cada palabra no porque resulten desconocidas sino por su particular distribución, en ese sentido, el poema, desde el inicio, le plantea al lector un ritmo lento y cuidadoso. Esto así porque “[e]l ritmo supone una especial ordenación de los elementos que constituyen la cadena hablada, tanto estrictamente fónicos (cantidad, intensidad, tono y timbre), como lingüísticos (fonema, sílaba, palabra, orden de palabras, oración)” (Quilis, [1975], p. 13). Por supuesto, el texto lírico se manifiesta en diversas estructuras métricas que suponen distintas formas de afrontar su complejidad y su riqueza.

Lo que aquí nos interesa destacar es que “el ritmo provoca una expectación, suscita un anhelo. Si se interrumpe, sentimos un choque. Algo se ha roto. Si continúa, esperamos algo que no acertamos a nombrar.” (Paz, 1972, p. 57), es decir, el ritmo es, en esencia, la primera experiencia que el lector tiene –o, mejor dicho, debería tener– del poema pues se materializa en una impresión sensible sumamente necesaria: los sonidos que, por su especial configuración, capturan la atención del lector por virtud de su propia voz que ha puesto a disposición del texto. De esta forma, la dimensión ritual obliga al alumno a situarse “between the will to read and the will to ‘hear,’ the will to speak and the will to be spoken, the will to control language

(utter it) and the will to submit to language (assimilate it.)” de manera que “rhythm is the mediating force between text and reader” (Clive Scott en Culler, 2015, p. 138).

Sólo a través de la lectura en voz alta es posible identificar la relación entre sonido y estructura: el romance se distingue visualmente de la silva, pero su manifestación, su verdadera *realización*, su acontecer como poema sólo puede darse en su vocalización. Las palabras se hacen presentes, pero, sobre todo, presentan una determinada configuración del mundo, pues “[l]a repetición rítmica es invocación y convocación” (Paz, 1972, p. 63): el cielo, las rosas, las estrellas, los lirios del poema de Juan Ramón Jiménez se manifiestan de una determinada manera que sólo es posible por su configuración en los versos. Nótese, por ejemplo, que ‘cielo’ aparece hasta la tercera sílaba, de manera que su acento se presenta mucho más suave, mucho menos marcado, casi imperceptible; o también la forma en que el acento agudo de ‘están’ se opone fuertemente al acento grave de ‘rojas’ lo que explica que el lector tenga precisamente problemas para leer acertadamente este primer verso. En ambos casos, el poema lo que exige es atención, los elementos del mundo, sus referentes, no son ‘novedosos’ (de hecho, ‘cielo rosado’ raya en un absoluto lugar común) pero su presentación sí: el texto quiere que pronunciamos las palabras como si fuese la primera vez que somos capaces de hacerlo. La ritualidad es dar cuenta del mundo, de hacerlo manifiesto, pues, como diría Pedro Salinas,

En esta luz del poema,
todo,
desde el más nocturno beso
al cenital esplendor,
todo está mucho más claro.

En este sentido, la dimensión ritual “nos recuerda que los poemas son acciones, no meros objetos en una página. Podemos considerar un poema como una estructura de sonido y significado; pero también lo podemos ver como una estrategia que pretende lograr algo.” (Eagleton, 2010, p. 110), es decir, el texto no *representa* el mundo, lo *presenta*: el verso, la rima, los acentos, las estrofas, las pausas, las cesuras, la cadencia, el timbre, la puntuación no son conceptos son *hechos* textuales que pretenden hacer perceptible determinadas realidades, causar determinadas impresiones en el lector. Esto resulta mucho más evidente para las figuras retóricas. Uno de los ejercicios más comunes –para bien y para mal– es la identificación de figuras retóricas en un poema. Esto resulta problemático en la medida en que, la mayoría de las ocasiones, el texto se ve reducido a un catálogo de conceptos cuyo significado puede ser inteligible pero su significación no: una lista con definiciones no es un recurso adecuado para

acercarse a la poesía en la medida en que desplazamos la experiencia poética por una experiencia instrumentista. Decir, por ejemplo, que en el poema de Juan Ramón Jiménez hay aliteración es realmente no decir gran cosa: en realidad, lo que sucede, es que la atmósfera del poema se construye a partir de la distribución de ciertos sonidos a lo largo del poema, su iteración se convierte en un recurso para elaborar una cadencia lenta y suave a través de la cual podemos experimentar la fuerza expresiva del poema. La figura retórica no es un concepto que se aplica a un texto, es un fenómeno que surge del texto (Culler, 1975) con una determinada intención²⁴.

La dimensión o naturaleza ritual de la poesía resulta, o se alcanza o se manifiesta, a través de la voz del lector. Recitar es darle vida al ritmo y éste –como lo indica su etimología– es movimiento que fluye. Esto, por supuesto, no es gratuito pues “la poesía es un manantial que siempre está naciendo. La poesía es un nacimiento que no cesa, que no aprenderá a morir, porque pueden morir las palabras –y mueren– pero no la *voç* que se quiere hacer eternidad [...]” (Bartra, 1999, p. 38; las cursivas son del autor). En el aula, por supuesto, la experiencia poética debe dirigirse, en un primer momento, al reconocimiento de que “las palabras poseen fuerza al mismo tiempo que significado. «Fuerza» se refiere al efecto o a la intención buscada de un enunciado lingüístico, que no tiene por qué estar de acuerdo con su significado.” (Eagleton, 2010, p. 111):

yo no sabía que
no tenerte podía ser dulce como
nombrarte para que vengas aunque
no vengas y no haya sino
tu ausencia tan
dura como el golpe que
me di en la cara pensando en vos

Aunque la ritualidad pareciera relacionada con mayor claridad a las estructuras tradicionales de la lírica, en realidad, el ritmo puede reconstruirse a partir de otros elementos y fenómenos textuales. En el poema de Gelman (*supra*), por ejemplo, la estructura versal se construye de tal forma que rompe la sintaxis de la frase (un recurso parecido al encabalgamiento, específicamente sirremático, pero que no funciona precisamente como éste en primer lugar porque, por ejemplo, aquí no se busca rima alguna): el poema nos presenta la dislocación entre palabras y objetos, entre el nombre y lo que es nombrado, ¿de qué sirve un nombre si al pronunciarlo no aparece la persona amada?, las palabras tienen fuerza en el poema, por eso la

²⁴ La enseñanza y el aprendizaje del aspecto retórico del lenguaje, en este sentido, deberá ser semasiológico más que onomasiológico.

ausencia es dulce, pero también languidecen, por eso la ausencia es dura. Esta disociación se manifiesta textualmente en las subordinaciones que, como puede verse, se encuentran *quebradas* lo que plantea diversas cuestiones que sólo puede resolverse con distintos intentos de lectura en voz alta a través de los cuales el ritmo dé cuenta precisamente de la naturaleza disociativa del poema.

No se trata, por supuesto, de acometer el poema como un simple hechizo o un encantamiento –aunque la relación de la poesía con el rito sea, como asegura Paz, una filiación histórica (casi genérica) innegable y sustancial–, pero el lector, sobre todo el lector adolescente, no puede ser indiferente a la naturaleza sonora del texto, al hecho de que “el poema es un movimiento de ir y venir, de avanzar y retroceder, de prometer y de negar” (Milán, 2004, p. 82): el verso, como unidad estructural del poema, es precisamente la manifestación de ese movimiento, que exhorta al lector a *recomenzar* continuamente el poema. El *versus* es la esencia misma del acto poético (Cohen, 1984), su lectura constituye su principal forma de apoderarse de la atención del lector en la medida en que se presenta en diversas configuraciones (endecasílabo, por ejemplo) y distintas organizaciones (soneto, silva, romance...). En este sentido, el acercamiento a la dimensión ritual del poema debe ser gradual en la medida en que lo que se necesita es precisamente hacer consciente al lector de que cada poema es una forma concreta de realización de sus posibilidades sonoras y expresivas pues “el verso no existe sino en cuanto relación entre sonido y sentido” (Ídem, p. 52). Así, el poema, como ritual, convoca, pero al hacerlo señala: hablar es significar, como veremos en seguida.

2.2.2. Lírica y extravagancia

El poema no sólo es un acontecimiento en virtud de su naturaleza visual (estructural) y sonora (rítmica) sino que también lo es en relación a su carácter evocativo: las palabras no sólo hacen perceptible la realidad del mundo, sino que la presentan de una manera distinta, particular, inusitada. Las palabras en el poema se presentan de forma excepcional cuyo efecto primero es el desconcierto: intuitivamente el lector reconoce que lo que está leyendo se distingue de otras formas textuales no sólo por su configuración en la página sino también por la forma de expresión, por la manera en que se *usa* y se *presenta* la materia verbal.

La noche hunde
su prestigio de tigre
muerde al sueño
y al cuerpo

el tigre de la noche
en el agua

Un poema como éste no puede sino producir consternación: no porque sea incomprensible, sino por lo contrario, porque aun comprendiendo las palabras el texto se resiste. El poema, nuevamente, se presenta como una totalidad: sonora y visual (en el sentido de las grafías en el papel), sí, pero también de sentido. Frente al poema de Amparo Dávila, por ejemplo, el lector se ve obligado a asumir una posición: o el texto es ilógico o no lo es. Curiosamente (pero, sobre todo, afortunadamente), la actitud lectora se decanta, casi siempre, por la segunda opción; esto es así por dos razones. En primer lugar, el texto se presenta en relación a una institución, la literaria, es decir, el lector utiliza su conocimiento previo (formal e informal) para caracterizar el poema: “[l]a «literatura» es una etiqueta institucionalizada que nos permite esperar razonablemente que el resultado de nuestra esforzada lectura «valdrá la pena»; y gran parte de las características de la literatura se deriva de la voluntad de los lectores de prestar atención y explorar las ambigüedades” (Culler, Breve..., p. 39). En segundo lugar, el alumno asume que lo presentado es significativo en la medida en que reconoce que el docente ha elegido el texto para su aprendizaje. El poema es un texto cuya aparente incoherencia se ve no como una falla sino como una característica esencial que, como su dimensión ritual, exige una determinada lectura. En consecuencia, el lector, como en cualquier acto comunicativo literario, se ve en la necesidad de establecer un pacto textual, que en el caso de la lírica puede entenderse como de la presunción de significado, pero, sobre todo, de relevancia para la comunicación poética.

Sin embargo, sería erróneo asumir que el objetivo de dicho pacto sea, de manera inmediata y exclusiva, la interpretación. El poema, antes que realidad hermenéutica, es realidad poética: el texto no quiere decir, ya dice (Paz, 1972). Y es precisamente en su *decir* que el poema evoca la realidad: en el texto de Dávila, el ‘prestigio de tigre’ es una expresión que configura la realidad de la noche, la verbaliza, su intención no es ser interpretada sino ser aprehendida por y mediante su inusual complejidad (que no dificultad). Nos encontramos pues, ante una característica de la poesía en la que las palabras, además de su configuración sonora, establecen una configuración de sentido, es decir, junto a la ritualidad —a través de la cual el poema acontece y se hace perceptible—, el texto devela una realidad que hasta hace poco había permanecido oculta, pero, para hacerlo, recurre a relaciones sintácticas, léxicas y semánticas que, como esa realidad, no habían sido descubiertas sino hasta el momento de su materialización en el poema.

Esa mujer que ahora mismito se parece a santa teresa
en el revés de un éxtasis/hace dos o tres besos fue

mar absorto en el colibrí que vuela por su ojo izquierdo
 cuando le dan de amar/
 y un beso antes todavía/
 pisaba el mundo corrigiendo la noche
 con un pretexto cualquiera/en realidad es una nube
 a caballo de una mujer/un corazón
 que avanza en elefante cuando tocan
 el himno nacional y ella
 rezonga como un bandoneón mojado hasta los huesos
 por la llovizna nacional/
 esa mujer pide limosna en un crepúsculo de ollas
 que lava con furor/con sangre/con olvido/
 encenderla es como poner en la vitrola un disco de gardel/
 caen calles de fuego de su barrio irrompible
 y una mujer y un hombre que caminan atados
 al delantal de penas con que se pone a lavar/
 igual que mi madre lavando pisos cada día/
 para que el día tenga una perla en los pies/
 es una perla de rocío/
 mamá se levantaba con los ojos llenos de rocío/
 le crecían cerezas en los ojos y cada noche los besaba el rocío/
 en la mitad de la noche me despertaba el ruido de sus cerezas creciendo/
 el olor de sus ojos me abrigaba en la pieza/
 siempre le vi ramitas verdes en las manos con que fregaba el día/
 limpiaba suciedades del mundo/
 lavaba el piso del sur/
 volviendo a esa mujer / en sus hojas más altas se posan
 los horizontes que miré mañana/
 los pajaritos que volarán ayer/

Se ha querido ver en el texto lírico una suerte de desviación o extrañamiento con relación al uso que hacemos del lenguaje en situaciones cotidianas. Esta distinción (surgida a partir de las observaciones formalistas)²⁵ supone que, en primer lugar, existe efectivamente una ‘comunicación habitual’ y, en segundo lugar, que ésta representa una norma, un modelo de habla que sirve como referente para distinguir otro tipo de realizaciones verbales. Sin embargo, es evidente que “no se puede hablar de desvío o de funcionamiento anómalo para la literatura,

²⁵ Para los formalistas, el texto poético representa, pues, un *alejamiento* o una *desviación* precisamente de esa mecanización con el objetivo de llamar la atención sobre sí mismo: el lenguaje se presenta desautomatizado, es decir, ya no con una función comunicativa inmediata y cotidiana, sino con una función estética. Lo dicho bastará para comprender que el concepto de ‘desautomatización’ lleva implícita una noción normativa: las desviaciones del lenguaje sólo pueden ser tales si existe un modelo al que hacer referencia, de ahí la oposición entre lenguaje cotidiano y lenguaje poético, por ejemplo. El problema radica en que la norma es una construcción social o literaria que depende de factores tanto intrínsecos como extrínsecos. Los formalistas, cuyos estudios abordaban obras vanguardistas, encontraron un campo fértil para poder ensayar sus conceptos en obras de arte que, precisamente, representaban una ruptura evidente y total con la tradición, fuera ésta literaria o de cualquier otro tipo. Por supuesto, el formalismo pronto se dio cuenta de esto: en la lengua cotidiana existen *desviaciones*, pero las condiciones de producción y de recepción son diferentes a las que exige el texto poético, de ahí que posteriormente se volviera la vista a la retórica pues el formalismo (y las corrientes que luego vinieron) vio en las licencias, giros y tropos una explicación metódica de las ‘alteraciones’ del lenguaje que venía de una larga tradición.

[pues] ésta funciona obedeciendo los mismos mecanismos pragmáticos que cualquier otro tipo de comunicación” (Luján Atienza, 2005, pp. 69-70). En efecto, el poema de Gelman titulado “Cerezas” citado arriba presenta versos en los que es dado ver un uso peculiar de estructuras sintácticas y semánticas que, lejos de entenderse como *desvíos*, en realidad se presentan como reconfiguraciones en virtud de una intención poética: la de capturar y transmitir una realidad hasta entonces no verbalizada. Obsérvese, por ejemplo, que el verso en el que se dice que la mujer de la que se habla “fue / mar absorto en el colibrí que vuela por su ojo izquierdo” sigue las determinaciones sintácticas de la predicación, del complemento de lugar y, en cierta medida, de la subordinación, lo que sucede es que utiliza precisamente estas prescripciones propias del sistema lingüístico y las reorienta hacia estructuras imprevisibles que rompen las expectativas del lector. Otro tanto sucede, por ejemplo, en los versos “pisaba el mundo corrigiendo la noche” y “le crecían cerezas en los ojos” en los que las estructuras sintácticas establecen estructuras de sentido que pretenden, primeramente, cautivar la atención del lector.

De esta forma, en la comunicación lírica, el texto posee una dimensión *extravagante* en la medida en que recurre a usos peculiares que, si bien son posibles en tanto que el sistema de la lengua permite su construcción, no habían sido utilizados antes, es decir, “la poesía [...] ni crea un código nuevo (en el sentido de un lenguaje especial) ni necesita de otros códigos para ser entendida en una medida mayor que cualquier otro tipo de comunicación. La poesía usa el código de la lengua para comunicar el rango de efectos que le es propio.” (Luján Atienza, 2005, p. 92). Por supuesto, hay que ser conscientes, como asegura Borges en *El Alpeb*, de dos cuestiones, la primera es que “si el fin del poema fuera el asombro, su tiempo no se mediría por siglos, sino por días y por horas y tal vez por minutos”; la segunda, que todo “poeta es menos inventor que descubridor.”, es decir, la realidad referida por el poema es mucho más que su aparente singularidad pues no se trata de un artefacto de simple entretenimiento y admiración superficial; y, sobre todo, que la realidad del texto no es una invención, no es una *imitación*, sino una revelación pues “el poema no explica ni representa: presenta” (Paz, 1972, p. 112).

Así, el lector “[must] attempt to read any brief [...] lyric as a moment of epiphany” (Culler, 1975, p. 205). El texto ha de asumirse como la constatación de una realidad que le era desconocida al lector y que solemnemente a través de su peculiar estructura es posible comunicar el hecho poético. En este sentido, la dimensión extravagante de la lírica es –como su carácter ritual– de naturaleza pragmática en la medida en que repercute directamente en la

disposición del lector: un verso como “el olor de sus ojos me abrigaba en la pieza” del poema de Gelman no puede sino causar cierta sorpresa, pero también asombro, incluso confusión en la medida en que desafía las relaciones lógicas de sus elementos, sabemos que los ojos pueden tener color pero no olor, o al menos no lo sabíamos hasta la lectura del texto. En todo caso, lo que nos interesa señalar es que “[l]a extrañeza es asombro ante una realidad cotidiana que de pronto se revela como lo nunca visto” (Paz, 1972, p. 128). Sin embargo, y como ya ha sido señalado arriba, esta primera impresión no es (no podría ser) el objetivo del poema sino tan sólo su punto de partida: la fascinación, por sí misma, no tendría valor alguno en lírica (ni en ningún arte) sin el esfuerzo por captar la fuerza imaginativa (que no *imitativa*) del texto. Ante un verso como “los horizontes que miré mañana” poco importa el asombro si se es incapaz de aceptar que el pasado es también una forma de futuro.

La dimensión extravagante, por tanto, exige mucho más que un pacto textual, o, en todo caso, dicho pacto implica la necesidad de aceptar que la lírica es un lenguaje que, aunque afirma o niega aspectos de la realidad, no lo hace a través del rigor conceptual propio de otros ámbitos del conocimiento humano sino a través del rigor de la imagen entendida como “una frase en la que la pluralidad de significados no desaparece” (Paz, 1972, p. 107), es decir, el texto lírico captura y verbaliza la naturaleza heterogénea de la realidad en un esfuerzo por “«ver el mundo con nuevos ojos», captar relaciones insospechadas y, tal vez, apreciar lo que para otro observador sería opresivo o trivial; en suma, hallar profundidad en apariencias formales” (Culler, 2004, p. 100). De ahí que el lenguaje resulte extravagante, no porque sea un desvío, sino porque reorienta sus posibilidades hacia lo imprevisible o lo insólito, un lenguaje marcado por una intensidad que puede aumentar (magnificar) o disminuir (reducir) la experiencia del mundo: la comunicación poética intenta capturar y presentar la realidad desde su más inadvertida excepcionalidad, hasta su más consabida trivialidad, con la firme intención de resignificarla.

Nadie
dirá jamás
que no
cumplí
siempre
con mi
beber

Los poemínimos de Huerta ejemplifican precisamente la resignificación de lo cotidiano en clave humorística: en el poema citado, el lector está obligado, para la apreciación y disfrute del texto, a mantener la intención (el significado) de la frase original (‘cumplir con el deber’) para captar

la agudeza de la sustitución final. La extravagancia del ejemplo radica en la trivialización del tono serio de la fuente original para reconfigurarla (resignificarla) en una imagen paródica. Así, esta dimensión poética nos devuelve al terreno de la retórica: la sustitución llevada a cabo por Huerta no es caprichosa pues la cercanía fonético-morfológica entre ‘deber’ y ‘beber’ es lo que sustenta precisamente el efecto humorístico, es decir (y como ya hemos apuntado arriba en relación con otras figuras como la aliteración), la paronomasia sólo puede entenderse si se parte del texto y no al contrario. Es en este sentido que la actitud del lector resulta imprescindible pues, en el aula, el alumnado es siempre consciente de la extrañeza del texto lírico, sin embargo, pocas veces esta apreciación (o sensación) se utiliza para abordar la poesía: la posibilidad de expresar (y aceptar) que algún verso resulta particularmente difícil es devolverle al alumno la confianza en su intuición lectora pues “[t]he rhetorical figure, says Genette, ‘is nothing other than an awareness of the figure, and its existence depends wholly on the reader being conscious, or not being conscious, of the ambiguity of the discourse before him’ (*ibid.*, p. 216). One has a rhetorical figure when the reader perceives a problem in the text and takes certain rule-governed steps to devise a solution.” (Culler, 1975, p. 210). Por lo tanto, el objetivo en el aula es permitir que la intuición lectora perciba, en el ejemplo del poemínimo, una sustitución curiosa y peculiar que tiene, como efecto, el humor y, posteriormente, asegurarnos de que dicho fenómeno textual se nombre adecuadamente: el aprendizaje significativo comienza con la seguridad y la confianza del lector de sus propias apreciaciones.

La naturaleza extravagante de la lírica apela a la conciencia del lector tanto como a su atención. Las palabras se presentan de una manera distinta, sí, pero esta distinción no es una simple reformulación o reacomodo para entretener al lector. Se trata, en realidad, de marcas textuales que pretenden dar cuenta de que lo *dicho* es precisamente lo que el texto intenta *decir* desde el inicio, esto es, las palabras utilizadas son imprescindibles en la medida en que sin ellas la realidad que materializan no sería posible: “[l]a imagen hace perder a las palabras su movilidad e intercambiableidad. Los vocablos se vuelven insustituibles, irreparables” (Paz, 1972, p. 110). Los ejercicios interpretativos (que, en muchos casos, no son sino malas paráfrasis) que suelen utilizarse en el aula parten de la premisa –que ya hemos mencionado arriba– de que el poema (y a veces la literatura en general) es forma y contenido, pero, sobre todo, asumen la aparente importancia de aquélla sobre éste. Es cierto que el objetivo es dar cuenta de una lectura comprensiva, pero al hacerlo se tergiversa la experiencia poética: el fin no puede justificar los medios en tanto que es precisamente la forma, es decir, la realización verbal, la única realidad

que existe y, sobre todo, a través de la cual el lector se relaciona con el texto. Lo demás, esa quimera en la que suele convertirse el ‘contenido’, no sirve sino para desviar la atención del lector a zonas, probablemente interesantes, pero que hacen del texto un simple, y muchas veces insignificante, pretexto. Decir que “arder como la vela y consumirse” es simplemente otra forma de decir que la vida es breve o que hay que disfrutar cada día de nuestras vidas es perder de vista la fuerza de la imagen en la medida en que la vela, como objeto, es insustituible ya que para alumbrar debe al mismo tiempo consumirse, la imagen encierra la contradicción de la condición humana ante la cual es imposible escapar: la imagen es insólita no porque nos descubra una realidad desconocida sino porque nos ofrece una forma de verbalizar, en toda su complejidad y riqueza, dicha realidad. La extravagancia del texto ha de permitirle al alumno reconocer que en el poema se “ha expresado algo de modo tal que no es posible volverlo a decir con mayor eficacia” (Pound, 2001, p. 54)²⁶.

El lenguaje poético ha de entenderse entonces no como un envoltorio dentro del cual se encierra o se esconde una experiencia sino como la experiencia misma, pues “[l]a poesía no se siente: se dice. Quiero decir: no es una experiencia que luego traducen las palabras, sino que las palabras mismas constituyen el núcleo de la experiencia” (Paz, 1972, p. 157). El alumnado (nuestro más querido lector) ha de ser consciente de la naturaleza indispensable del lenguaje: se ha utilizado tal o cual palabra porque solamente *esa* palabra permite la comunicación. Al texto no le sobra ni le falta nada: palabras, pausas, acentos... ocupan el lugar preciso dentro de esa totalidad que es el poema y cuya intención es resignificar la realidad. Así, “Lyrics seek to remake the universe as a world, giving a spiritual dimension to matter. This aspect of lyric should not be neglected, since it often provides the motive for readers’ finding lyric words memorable and letting them inform experience.” (Culler, 2015, p. 38), es decir, la extravagancia del poema, de su lenguaje, es un intento por resignificar el mundo que habita el lector, por dotarlo de palabras que, al experimentarlas, se inscriban en su memoria, es decir, el poema, como veremos en seguida, es un texto hecho no sólo para ser recitado (*repetido*) sino también para ser recordado.

²⁶ Por supuesto, en el aula, es inevitable que los alumnos enarboleden distintas ‘interpretaciones’ del poema. Esto es natural en la medida en que, por un lado, la extrañeza del texto pone en marcha distintas operaciones cognitivas y emocionales; en segundo lugar, estas operaciones están sustentadas y respaldadas por la experiencia académica previa de los alumnos: la literatura se ha presentado como un tipo de texto ante el cual la primera pregunta parece ser ‘qué quiso decir’ tal o cual autor o poema. Sin embargo, como asegura Eliot (1999): “la educación en poesía, requiere una ordenación de esas experiencias” (pp. 46-47), pero también y sobre todo, un reorientación. En efecto, las apreciaciones, a veces poco sustentadas en el texto, de los alumnos no deben descartarse tajantemente, pues esto puede cohibir la experiencia poética. En todo caso, es tarea del docente incorporar o matizar estas observaciones y dirigir constantemente la atención del alumno nuevamente al texto.

2.2.3. Lírica y memoria

El hecho poético no significaría nada si no fuese capaz de perdurar en la memoria de los lectores. Su ritualidad y su extravagancia tienden, necesariamente, al recuerdo: su estructura, su configuración rítmica, su peculiar forma de expresar la realidad, su resistencia a la paráfrasis, son características que le permiten al texto resistir (casi) totalmente el paso del tiempo. La tradición oral es, en este sentido, el más claro ejemplo del poder y la importancia de la memoria con relación a la poesía: los mitos y los ritos se han transmitido de boca en boca gracias al trabajo anónimo, pero invaluable, de rapsodas, juglares e iniciados. Así, antes de la escritura, el texto alcanzaba su plenitud solamente en la medida en que era *recordado*: recitar era, al mismo tiempo, actualizar el texto, *representarlo* –en el sentido de volver a hacer presente. La *performance* del texto lírico hunde sus raíces en la naturaleza oral de toda poesía, de ahí su insistencia, su urgencia porque el lector convierta la letra impresa en sonidos, los sonidos en palabras y las palabras en experiencia del mundo: los poemas “disclose aspects of the world and praise what should be noted and remembered [and] offer thought in memorable form, truths to be considered, absorbed, and repeated by readers” (Culler, 2017b, p. 33).

La memoria, sin embargo, ha caído en desgracia, pues lejos de ser vista como un instrumento valioso en relación con el conocimiento, se le mira con recelo y desconfianza. La enseñanza y el aprendizaje tradicionales, no sólo de la lengua y la literatura sino de cualquier asignatura, sustentaban gran parte de sus actividades en la memorización de, por ejemplo, reglas gramaticales, autores, corrientes, fecha de publicación, títulos de obras, y un largo etcétera. Esta práctica, que se remonta a la Edad Media y, evidentemente, a la antigüedad grecolatina, perdió prestigio frente ciertos modelos y corrientes pedagógicas que vieron en la memorización un problema o, en todo caso, un estorbo, para un aprendizaje ‘real y significativo’. La tradición, entonces, sucumbió ante la modernidad²⁷: “[h]oy, la gran idea que pesa como una pesadilla sobre el hombre occidental es, justamente la idea de la memoria. Una idea que se vuelve

²⁷ “La memoria, en efecto, juega un papel crucial en la enseñanza antigua y medieval de la literatura: el estudiante de gramática analiza la lengua de un *canon* de poetas considerados como modelos idiomáticos y, en el marco de este aprendizaje, debe memorizar sus versos. [...] En estos períodos, los materiales librarios con muy costosos [...] de ahí que se recurriese a la memoria como sustituta de la lectura. La aparición de la imprenta, con el consiguiente abaratamiento del libro y la mayor difusión de la cultura escrita, suponen un golpe de gracia al sistema educativo memorístico” (Azaustre y Casa, 2001, p. 157). Junto a esto, por supuesto, pocas veces se menciona que, sobre todo durante la Edad Media, la memorización estaba acompañada de un estudio minucioso de los textos, y menos todavía se repara en el hecho fundamental de que esta práctica didáctica sustentó y permitió –¡durante poco más de diez siglos!– la preservación y transmisión de gran parte del conocimiento occidental.

pesadilla porque [...] el hombre ha roto los lazos con el pasado y con el futuro [y] se vive en eterno presente, en un hedonismo muy trabajado. Se vive sin antecedentes.” (Milán, 2004, p. 83). La poesía, no obstante y contra todo pronóstico, resiste.

Entre tantos oficios ejerzo éste que no es mío,
como un amo implacable
me obliga a trabajar de día, de noche,
con dolor, con amor,
bajo la lluvia, en la catástrofe,
cuando se abren los brazos de la ternura o del alma,
cuando la enfermedad hunde las manos.

A este oficio me obligan los dolores ajenos,
las lágrimas, los pañuelos saludadores,
las promesas en medio del otoño o del fuego,
los besos del encuentro, los besos del adiós,
todo me obliga a trabajar con las palabras, con la sangre.

Nunca fui el dueño de mis cenizas, mis versos,
rostros oscuros los escriben como tirar contra la muerte.

Así como el poeta, el lector ejerce su propio oficio. La poesía obliga a su recreación, no como un acto de simple entretenimiento o esparcimiento intrascendente, sino como un enfrentamiento al mundo: al día, a la noche, a la lluvia, a la catástrofe... Poeta y lector se encuentran en el poema, y ambos, como sugiere Gelman, acometen contra la muerte. La memoria es la única facultad humana capaz de *re*crear el texto en la medida en que su dimensión ritual y extravagante exigen conservar con precisión la estructura, los sonidos y las palabras que lo componen. Aunque es evidente que la memoria es selectiva –por no decir caprichosa–, la poesía le ofrece al lector palabras memorables en la medida en que le permiten expandir sus posibilidades verbales, es decir, comunicativas, al mostrarle nuevas e insólitas imágenes de su realidad, pero, sobre todo, al proporcionarle expresiones que intensifican su experiencia del mundo y le ofrecen una forma de comprender lo aparentemente incomprensible (Culler, 2015, p. 120). La memoria poética es (debe ser) la consecuencia natural y lógica de la experiencia poética en la medida en que el lector descubre en el poema una verdad (sensación, realidad, revelación, misterio) que hasta entonces desconocía y que dota al texto de un carácter significativo.

¿Por qué tocas mi pecho nuevamente?
Llegas, silenciosa, secreta, armada,
tal los guerreros a una ciudad dormida;
quemas mi lengua con tus labios, pulpo,
y despiertas los furores, los goces,

y esta angustia sin fin
que enciende lo que toca
y engendra en cada cosa
una avidez sombría.

El mundo cede y se desploma
como metal al fuego.
Entre mis ruinas me levanto,
solo, desnudo, despojado,
sobre la roca inmensa del silencio,
como un solitario combatiente
contra invisibles huestes.
[...]

La relación con el texto, como lo siguieren los versos de Octavio Paz (titulados, precisamente, *poesía*), no es, de ninguna manera, apacible: lector y texto se enfrentan, la experiencia poética es una constante negociación entre la duda y la certeza, entre la consternación y el entusiasmo de descubrir el mundo. Aparece entonces la angustia: el lector, al asumir la presunción de sentido del texto lírico, abre la puerta a la posibilidad de que sus suposiciones sobre la realidad se desmoronen y quede indefenso ante las ‘invisibles huestes’ de la poesía. Por supuesto, hay otra posibilidad.

[...]
Nublan mis ojos imágenes opuestas,
y a las mismas imágenes
otras, más profundas, las niegan,
ardiente balbuceo,
aguas que anega un agua más oculta y densa.
En su húmeda tiniebla vida y muerte,
quietud y movimiento, son lo mismo.

Insiste, vencedora,
porque tan sólo existo porque existes,
y mi boca y mi lengua se formaron
para decir tan sólo tu existencia
y tus secretas sílabas, palabra
impalpable y despótica,
sustancia de mi alma.
[...]

El gozo poético. El texto, por medio de su recreación, crea también al lector: se implican mutuamente. No es casualidad que Paz mencione el alma: para el pensamiento griego, la memoria no sólo era una parte esencial del conocimiento, sino que además se trataba de una

facultan inherente al alma²⁸. La memoria es sabiduría. El olvido es ignorancia. En este sentido, “uno de los efectos de la poesía debe ser darnos la impresión, no de descubrir algo nuevo, sino de recordar algo olvidado” (Borges, 2001, p. 38), es decir, la poesía es, la mayoría de las veces, mucho menos un descubrimiento que un recuerdo. La competencia literaria debe desarrollarse en relación (nunca al margen) a estas apreciaciones. En el aula, los alumnos se relacionan con los textos de muy diversas formas y en distintos niveles: las dimensiones de la lírica que aquí hemos discutido permiten precisamente configurar espacios poéticos sustentados tanto en la naturaleza del texto como en la de los lectores. La memoria se presenta, entonces, como la dimensión lírica en la que es posible la libertad o, como sugiere Reyes (2005), la liberación pues la lírica “se aparta de las otras [formas literarias], porque parece alejarse ariscamente del mismo acontecer fingido, para mejor solazarse en su aire raro, en la sustancia neumática y transparente que linda entre el sueño y el pensamiento” (p. 51). Continúa Paz:

[...]
Eres tan sólo un sueño,
pero en ti sueña el mundo
y su mudez habla con tus palabras.
Rozo al tocar tu pecho
la eléctrica frontera de la vida,
la tiniebla de sangre
donde pacta la boca cruel y enamorada,
ávida aún de destruir lo que ama
y revivir lo que destruye,
con el mundo, impasible
y siempre idéntico a sí mismo,
porque no se detiene en ninguna forma
ni se demora sobre lo que engendra.

Llévame, solitaria,
llévame entre los sueños,
llévame, madre mía,
despiértame del todo,
hazme soñar tu sueño,
unta mis ojos con aceite,
para que al conocerte me conozca.

A través de la experiencia poética, el alumno debe descubrir la posibilidad de conocerse y reconocerse en el texto pues “[la] poesía ilumina no poco de aquella oculta profundidad esencial de nuestra Existencia (de ahí su verdad), y la ilumina directamente por la plasmación (de ahí su belleza)” (Pfeiffer, 1951, p. 106), es decir, en la dimensión memorable de la lírica

²⁸ Conocido es el pasaje del *Fedro* (274c-276a) en el que Platón utiliza un mito en el que se discute y se pone en entredicho la utilidad de la escritura con relación al verdadero conocimiento que solamente es posible a través de la memoria. *Vid.* Yates (2005).

convergen estética y conocimiento de ahí que suele caracterizarse a la poesía, como ya hemos dicho, como un discurso epidíctico, esto es, “the rhetoric of praise or blame, focused on what is to be valued” (Culler, 2015, p. 3). En la comunicación poética el lector se enfrenta a un lenguaje a través del cual se verbaliza (materializa) tanto lo que vale como lo que no vale la pena del mundo, pero, sobre todo, lo que es digno de ser recordado: el dolor y la alegría, la soledad y la angustia, la amargura y la desesperación, la dicha y el gozo, en suma, la complejidad de la experiencia humana. Quizá por esto Gelman aseguró (en un guiño cariñoso y cómplice a José Emilio Pacheco) que “[l]a verdad de la memoria es la memoria de la verdad. Las dos son formas de la poesía extrema, esa que siempre insiste en develar enigmas velándolos. Alguien dijo que la poesía es la sombra de la memoria. Creo que, en realidad, la poesía es memoria de la sombra de la memoria. Por eso nunca morirá.” (1997).

2.3. Lírica y goce

La literatura, como cualquier otra actividad humana, exige voluntad, empeño, participación: el intelecto y la emoción son facultades a través de las cuales aprehendemos el mundo. En este sentido, la poesía, como la ciencia, es al mismo tiempo producto intelectual y producto emotivo, es consecuencia, su estudio, pero, sobre todo, su apreciación, no puede concebirse sin la idea –compleja pero sumamente importante– de goce, de placer. Sin embargo, leer, como ya hemos apuntado hacia el final del capítulo anterior, supone actualmente un ejercicio en crisis: la era de la información o, mejor dicho, de la información *instantánea*, ha banalizado la importancia de la atención, de la minuciosa concentración en lo que el texto (los textos) tiene para ofrecernos de suerte que, como asegura José Emilio Pacheco, “[v]ivimos en el mundo de lo efímero, lo perecedero, lo desechable.” (2006), es decir, leer se ha reducido a la cada vez más frívola actividad de decodificación sin otra intención que la inmediatez. En este escenario, el placer (del arte y de la ciencia) corre el peligro de convertirse en simple entretenimiento, cuando no en espectáculo²⁹. En este sentido, por supuesto, puede parecer que la reivindicación del placer es una tarea destinada al fracaso.

²⁹ En el caso de la ciencia, por ejemplo, podemos citar programas televisivos pseudo-educativos en los que el conocimiento científico sirve, únicamente, para confirmar o refutar fenómenos (designados erróneamente en estos programas como ‘mitos’) sin más interés que el de impresionar al televidente. En cuanto a la literatura, podemos mencionar el caso de la poeta afroamericana Amanda Gorman cuya aparición en la ceremonia presidencial de su país la convirtió en una figura mediática y que, posteriormente, apareció en muchas portadas de revistas no por su obra, sino por su vestuario: porque claro y como todo el mundo sabe, para escribir poesía es *necesario* estar al tanto de los colores de la temporada.

Sin embargo, y como hemos ido constatando a lo largo de este capítulo, una posible solución se encuentra no únicamente en el texto ni exclusivamente en el lector sino en ambos: la relación –la comunicación– que establecen es el punto de partida para devolverle al placer su lugar y su función originales. Leer, nos dice la etimología, es elegir: la lectura encierra el ejercicio –algunas veces voluntario, otras no tanto– de un gusto que, como cualquier otro, es susceptible de desarrollarse y, sobre todo, perfeccionarse. A la lectura literaria se llega, muchas veces por azar, de tal manera que el aula se revela, entonces, como un lugar privilegiado en el que los alumnos pueden concientizarse acerca de su papel como lectores: un poema es, pues, un texto que, antes que cualquier otra cosa, ha sido hecho para su disfrute. Volvemos aquí a la noción de interpretación de la que hemos hablado sucintamente líneas arriba pues “[s]ince lyrics illuminate or interpret the world for us, we should be interested in what they mean, and this can demand careful attention, but it would be beneficial for literary studies and for the fortunes of poetry generally if all other ways of engaging with poems were not subordinated to interpretation.” (Culler, 2015, p. 5). Así, de acuerdo con la enseñanza y el aprendizaje, pero especialmente en cuanto a la competencia literaria, el énfasis, sobre todo si hablamos de iniciación, debe darse en términos poéticos más que hermenéuticos. Por supuesto, sería un despropósito (cuando no un absurdo) pretender el estudio de cualquier manifestación literaria sin la intervención de la interpretación. Sin embargo, debemos reconocer que la hermenéutica y la poética acometen los textos a partir de objetivos y métodos distintos en la medida en que

[g]iven a text, hermeneutics wants to find the meaning. This may involve a wide range of activities, from biographical criticism, which seeks to discover what the author might have meant, to symptomatic readings which engage the work through an interpretive language, whether humanist, Marxist, psychoanalytic, mythic, sociopolitical, deconstructive, or historicist. The goal is to discover a meaning, and these are target languages into which lyrics can be translated. Poetics works in the opposite direction, asking what are the conventions that enable this work to have the sorts of meanings and effects it does for readers. It does not attempt to find a meaning but to understand the techniques that make meaning possible, techniques that belong to the generic tradition. (Culler, 2015, p. 5-6)

En este sentido, las dimensiones líricas que hemos expuesto, subrayan la naturaleza del texto en términos de los recursos que se materializan verbalmente, así como en los efectos que producen en el lector. Se trata, en consecuencia, de ejercitar la intuición de los alumnos en torno al hecho poético. Esta forma de proceder permite orientar, a docentes y estudiantes, hacia el disfrute del texto en tanto que se asume como un evento comunicativo (pragmático, *performativo*) cuyo fin no es descubrir lo que quiso decir el poema sino lo que efectivamente ya dice, pero, sobre todo, lo que *logra* ese decir. Así, “[e]l goce se profundiza en apreciación, que

añade una fruición intelectual a la originaria intensidad” (Eliot, 1999, p. 47) de la expresión lírica. Una poética del texto lírico, sobre todo en el ámbito escolar, debe permitirle al alumno entregarse tanto “a la grave lentitud del tono, al oscuro encanto de la melodía [...] al místico claroscuro de la imagen [...]” (Pfeiffer, 1951, p. 108), como a la posibilidad de comprender (no interpretar) los medios por los cuales tal encanto y misticismo son posibles. La crítica literaria, entonces, ha de mostrarse a los alumnos como un ejercicio basado en sus intuiciones y apreciaciones y que consiste “en mostrar *cómo es lo que es*, inclusive *qué es lo es* y no en mostrar *qué significa*” (Sontag, 1984; las cursivas son de la autora) tal o cual hecho poético. Ante la lírica, entonces, lo que importa es “recuperar nuestros sentidos. Debemos aprender a *ver* más, a *oír* más, a *sentir* más” (Ibídem) y, en consecuencia, a leer más, pero especialmente, a *leer* mejor.

Por ello, la memoria es la culminación de la iniciación al texto. En esta dimensión se conjugan la naturaleza estética e intelectual del poema. La relación entre obra y lector tiende precisamente a la configuración de recuerdos textuales que inciden directamente en la competencia literaria en tanto que representan puntos de comparación, elementos para experimentar la literatura con mayor intensidad, profundidad y claridad: “[t]he lyric, by its formal patterning and mode of address, asks to be learned by heart, even if that seldom happens; its efficacy depends upon its success in making its words memorable, having them remembered.” (Culler, 2015, p. 130). Aprender de memoria es, en este sentido, aprender emotivamente tanto como intelectivamente, es decir, a través del goce, del placer de aprehender el texto (la realidad del texto) en la memoria pues es ahí donde se aloja la belleza (Cohen, 1984). No de otra manera la literatura puede revelarse y convertirse para nuestros estudiantes, como aseguraba Borges, en otra forma de felicidad.

2.4. Lírica y canon

A lo largo del presente capítulo hemos utilizado, para ejemplificar las dimensiones líricas, distintos textos que, como se habrá advertido ya, pertenecen a diferentes corrientes y períodos: desde poemas escritos a principios del siglo XX y situados en la vanguardia, hasta otros cuya estructura se pone en relación con una larga tradición que se remonta al renacimiento –como es el caso del soneto. Este panorama –amplio y diverso– circunscribe los materiales literarios en un marco tan complejo como necesario: el canon. Este concepto, o, sería mejor decir, esta visión de la literatura se ha convertido en centro de acaloradas discusiones (tanto teóricas como metodológicas), sobre todo desde que en los años noventa del siglo pasado Bloom utilizase esta

noción, especialmente en el seno de la academia anglosajona, para abogar por una determinada tradición, crítica y formación literarias. Por supuesto, con el paso del tiempo, la discusión ha tomado diversos rumbos y se ha enmarcado en distintos ámbitos entre los cuales nos interesa destacar uno: nos referimos, evidentemente, al aspecto escolar. En este sentido, la noción de canon se relaciona directamente con la de competencia literaria que, como ya hemos mencionado, se entiende como un conjunto de saberes que el alumno posee y desarrolla. Sin embargo,

[..] esos saberes dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector. Es decir, la lectura de un *corpus* de obras o de textos seleccionado con criterios normativos es la base para el desarrollo de habilidades receptoras y para la sistematización de saberes. La presencia de un corpus de producciones literarias es insoslayable en la actividad de la formación literaria. Sin obras no hay lectura y sin lectura no hay posibilidad de desarrollar una competencia literaria funcional y vinculada a los efectos fenomenológicos de la recepción. Es un proceso espiral que siempre está en dependencia de las obras y del lector. (Mendoza Fillola, 2002, [p. 2]).

En efecto, el desarrollo de la competencia literaria depende, evidentemente, de la experiencia lectora, es decir, los alumnos deben entrar en contacto con diversos textos que permitan enriquecer, complejizar y sistematizar sus habilidades tanto lingüísticas –en la medida en que se relacionan con textos con variaciones diafásicas, diastráticas, diatópicas y diacrónicas– como literarias –en tanto que se acercan a texto de diversas corrientes y estilos. Desde este punto de vista, el canon escolar debe permitir que la competencia literaria de los alumnos sea, como asegura Mendoza Fillola, funcional, entendiendo por esto no sólo una sólida base de herramientas teóricas y metodológicas propias para la lectura del texto literario, sino también, y, sobre todo, un componente emocional que les permita construir adecuadamente un gusto literario flexible y abierto (*vid.* Figura 2.4 *infra*). Visto así, pareciese que la selección de textos escolares es una tarea ardua, pero no imposible. Sin embargo, es precisamente en este punto en el que el concepto de canon puede tornarse problemático en la medida en que toda selección ha de enfrentarse a las nociones de lo *clásico* y lo *moderno*, es decir, a la tradición que sustenta, en su mayor parte, a la institución literaria vigente y a esa otra literatura que por diversas razones (especialmente, aunque no exclusivamente, temporales) se encuentra al margen de aquélla. En nuestro caso, estas nociones pueden verse reflejadas en algunos ejemplos que aquí hemos utilizado: por un lado, Juan Ramón Jiménez; y, por el otro, Abigail Bohórquez.

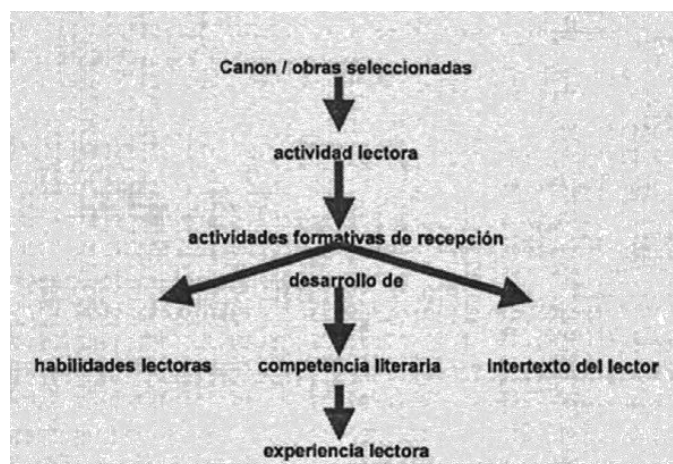


Figura 2.4. Canon y competencia literaria (tomado de Mendoza Fillola, 2002, [p. 2])

Aunque la querrela ‘clásicos contra modernos’ (cuyas raíces pueden remontarse al trabajo de los filólogos alejandrinos) puede convertirse fácilmente en una discusión bizantina, el debate es, a todas luces, necesario sobre todo en términos de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en general, y de la lírica en particular. En este sentido, valdría la pena en primer lugar aceptar que el canon es, en esencia, una selección de obras cuyo criterio principal es la representatividad, es decir, una obra forma parte del canon en la medida en que *ejemplifica* un conjunto de características estéticas sobresalientes relacionadas con el estilo, la corriente o el período histórico en el que dicha obra se enmarca. Estos criterios, por supuesto, pueden variar en tanto que los autores, los lectores y la crítica son agentes activos de la constante revaloración del universo literario: la obra poética de Benedetti posee amplia popularidad entre los sectores juveniles de la sociedad, sin embargo, y en contraparte, tiene pocas –cuando no mínimas– aproximaciones críticas desde la academia; un ejemplo contrario: la obra de Góngora es constantemente revisitada en estudios, artículos y simposios de especialistas, sin embargo, es poco probable que exista un entusiasmo similar en otro tipo de lectores. La disparidad de los ejemplos nos lleva, en consecuencia, a reconocer que el canon no es una concepción estática ni mucho menos homogénea, de ahí que, para efectos de este trabajo, pueda hablarse de la existencia de un canon institucional, uno escolar y otro personal –en el que se circunscriben las selecciones hechas tanto por el docente como por los alumnos– (*vid.* Figura 2.5 *infra*).

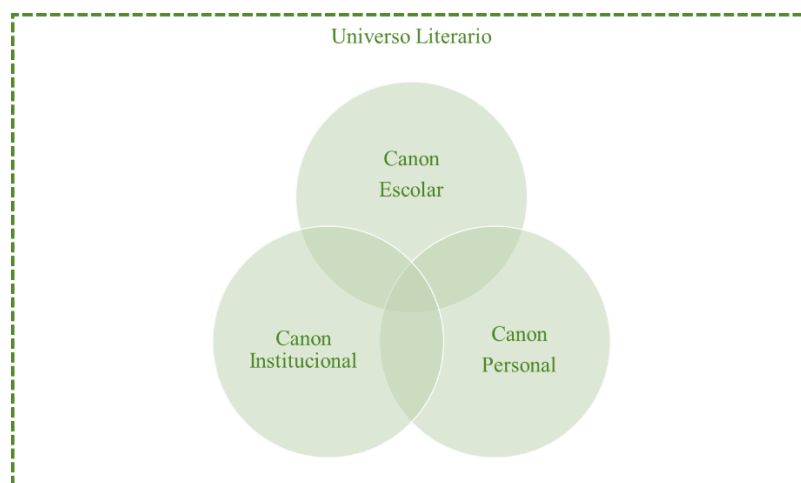


Figura 2.5. Universo literario y canon

Un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo sólo puede darse en la intersección de los tipos de canon en tanto que en dicha zona convergen: las tradiciones literarias, circunscritas en distintas instituciones académicas y culturales; los propósitos educativos, determinados por los planes y programas; y las experiencias individuales (tanto del docente como de los alumnos), definidas por diversas interacciones que tienden a la formación de apreciaciones estéticas. La confluencia de estos elementos permite la materialización de una selección efectiva, pero, sobre todo, funcional: el canon, en ese sentido, deja de ser una noción abstracta y se convierte en una herramienta concreta que permite la formación del alumnado.

La educación lírica que hasta ahora hemos presentado se basa precisamente en la diversificación de las lecturas cuyo principal objetivo es ampliar las posibilidades de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo de la mejor manera. En este sentido, el docente debe reconocer su papel activo como lector especializado cuyo criterio (profesional y personal) debe incidir positivamente en el aula, de suerte que sea consciente de que “[l]a idea de canon comporta así una serie de regulaciones vinculadas de manera estrecha a las nociones de centro y periferia, en tanto supone delimitaciones que, como correlato del carácter institucional del concepto de literatura (y de la institucionalización de las prácticas que contribuyen a sancionarlo), producen recortes, exclusiones y operaciones de inclusión.” (Fernández, 2017, p. 154). Para comprender esto, observemos que el programa de Lengua Española (1996, p. 9) presenta la siguiente selección para estudio del texto lírico:

4.3 Elección, lectura y análisis de algunos poemas y autores representativos: Garcilaso de la Vega (“Soneto XXXIX”), Fray Luis de León (“Oda a la vida retirada”), Francisco de Quevedo (“Definiendo el amor”; Luis de Góngora, “A los celos”; Gustavo Adolfo Bécquer, “Volverán las oscuras golondrinas”), José de Espronceda (“La canción del pirata”), Antonio Machado

(“Cantares”), Juan Ramón Jiménez (“Reproches”), Federico García Lorca (“Ciudad sin sueño”), Miguel Hernández (“Nanas de la cebolla”), Pedro Salinas (“Ahora te quiero”), Rafael Alberti (“El ángel bueno”), José Hierro (“Para un esteta”), María Ángeles Pérez López (“Sobre su pecho muerto, la mujer”). (Lengua Española, 1996, p. 9)

Es evidente que el principal criterio de la selección es el aspecto temporal –cuya amplitud pretende ofrecerle al alumno un panorama general de la lírica– y al que se subordinan tanto la diversificación estructural (odas, sonetos, baladas, verso libre...) como la temática (*signa amoris, locus amoenus...*), e incluso lo referente a la corriente o escuela poética (petrarquismo, romanticismo, modernismo...). Visto en sí mismo, este conjunto de autores y obras no representa problema alguno pues los materiales literarios son no solamente representativos (de su tiempo y su corriente), sino también valiosos testimonios de la capacidad estética y de la fuerza poética que puede alcanzar nuestra lengua. Sin embargo, al circunscribirlos en el aula, los textos se convierten en el centro de determinadas actividades subordinadas a determinados objetivos, es decir, la lírica ha de entenderse también como un objeto susceptible de un determinado tratamiento didáctico lo que significa que “[e]ntre el canon (*corpus de obras seleccionadas*) y la competencia literaria (*saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación*) median la participación receptora del lector (*agente de la actualización del texto*) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones”, de suerte que “[e]ntre estos tres componentes hay una predeterminación; las actividades formativas dependen de las obras concretas de un canon.” (Mendoza Fillola, 2002, [p. 2]; las cursivas son del autor). En consecuencia, la actividad está determinada por el texto y no la inversa, es decir, la complejidad del texto condiciona el diseño de las estrategias en la medida en que el docente debe decidir conscientemente los aspectos que han de estudiarse de tal o cual obra en relación no sólo con los objetivos de la asignatura sino a los tiempos que ésta misma le proporciona: un soneto como “Amor constante más allá de la muerte” requiere un tratamiento mucho más meticuloso y amplio que, digamos, un haikú de Tablada. Evidentemente esto no significa que un poema sea más importante que otro, ni mucho menos: implica que en virtud de las dimensiones de la enseñanza y el aprendizaje los materiales literarios requieren un lugar y un tiempo precisos para convertirse en referentes literarios adecuados para el alumnado.

La tradición lírica, particularmente la de lengua española (que es en la que evidentemente se inscribe el programa que aquí nos interesa), es un universo amplio y diverso al que el docente debe enfrentarse. El canon, como apunta claramente Bloom a lo largo de su trabajo, es resultado de una lucha, no entre autores, sino entre lecturas, es decir, es una actividad propia

de lectores y críticos y en ese sentido, el aula escolar es el mejor lugar para librar dicha batalla. Confrontar la tradición es un paso necesario en la medida en que se trata de acción crítica: leer, releer y leer nuevamente constituye el único método posible para la construcción de un canon no sólo representativo en términos estéticos sino también, y, sobre todo, en términos educativos. Así, “[e]l canon, una palabra religiosa en su origen, se ha convertido en una elección entre textos que compiten para sobrevivir, ya se interprete esa elección como realizada por grupos sociales dominantes, instituciones educativas, tradiciones críticas o, como hago yo, por autores de aparición posterior que se sienten elegidos por figuras anteriores concretas.” (Bloom, 2006, p. 30). Si bien es cierto que este autor apela a la tradición como una suerte de fuerza selectiva que configura no sólo la creación literaria sino la recepción de la misma, es evidente que las instituciones, como la escuela, influyen, en mayor o menor grado, en dicha configuración. En este sentido, el docente, como lector especializado, es decir, como un profesional de la lectura, es un agente activo cuya mirada crítica a la tradición es no sólo importante sino necesaria.

Las coordenadas de la tradición lírica hispánica en las que el trabajo docente ha de inscribirse no son (no pueden ser) del todo subjetivas en el sentido de la arbitrariedad de la selección de autores pues los textos poéticos han de mostrarle al alumno la capacidad que posee el español para construir obras que han superado o son capaces de superar el tiempo tanto por su valor estético como por su valor reflexivo. El canon debe entenderse, entonces, como un instrumento de provocación capaz de inscribirse en la memoria y en este punto es dado reconocer que pocos textos son capaces de lograrlo. Sin embargo, no debemos perder de vista que aquí tratamos de una iniciación al texto, es decir, un conjunto de pautas o parámetros que preparen al alumnado para el disfrute y el análisis de obras cuyo peso en la tradición requieren de sus lectores una formación sólida: es evidente que iniciar el estudio de la poesía con *Piedra de sol* de Paz no es por sí mismo un error, pues su poder verbal es indiscutible, pero se corre el riesgo de convertir el texto en un *pretexto* cuyo tratamiento sea, en el mejor de los casos, superficial, cuando no simplemente banal.

Por supuesto, no debe subestimarse al lector. Los textos poéticos deben estimular la competencia lectora: la complejidad del texto no debe ser un parámetro para estudiarlo o no, sino más bien para determinar en qué momento el alumno puede ser capaz de analizar y disfrutar de la riqueza estética, verbal y humana de una obra escrita en su propia lengua. La iniciación al texto lírico debe permitirle al alumnado hacerse de herramientas con las cuales le

sea posible profundizar tanto en obras nuevas como en las ya revisadas pues, como sabemos, la verdadera poesía (en tanto que literatura) es susceptible de continuas e interminables lecturas. Así, “[l]as obras concretas determinan los procedimientos de estudio de los rasgos y de los componentes del discurso literario; pero, sobre todo, la elección de unas u otras obras sirve para perfilar una funcional competencia literaria, a través de la cual se desarrollen las habilidades de recepción y de valoración con las que se acceda a muchas otras obras que también se consideren representativas de una cultura.” (Mendoza Fillola, 2002, [p. 3]). En consecuencia, elegir una obra sobre otra en el salón de clases no equivale a mutilar la tradición sino a plantear rutas a través de las cuales sea mucho más probable que los alumnos transiten con mayor seguridad, pero, sobre todo, con mayor determinación y confianza en sus propias habilidades como lectores, es decir, que a la par del canon escolar los alumnos desarrollen su canon personal.

En todo caso, el canon es siempre una realidad en tanto que se manifiesta en obras y, sobre todo, es una actividad en tanto que se realiza mediante la lectura. Leer a los clásicos (o a los modernos) no debería tener otra intención que la de la sorpresa, pues si el canon es un enfrentamiento, el primer movimiento debe ser la extrañeza, el asombro: “[l]a lectura de un clásico debe depararnos cierta sorpresa en relación con la imagen que de él teníamos. Por eso nunca se recomendará bastante la lectura directa de los textos originales evitando en lo posible bibliografía crítica, comentarios, interpretaciones”, por lo tanto, “[l]a escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión” (Calvino, 2009, p. 16). Todo canon, o al menos la idea de canon que aquí nos interesa, es una invitación a ejercer la lectura como acto de voluntad y libertad, de manera que “[s]i no salta la chispa, no hay nada que hacer: no se leen los clásicos por deber o por respeto, sino sólo por amor.” (Ibídem, p. 17)³⁰. No de otra forma es posible la experiencia poética que nos lleve a reconocer, como diría Lorca, que la

³⁰ Valdría la pena recordar aquí las palabras de Pound (2001) sobre los clásicos: “[...] es tonto buscar el tipo de arte que no nos gusta. Se caen en la tontera cuando se leen los clásicos porque así nos lo aconsejan y no porque se gusta de ellos. Se cae en la tontera cuando se aspira al buen gusto si no se lo tiene de modo natural. Si bien en algún lugar es una idiotez la simulación, ese lugar es ante una obra de arte. Asimismo, es tonto no abrir la mente, no estar ansioso de disfrutar algo que podría disfrutarse pero no se sabe cómo” (pp. 39-40). A la par de su crítica a la función del artista serio, Pound ejerce cierta crítica también al lector, y en este sentido, sus palabras deben tomarse precisamente como una postura frente la pretensión como único motor del acercamiento a la lectura. El disfrute literario ha de nacer de un impulso voluntario y no como una imposición. En términos didácticos esta noción debe entenderse como una postura crítica constante de los objetivos de la enseñanza de la literatura. Cada docente, por supuesto, debe asumir esta tarea en mayor o menor grado, pero no puede ignorarse pues la literatura, como producto humano, ha de estudiarse precisamente así, humanamente. El canon, lejos de ser una herramienta de pretensión cultural o intelectual, ha de fungir como una herramienta de crítica.

[...]
Poesía es Amargura,
Miel celeste que mana
De un panal invisible
Que fabrican las almas.

Poesía es lo imposible
Hecho posible. Arpa
Que tiene en vez de cuerdas
Corazones y llamas.

Poesía es la vida
Que cruzamos con ansia
Esperando al que lleve
Sin rumbo nuestra barca.
[...]

Los aspectos teóricos que aquí hemos delineado representan *una* forma de entender la poesía como objeto literario. Las dimensiones líricas (ritualidad, extravagancia, memoria) permiten no sólo comprender sino conceptualizar la complejidad que encierra la comunicación poética en la medida en que describen tanto su naturaleza estética como su carácter pragmático. En ese sentido, la ritualidad se sitúa en un nivel que podríamos llamar formal en tanto que se refiere no sólo a la disposición visual del poema en la hoja sino también a aquellos elementos que permiten relacionarse con la poesía en un sentido intuitivo: la estructura sonora que hace del texto un fenómeno peculiar por su forma de capturar la atención del lector, pero, sobre todo, de exigirle una actitud determinada. La lectura, entonces, se convierte no sólo en una herramienta textual sino también en un recurso volitivo: la voluntad del lector es esencial para dimensionar el texto y así establecer el primer contacto comunicativo. La extravagancia, por su parte, es una dimensión que intenta explicar las peculiaridades expresivas del poema: las palabras, frases, ideas, conceptos que se despliegan en el texto y que presentan al lector una realidad. Este punto es fundamental toda vez que, como hemos dicho a lo largo de este capítulo, la poesía *no es representación*: la lírica no es imitativa sino propositiva, es decir, propone una forma de entender y explicar, pero, sobre todo, de *verbalizar* la realidad. Los recursos textuales, entonces, son intencionales pues pretenden ejercer una respuesta en el lector: asombro, extrañeza, desconcierto... La extravagancia significa aquí las insólitas estructuras a través de las cuales el texto despliega esa realidad hecha palabra. Por último, la memoria es una dimensión en cuyo centro se sitúa la íntima relación que surge entre texto y lector pues éste, como agente activo, intenta hacer suya la realidad desplegada por el texto en la exacta forma en cómo fue formulada. La memoria, elemento esencial de todo aprendizaje, es el resultado de un acercamiento sumamente privado en tanto es el ejercicio de la voluntad del lector.

Tales dimensiones, por supuesto, deben situarse en el aula, es decir, conllevan implicaciones didácticas que aquí hemos delineado de una forma teórica en tanto que asumimos que el alumnado es una comunidad de lectores con características particulares entre las que destacan el hecho de que su formación literaria tiene como objetivo la construcción y consolidación de una competencia lectora de los materiales líricos utilizados en el salón de clases. En este sentido, el goce y el canon son conceptos que permiten comprender precisamente la dinámica educativa planteada por la literatura en general y por la lírica en particular. El disfrute del texto lírico intenta mantener la experiencia literaria como un fenómeno humano: las intuiciones lectoras representan precisamente el componente pragmático más valioso en tanto que contienen los puntos de partida para adentrarse con mayor seguridad en la naturaleza verbal del poema. Por su parte, el canon es un instrumento de provocación que en el aula debe buscar, por un lado, la consolidación de la competencia lectora, y, por otro, la profundización de esta.

En todo caso, las dimensiones y sus implicaciones deben materializarse en una propuesta didáctica que, como hemos dicho, tiene como objetivo la iniciación al texto, es decir, es necesaria la creación de actividades que sirvan como un punto de partida, una puerta a través de la cual el alumno pueda ingresar al lugar en el que habita el lenguaje en su forma más compleja y cautivadora que no es sino la poesía. Una didáctica de este tipo, entonces, debe respetar la naturaleza del texto tal como aquí ha sido enunciada. Para lograrlo diremos como Geoffrey de Vinsauf: *materiam verbis veniat vestire poesis*, es decir, dejaremos que el arte poética revista la materia con palabras.


«Toda la noche escribo
para buscar a quien me busca.
Palabra por palabra yo escribo la noche.»
Alejandra Pizarnik

La docencia es, en cierto modo, un acto solitario. Planear, proyectar, prepararse. Anotaciones en la penumbra. Leer, constatar, reescribir. Ejercicios de sombra. Surgen la angustia, el temor, la preocupación. Pero también la esperanza. Esperamos un gesto o una señal. Un faro en la neblina. El alumno, entonces. El encuentro con el otro. Ese otro que nos interroga, nos confirma y, en pocas pero decisivas ocasiones, nos conforta. Entendemos que la soledad se vuelve compañía y que el miedo es a veces la antesala de la felicidad. Sin embargo, nada está escrito. El encuentro bien puede no suceder nunca. Y es necesario remontar. Volver. Comenzar de nuevo. Visto así, la docencia, como la literatura, es un acto de valentía. No un acto gratuito. No un acto del inconsciente. Sino un acto de valentía. En algún lugar de su obra Roberto Bolaño aseguró que un poeta debe ser capaz de soportarlo todo. Quizá lo mismo pueda decirse de los docentes. Acometer la enseñanza de la poesía es enfrentarse a la belleza y al horror, a la ferocidad y a la plenitud, al goce y al abandono. En este sentido, la didáctica –como afirmó en cierta ocasión Raúl Zurita con relación a la poesía– debe ser también, y fundamentalmente, una respuesta a la muerte. Respondamos, entonces.

Los aspectos, cuestiones y posibilidades educativos y teóricos en torno a la lírica revisados hasta ahora nos han permitido demostrar las diversas implicaciones y problemáticas que giran en torno a la poesía como objeto de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, es cierto que estas aproximaciones han sido, en todo caso y sólo en cierto sentido, limitadas en la medida en que el interés radicó, por un lado, en una crítica de los escenarios que inciden directa e indirectamente en la percepción que se tiene de la poesía como fenómeno sociocultural, pero, sobre todo, educativo (*vid.* Cap. I); por el otro lado, toda vez que la lírica, como fenómeno literario, requiere un acercamiento teórico, la atención se dirigió precisamente a delimitar y precisar una poética del texto lírico (*vid.* Cap. II), es decir, un conjunto de directrices y herramientas teóricas para la caracterización, estudio y análisis de la poesía. En este sentido, es evidente que ambos caminos (la crítica y la poética) deben necesariamente desembocar en una postura pedagógica y práctica, en una realización efectiva de tales aproximaciones, es decir, en una didáctica capaz de sostener y ejecutar las observaciones y dimensiones que constituyen nuestra posición frente al texto lírico. Asunto –ya se entiende– nada sencillo.

El tratamiento didáctico de la lírica, es decir, las directrices necesarias para su abordaje en el aula con fines educativos, se ha desarrollado, a juzgar por los materiales disponibles (principalmente libros de texto, pero también planes y programas de estudio, así como fuentes bibliográficas, repositorios o recursos digitales), a la luz de una larga e importante tradición teórica y metodológica de los estudios lingüísticos y literarios que tuvo su auge – en el ámbito educativo– en la década de los años ochenta y noventa del siglo pasado: nos referimos, por supuesto, al formalismo ruso y al estructuralismo (especialmente el representado por Jakobson). Dichas corrientes, sumamente relevantes y necesarias para la enseñanza de la lengua y la literatura, siguen vigentes (con algunas modificaciones, adecuaciones y, en pocos casos, revaloraciones) en las aulas de la educación básica, media superior y superior.

¡Es tu turno!



Lee de nuevo y revisa con tu equipo algunos de los poemas que recopilamos. Utiliza como guía el ejemplo anterior y responde las siguientes preguntas.

- ¿A qué movimiento pertenecen, quién es su autor y cuál es el contexto histórico en que fueron escritos?
- ¿Qué tema o temas abordan?
- ¿Qué palabras te ayudan a descubrirlo?
- ¿Qué sentimientos despiertan en ti?
- ¿Qué valores crees que exaltan?
- ¿Qué figuras retóricas descubres (comparaciones, aliteraciones, hipérbaton...)?

Figura 3.1. Actividad de 3er año de secundaria. (Tomado de Cueva y de la O, 2018, p. 45.)

El método, o, mejor dicho, el tratamiento historicista de la literatura puede verse como una adaptación didáctica de la noción de series históricas planteada por los formalistas, en este sentido, el alumno se acerca al poema (como puede verse en la Figura 3.1 *supra*) siguiendo un proceso que va de lo externo a lo interno, es decir, del contexto de producción hacia el texto en sí mismo. Por su parte, el acercamiento estructuralista se puede ejemplificar con contenidos y actividades en la que los alumnos estudian el texto lírico desde la teoría de las funciones de la lengua, destacando, evidentemente, la poética. De esta forma, es posible encontrar en libros de texto dirigidos a los estudiantes de media superior –y que siguen la actualización de los planes y programas de la ENP– propuestas y sugerencias de lecturas complementarias al tema del texto lírico como la obra de Jakobson sobre lingüística y poética (*v. g. Lengua Española*, de Teresa Ochoa y Achugar Díaz, 2018, p. 140). Ambos ejemplos demuestran la actualidad y la pertinencia de la tradición formalista y estructuralista en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura,

sobre todo en la educación media superior³¹. En ese sentido, sería un despropósito –o cuando menos un franco desatino– pretender una renuncia a la tradición teórica que sustenta estos y otros tipos de acercamiento al texto lírico. Sin embargo, no podemos negar que estos modelos, formas y prácticas tanto disciplinares como didácticas, se encuentran, si no rebasados, sí desfasados en, al menos, dos aspectos: por un lado, tanto el formalismo como el estructuralismo, especialmente en lo concerniente a la literatura, han sufrido, en el campo de la teoría y la crítica, revalorizaciones que han derivado (como tendremos oportunidad de revisar) en nuevos y más amplios modelos de estudio³²; por el otro lado, el enfoque comunicativo, al menos al que aquí hemos hecho referencia, plantea la necesidad de un acercamiento didáctico de naturaleza pragmática, es decir, situar el texto en relación con los usos y costumbres de la comunidad de habla a la que pertenece y, sobre todo, a la que se dirige que no es otra que el alumnado.

La idea, y en algunos casos la aspiración, de que el alumno sea el centro de nuestras preocupaciones se ha convertido lamentablemente, en los últimos años, más en un lugar común del discurso educativo (sobre todo el formulado por el Estado) que en una realidad palpable y efectiva en el aula. Sin embargo, se trata de una necesidad imperante que requiere una atención particular por parte del cuerpo docente. El aula, como unidad mínima de realización de la actividad educativa, es el lugar en el que convergen las distintas realidades que componen la enseñanza y el aprendizaje, especialmente las que atañen a los alumnos y a los docentes. En este sentido, es evidente que ambos actores se encuentran en el centro (pues se implican mutuamente), la verdadera cuestión es, por el contrario, la naturaleza del marco en el que tanto alumnos como docentes convergen: por ejemplo, el conductismo tiene como centro a un emisor de estímulos que procuran, buscan o pretenden obtener una respuesta en un receptor; mientras que el cognitivismo asegura que en el centro se encuentran dos sujetos activos, uno que ofrece nuevos esquemas (información) y otro que incorpora esos esquemas a su estructura cognitiva

³¹ El ejemplo perteneciente al tercer año de educación secundaria no es, por supuesto, gratuito. Resulta pertinente en tanto que permite mostrar –siquiera mínimamente– los métodos utilizados en este nivel educativo en relación con la poesía, especialmente porque son estos alumnos quienes ingresan a cuarto año de preparatoria, y son este tipo de actividades las que forman parte de su bagaje conceptual en torno a la lengua y la literatura.

³² No significa esto que deban tomarse, necesariamente, las propuestas más actuales por el simple hecho de serlo, pues la docencia exige siempre una postura crítica. Así, es frecuente encontrar nuevas propuestas didácticas basadas en otros modelos y teorías de larga tradición, pero que no habían sido incorporadas hasta ahora. La obra –ya mencionada– de *Lengua Española* (de Teresa Ochoa y Achugar Díaz, 2018) es un excelente ejemplo de esto: en la unidad 1, al abordar el tema sobre lenguaje formal e informal (pp. 4-5), recurre a los conceptos de campo, modo y tenor, los cuales, evidentemente, se desprenden de las propuestas de M. A. K. Halliday desarrolladas en su teoría sociosemiótica del lenguaje.

previa con el fin de ampliarla y enriquecerla. Ya se ve, entonces, que el problema no es el centro, sino la periferia que lo contiene.

La enseñanza de la lírica exige, como hemos planteado a lo largo de este trabajo, un marco de acción que permita interacciones mucho más enriquecedoras y significativas entre lectores y textos, es decir, un esquema capaz de incorporar y correlacionar, por un lado, una visión más bien pragmática del hecho poético (ritualidad, extravagancia, memoria: en suma, sus dimensiones); y, por el otro, una perspectiva curricular construida o, mejor dicho, elaborada, a partir de principios comunicativos (funciones, contextos, usos) en los que se inserta la competencia literaria. Un territorio así no resulta del todo imposible en tanto que la didáctica es precisamente una posibilidad de adecuación, de descubrimiento, pero, sobre todo, de acción. La lírica, como toda literatura, es un texto que requiere un ambiente propicio: por supuesto, en la cotidianidad el hecho y la comunicación poética suceden (o no) en distintas condiciones; sin embargo, el aula, contra lo que pudiera pensarse, no es ambiente artificial o controlado, todo lo contrario, es una realidad particular, muchas veces irrepetible, de suerte que la actividad poética –el encuentro entre lector y texto– ha de realizarse en un territorio situado entre lo real y lo ideal, un espacio de diálogo en el que sea posible mostrar y demostrar que “[l]a poesía nos protege contra la automatización, contra la herrumbre que amenaza nuestra fórmula del amor y del odio, de la revuelta y de la reconciliación, de la fe y de la negación” (Jakobson en de la Peña, 2010, p. 12).

3.1. Lírica y constructivismo

La propuesta didáctica que compone el presente trabajo se ha desarrollado a partir de una metodología delimitada por diversos aspectos, tanto disciplinares como propiamente pedagógicos. En relación con el texto lírico como objeto literario hemos utilizado una aproximación que hemos denominado pragmática en tanto que la teoría en la que se sustenta implica una relación situada entre poema y lector: las dimensiones líricas (ritualidad, extravagancia, memoria) son precisamente conceptualizaciones de la comunicación poética, del hecho poético como fenómeno de recepción, pero, sobre todo, de lectura. Esta perspectiva se articula, en el terreno educativo, con el planteamiento del programa de la asignatura de Lengua Española (1996, p. 2) que, como hemos visto, se estructura siguiendo las preceptivas del enfoque comunicativo en el que la noción de competencia –especialmente la literaria– juega un papel fundamental. Es evidente que esta relación no es suficiente para sustentar las estrategias

(cualquiera que éstas sean) para hacer de la lírica no sólo un hecho literario sino un objeto de estudio en el aula. En ese sentido, el constructivismo (específicamente el de corte sociocultural) resulta un planteamiento educativo que permite precisamente la elaboración de un conjunto de pautas sistemáticas (que aquí llamaremos estrategias, *vid. infra*) que incorporen adecuadamente lo disciplinar y lo curricular. Naturalmente, son necesarias ciertas precisiones.

Resulta evidente que la docencia se desarrolla (ya sea explícita o implícitamente) dentro de un marco de referencia conceptual a través del cual es posible reflexionar, diseñar y actuar de acuerdo con lo que acontece en el aula. Estos esquemas de trabajo determinan las distintas formas, métodos, medios y aproximaciones que se hacen de los diversos temas y contenidos de una asignatura. Aunque bien podría argumentarse que dichas pautas de enseñanza y de aprendizaje son una elección particular (situada en el territorio de la libertad de cátedra), resulta evidente que, en la actualidad, el constructivismo constituye una de las teorías más influyentes en el ámbito educativo de tal suerte que no puede negarse su incidencia en la actividad docente, especialmente cuando sus aportaciones han sido sumamente enriquecedoras. En ese sentido, lo que nos interesa destacar es, por un lado, la articulación orgánica entre los conceptos básicos del constructivismo, el currículo y el texto lírico como objeto de enseñanza y aprendizaje; y, por el otro, la necesidad de situar las estrategias de trabajo en un marco didáctico estructurado, pero, sobre todo, adecuado a la realidad del aula.

Vale la pena, por lo tanto, tener presente que el constructivismo sociocultural es un paradigma educativo que, en tanto tal, presenta una visión particular del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En ese sentido, plantea “que existe una *interacción* entre el docente y los estudiantes, un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente y los del estudiante, de tal forma que se pueda llegar a una síntesis productiva para ambos y, en consecuencia, que los contenidos son revisados para lograr un aprendizaje significativo.” (Ortiz Granja, 2015, p. 94; las cursivas son de la autora), es decir, la actividad docente se asume necesariamente como un diálogo a través del cual es posible alcanzar no sólo los objetivos o propósitos del aula sino también, y sobre todo, lograr un proceso enriquecedor, para alumnos y docentes, que incida en distintas esferas más allá de lo puramente conceptual. La noción de interacción, enfatizada en la cita, es primordial en tanto que la comunicación lírica es bidireccional: el lector y el texto se relacionan de tal suerte que se implican mutuamente, su existencia no es independiente por cuanto que el poema ha entraña pautas de lectura –esto es, las dimensiones líricas– que han de ser reconocidas, utilizadas y enriquecidas por el lector, quien a su vez se encuentra en total libertad de actuar

frente a éstas. En efecto, para Vigotsky, autor del planteamiento sociocultural, “el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento *interaccionista dialéctico* ($S \leftrightarrow O$), en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por *la actividad mediada del sujeto*” (Hernández Rojas, 1998, p. 220; las cursivas son del autor). La complejidad de dicha relación se observa en el hecho de que ésta es indisociable, interactiva y transformativa: el poema, como objeto textual es inseparable del lector, en tanto que son actividades inseparables pues se escribe siempre para alguien, sin embargo, todo lector actúa o procede frente al texto de diversas maneras a través de las cuales se enfrenta y se apropia de lo dicho por el texto y, en ese sentido, éste se actualiza al mismo tiempo que modifica los hábitos epistemológicos de, en nuestro caso, los alumnos.

Ahora bien, esta unidad de interacción mínima (texto y lector) se torna más amplia y profunda al considerar, primero, a más de un alumno y, segundo, al docente. En el primer caso es necesario reconocer, por un lado, la heterogeneidad de las lecturas, es decir, las diversas aproximaciones que cada individuo puede utilizar o lograr en torno a un texto; por el otro, deben destacarse las interacciones entre pares, es decir, entre lectores. En el segundo caso, y aquí es importante recordar lo dicho líneas arriba, el docente es, de acuerdo con el constructivismo social, un agente mediador. En efecto, “Vygotsky le agrega un elemento muy importante y es la necesidad de una mediación para que se logren modificar las estructuras mentales, así como la interacción social.” (González Álvarez, 2012, p. 13). La mediación, por supuesto, representa una acción compleja en tanto que implica reflexión e intervención y, en ese sentido, resulta una competencia compartida y deseable tanto por docentes como por alumnos. En todo caso, lo que nos interesa por el momento es señalar que la esencia de esta perspectiva es la socialización como dinámica fundamental del aula de clase pues “[e]l ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas” (Hernández Rojas, 1998, p. 230).

La socialización, como aspecto esencial del fenómeno educativo, se articula de manera orgánica con los presupuestos del enfoque comunicativo en el que “el énfasis está puesto en el uso de la lengua y en lo que se consigue al utilizarla” (Lozano, 2003, p. 15), es decir, las reglas, convenciones, directrices y adaptaciones sociales y culturales que rigen los intercambios lingüísticos de los hablantes en situaciones reales y efectivas de comunicación en una determinada comunidad de habla. Por supuesto, la literatura, en general, y la poesía, en particular,

son usos específicos del sistema lingüístico lo que significa que involucran otras convenciones además de las propias de la competencia comunicativa. La competencia literaria, tal como hasta ahora la hemos abordado, es la conceptualización de normas referentes al sistema literario que, en nuestro caso, resultan fundamentales para la relación texto-lector. El enfoque comunicativo, planteado desde el paradigma constructivista, asume que “el aprendizaje lingüístico se activa durante la interacción verbal y avanza desde situaciones intersíquicas e interdependientes a contextos intrapsíquicos y autónomos” (Cassany, 1999, [p. 6]): la lírica resulta así en un tipo de texto susceptible de un tratamiento didáctico en el que sus aspectos verbales se asumen como pautas de lectura que inciden, o, mejor dicho, se manifiestan en la comunicación poética en la que los alumnos adquieren un papel activo en tanto que deben gestionar recursos, medios y herramientas sociales y culturales para la aproximación al hecho poético. Desde luego, la figura del docente se circunscribe necesariamente al constructivismo y al enfoque comunicativo de suerte que sus materiales, procedimientos y actividades han de responder a la naturaleza social y cultural de tales planteamientos.

La adecuación didáctica es un proceso no exento de dificultades. La existencia de diversas posibilidades para la presentación y el estudio de los contenidos del currículo requiere del docente una actitud reflexiva en torno a su propio quehacer en el aula. En ese sentido, los objetivos del programa de asignatura son un aspecto imprescindible pero no suficiente para decidir las pautas que han de seguirse a lo largo del curso. Conocer las necesidades, límites y fortalezas tanto de los alumnos como las propias es esencial para desarrollar el diálogo que el constructivismo le otorga al proceso educativo. Es evidente que dicho conocimiento no puede darse *a priori*: cada ciclo escolar aporta nueva información, en diferentes grados y niveles, para la mejora continua en favor de los estudiantes y, en consecuencia, de los docentes. La planeación ha de asumirse entonces como un diseño flexible, abierto a los cambios, y al mismo tiempo lo suficientemente sólido para permitir una base estructurada sobre la cual los alumnos puedan transitar hacia las metas y propósitos planteados desde el currículo. Los modelos de enseñanza son precisamente una herramienta que permite lograr este equilibrio en tanto que representan “estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares” (Eggen y Kauchak, 2001, p.24), se trata, pues de esquemas organizados de acciones a través de los cuales es posible planificar los temas y los contenidos de acuerdo no sólo a los propósitos del programa sino también a las necesidades de la clase. La elección de tal o cual modelo depende precisamente de observaciones, reflexiones e intereses que surgen en el aula y en ese sentido representan una

posibilidad, entre muchas otras, de llevar a cabo, y de la mejor manera, el proceso educativo, de suerte que

“[u]n modelo no puede tomar el lugar de las cualidades fundamentales de un docente, como el conocimiento del tema, la creatividad, y la sensibilidad con la gente. Es, en lugar de eso, una herramienta para ayudar a los buenos docentes a enseñar más eficazmente, haciendo que su forma de enseñar sea más sistemática y efectiva. Los modelos proporcionan flexibilidad suficiente para dar lugar a que los docentes usen su propia creatividad [...]” (Ibídem, p. 25).

Un aspecto fundamental del paradigma constructivista que nos interesa destacar es el hecho de que privilegia operaciones mentales de tipo inductivo, es decir, “el docente inicia el tema desde algo en particular y luego conduce el trabajo hasta lograr generalizar; la secuencia del trabajo es: presentar un hecho, analizarlo, buscar relaciones y factores implicados y, finalmente, generalizar.” (Ortiz Granja, 2015, p. 103). Esta forma de proceder encuentra un correlato importante en un modelo de enseñanza como el inductivo que “ubica a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje, e incluso prescribe un rol crítico para los docentes”, es decir, “[r]econoce que los alumnos son activos y que construirán una comprensión que tenga sentido para ellos y, al mismo tiempo, da a los docentes un rol específico y crítico, que es guiar a los alumnos hacia comprensiones válidas de los temas que estudian” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 100). La comunicación en general, pero sobre todo la lírica, presupone precisamente que los hablantes son agentes lingüísticos activos y en ese sentido la enseñanza de la poesía otorga un papel fundamental al lector, sin embargo, y como ya hemos dicho, sus observaciones, reflexiones e impresiones han de adecuarse para lograr una mejor comprensión del hecho poético. De esta suerte el modelo inductivo representa una herramienta que se articula de forma natural no sólo con el paradigma constructivista sino también con el enfoque comunicativo.

El diseño y selección de materiales, recursos, ejercicios y demás elementos han de ser coherentes con los principios o presupuestos del paradigma, enfoque y modelo elegido por los docentes. Desde luego, esto implica que la inducción, como método de clase, condiciona necesariamente las actividades que han de llevarse a cabo en el aula. Esta situación ha de entenderse no como una imposición rígida sino, por el contrario, como un marco de acción flexible que permite no perder de vista dos metas fundamentales: la primera que consiste en “ayudar a los alumnos a construir una comprensión profunda y completa de temas específicos”; mientras que la segunda es “poner a los alumnos en un rol activo en el proceso de construir” dicha comprensión (Eggen y Kauchak, 2001, p. 100-101). A lo largo del presente trabajo hemos insistido en que existen diversas formas de proceder frente al texto lírico. Sin embargo, esencialmente el estudio de la poesía se presenta como un procedimiento que podríamos denominar intervenido (*vid.* Figura.

3.2 *infra*): el alumno, antes de enfrentarse al texto, recibe del docente un conjunto de apreciaciones, pautas y conceptos teóricos con los cuales se pretende prepararlo para la lectura y, sobre todo, análisis de la poesía, es decir, se trata de un modelo más bien deductivo en tanto que los alumnos han de proceder de lo general (la teoría) a lo particular (el texto). Esta forma de trabajo prioriza la enseñanza y el aprendizaje de aspectos estructurales (rimas, escansión, tipo de composiciones) y retóricos (especialmente los fenómenos enmarcados en las metáforas), lo que evidentemente es necesario en tanto que forman parte de las convenciones del lenguaje poético.

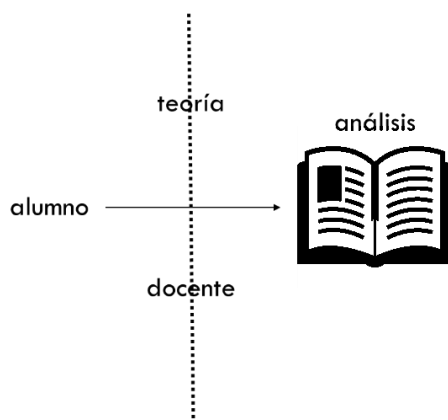


Figura 3.2. Enseñanza y aprendizaje intervenido del texto lírico

Sin embargo, tal como aquí entendemos el texto lírico, el modelo anterior resulta insuficiente en tanto que el centro de la enseñanza y el aprendizaje ha de ser la comunicación poética entre texto y lector enmarcada en un ambiente áulico de mediación muy particular (*vid. infra* Figura 3.3). En un marco de este tipo, la inducción, como modelo de trabajo en clase, no sólo es posible sino necesaria en tanto que el alumno es un agente activo que se enfrenta al texto de manera directa y en la que el docente juega un papel mediador que, más que intervenir, acompaña y en el que la observación y la asistencia resultan fundamentales. En este sentido, la teoría ha de incorporarse de forma distinta de suerte que, en lugar de fungir como un conjunto de herramientas de análisis, se convierta en una elaboración conceptual propia, sustentada en aspectos disciplinares, pero, sobre todo, basada en la lectura directa de los textos, es decir, en el disfrute. Junto a esto, y como veremos más adelante, el modelo inductivo reconoce –como el paradigma sociocultural y, a su manera, el enfoque comunicativo– que los alumnos poseen ya un bagaje educativo de suerte que la interacción, en nuestro caso entre texto y lector, requiere precisamente de un acompañamiento disciplinar caracterizado por la libertad intelectual de cada uno de los alumnos.

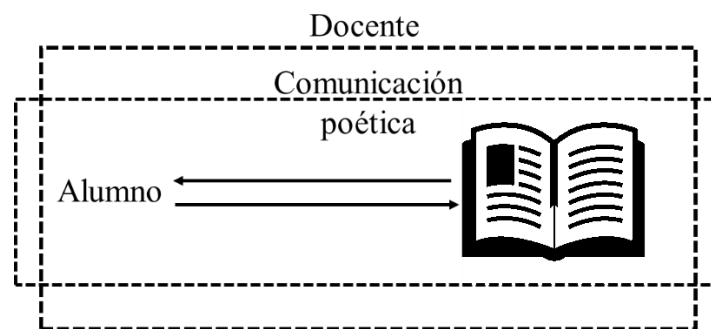


Figura 3.3. Enseñanza y aprendizaje acompañado del texto lírico

En virtud de que el modelo de enseñanza determina las actividades de clase es importante hacer notar que éstas han de organizarse de acuerdo con principios y orientaciones que, en general, son competencia de los docentes. La estructura que hasta ahora hemos comentado sigue un orden descendente en el que hemos intentado reflejar no sólo la interacción entre las distintas esferas educativas y disciplinares, sino también su articulación lógica en relación con el texto lírico: Paradigma>Enfoque>Modelo, es decir, Constructivismo, Enfoque Comunicativo e Inducción (*vid. infra* Figura 3.4). Esta concatenación, insistimos, ha de buscarse y construirse de manera orgánica: la dependencia, relación e implicaciones dependen de la observación docente en tanto que conoce no sólo los aspectos curriculares de su área y de su asignatura, sino que también posee información sobre las características de los paradigmas educativos vigentes o que se utilizan en la institución a la que se adscribe. De acuerdo con esto, resulta necesario que las actividades se correspondan con la organización descrita de suerte que sea posible un *continuum* de planteamientos, conceptos y técnicas. En ese sentido, consideramos que el último elemento han de ser las estrategias entendidas como “modalidades de organización o de orquestación de los recursos educativos para alcanzar los objetivos formativos propuestos” (*Diccionario de las ciencias de la educación*, 2009. s. v. ‘ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS’).



Figura 3.4. Estructura metodológica de la propuesta

Las estrategias, como los otros elementos metodológicos, tienen la virtud de ser también elementos flexibles caracterizados por una pluralidad de procesos tanto de orden intelectual como afectivo que influye directamente tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (Ídem). La idea de modalidad, presente en la definición anterior, es significativa en tanto que implica precisamente diversas posibilidades de ordenar, disponer o conducir los recursos de los que disponen tanto los docentes como los alumnos: de ahí que no sea gratuita la noción de orquestación pues se trata de un conjunto heterogéneo de opciones que, sin embargo, han de armonizarse como un todo coherente, pero sobre todo, significativo, es decir, que incida real y efectivamente en el proceso de enseñanza y a de aprendizaje. La teoría de las dimensiones líricas enmarcada en un ámbito de educación media supone una nueva forma de aproximación al texto que si bien posee antecedentes teóricos evidentes (como el formalismo y el estructuralismo, por mencionar los más representativos), requiere, sin embargo, estrategias que permitan un acercamiento paulatino y gradual a las novedades conceptuales que se presentan. De ahí que hayamos elegido denominar estrategias de iniciación al texto lírico al conjunto de actividades organizadas que conforman la presente propuesta didáctica. Por supuesto, las implicaciones metodológicas de nuestro trabajo que trastocan diversos aspectos del proceso educativo requieren algunas puntualizaciones.

3.2. Lírica y enseñanza

Como tendremos oportunidad de revisar en apartados posteriores, las estrategias que aquí se proponen se centran en el aprendizaje, es decir, tiene como centro de su diseño y organización a los estudiantes. Sin embargo, es evidente que el proceso educativo ha de entenderse no sólo desde el polo del alumnado sino también desde el de la enseñanza, esto es, desde la figura y papel del docente en el aula. La noción de ‘mediador’ ha sido constantemente discutida, y en muchos casos atacada, porque se ha querido ver en ésta una forma de restar importancia a la actividad docente. Es cierto que la escuela de corte tradicional daba mayor *peso* a la figura del docente, pero esto solía traducirse en una dinámica poco estimulante y que terminaba por adjudicarle al alumno un papel sumamente pasivo, de mero receptor de la exposición intelectual del profesor. Frente a esto, los nuevos paradigmas, entre los que destaca el constructivismo, aunque han desplazado el foco de atención hacía el alumno, no han ignorado la importancia de la figura docente: la mediación, como actividad, requiere incluso mucho más trabajo en tanto que exige no sólo el dominio de la asignatura sino también un conocimiento mucho más preciso de los

objetivos y contenidos curriculares, pero sobre todo, una consciencia de que la enseñanza “debe apuntar fundamentalmente no a lo que el alumno(a) ya conoce o hace ni a los comportamiento que ya domina, sino aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente; es decir, que se debe ser constantemente exigente con los alumnos(as) y colocarlos(as) ante situaciones que los obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y actuación” (Lozano, 2003, p. 5).

Al hablar de goce literario en relación con el texto lírico (*vid.* Cap. I) apuntamos precisamente que la poesía es un texto que exige un lector capaz no sólo de decodificar sino también de alcanzar su apreciación estética, y que esto último requiere precisamente un esfuerzo intelectual de cierta complejidad (*vid.* Figura 3.5 *infra*). La mediación como actitud docente no significa simplificación ni mucho banalización, todo lo contrario, supone adecuación y optimización de los recursos tanto propios como de los alumnos: si la lírica es un territorio, su recorrido debe verse acompañado por un conjunto de herramientas de orientación, de sobrevivencia, pero sobre todo, de exploración a través de las cuales los alumnos sean capaces de sortear las dificultades de un terreno literario no exento de peligros pero tampoco de paisajes dignos de contemplación. La principal tarea docente es “la de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes a partir de las que cada educando tiene almacenadas y ayudarlo para que logre conectarlos con los nuevos aprendizajes”, es decir, “[e]l mediador facilita la construcción colaborativa de conocimientos y valores socialmente respaldados.” (González Álvarez, 2012, p. 23).

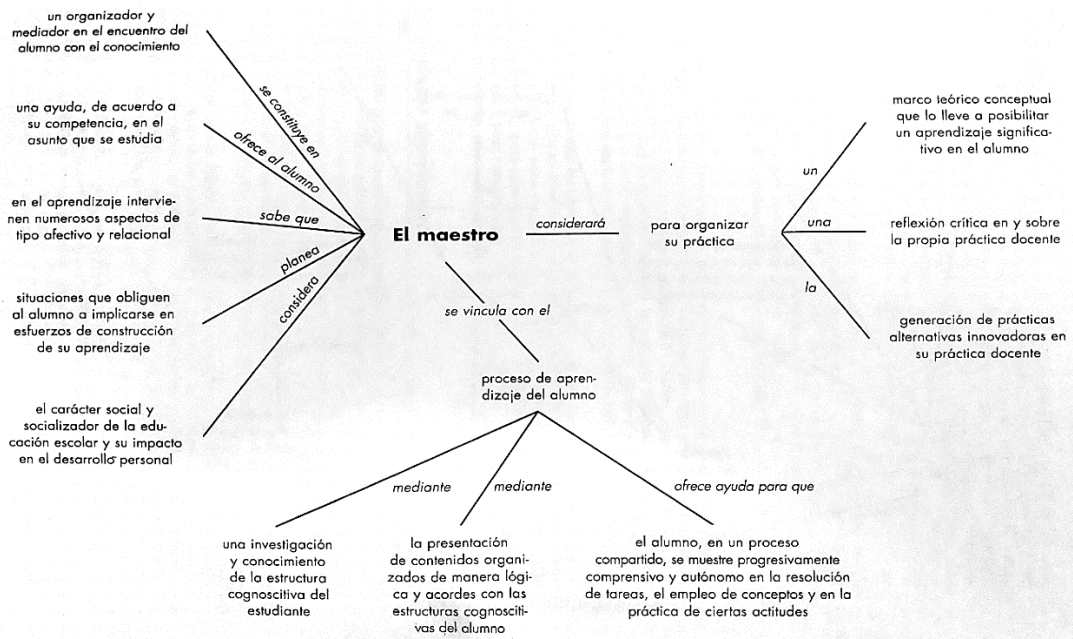


Figura 3.5. La figura docente desde el constructivismo (tomado de Lozano, 2003, p. 13)

La interacción alumno-docente, por tanto, ha de entenderse también como una relación de socialización: al ser ambos agentes activos del proceso de enseñanza y de aprendizaje su colaboración no puede darse sino a través de un diálogo constante. En términos de las estrategias esto puede traducirse en dos aspectos estrechamente vinculados: los objetivos y los contenidos. La comunicación dentro del aula debe caracterizarse por su claridad, pero también, por su apertura: la explicitación de los objetivos (de curso, programa, clase, actividad) –más que un requisito pedagógico– es una forma de inclusión en la que los alumnos y docentes se encuentran en una posición activa y colaboradora pues, por un lado, ambos reconocen e identifican las metas que deben lograr y, por el otro, asumen que han de hacerlo mediante un trabajo conjunto. En cuanto a los contenidos habría que considerar que el diálogo puede manifestarse en dos planos: uno, el más común, que se vería reflejado en el hecho de comunicarle al alumno los temas y subtemas que conforman el curso o la actividad; y dos, el que aquí nos interesa, el hecho de diseñar, elaborar y presentar materiales didácticos a través de los cuales los estudiantes puedan acercarse con mayor seguridad a, en nuestro caso, los textos líricos. Esta última forma de diálogo depende, por supuesto, de que el docente sea capaz de construir una estrategia que estimule y motive la relación lector-texto: la figura del docente “que crea situaciones de aprendizaje para facilitar la construcción de conocimientos, que propone actividades variadas y graduadas, que orienta y reconduce las tareas y que promueve una reflexión sobre lo aprendido y saca conclusiones para replantear el proceso, parece más eficaz [y más complejo] que el mero transmisor de conocimientos o el simple observador del trabajo autónomo de los alumnos.” (Tünnermann Bernheim, 2011, p. 25).

Sin embargo, resulta evidente que cualquier método o estilo de enseñanza resulta inoperante, cuando no totalmente contraproducente, si la actitud del docente frente al texto lírico se encuentra condicionada por determinados prejuicios o por esquemas poco flexibles para su estudio, análisis, y, sobre todo, disfrute estético. La posibilidad que aquí hemos desarrollado (especialmente a lo largo del capítulo II) es la elaboración de una poética personal, es decir, de un conjunto de directrices en torno a la lírica que permitan, por un lado, establecer un corpus de poemas que nos sean familiares, cercanos y, de ser posible, íntimos en tanto que la comunicación lírica es un ejercicio personal de la libertad del lector; y, por el otro, que dicha poética se manifieste en una gama de apreciaciones en torno el fenómeno poético ya sea de teóricos (en nuestro caso, Culler, por ejemplo) pero sobre todo, de los mismos poetas (Paz, por mencionar uno de los autores a los que más hemos recurrido). Esta forma de proceder no es, por supuesto,

la única, sin embargo, siguiendo a Ida Vitale (en Montelongo, 2016), así como “[m]uchas veces un poema nace sin una finalidad definida, pero sí de una necesidad, sin la cual no es admisible”, así también la necesidad ha de marcar y orientar la lectura, pero, sobre todo, la enseñanza de la poesía.

3.3. Lírica y aprendizaje

La comunicación lírica se establece entre lector y texto: el hecho lírico, aunque mediado por el docente, le pertenece casi exclusivamente al alumno cuyo papel activo le es exigido en tanto que la lectura es ya posicionarse ante el texto (asombro, temor, resistencia, entrega), responder ante la distribución tan peculiar de los versos en la página. Esta exigencia, implícita, o, mejor dicho, planteada tanto por el propio texto lírico como por el enfoque comunicativo tiene su correlato en el paradigma constructivista pues “[d]esde la óptica de este paradigma el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar” (Hernández Rojas, 1998, p. 232). El entorno del alumnado es un elemento esencial para poder no sólo diseñar sino también comprender el proceso de aprendizaje del grupo, de tal forma que el contexto ha de entenderse necesariamente, primero, como ciertas características generales de naturaleza social, económica y educativa; y segundo, como el conjunto de conocimientos, experiencias y herramientas previas en torno al texto lírico.

Si bien es cierto que todas las poblaciones estudiantiles presentan ciertas diferencias, también es cierto que comparten algunos rasgos que resultan esenciales para poder comprender el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el nivel medio superior de nuestro país. Las observaciones, juicios e implicaciones que comprenden este apartado son resultado del trabajo con un grupo escolar específico cuya importancia radica en el valor de sus resultados y aportaciones, y, en consecuencia, en la necesidad de reconocer y apreciar a la población estudiantil del Sistema Incorporado como elemento imprescindible de la riqueza humanística, crítica y académica de la Universidad Nacional Autónoma de México. Por lo tanto, la imagen del adolescente, como individuo y como discente, al igual que la del profesor, ha de ser necesariamente reformulada no sólo en términos desde los marcos teóricos y conceptuales que sustentan los paradigmas educativos y psicopedagógicos, sino también, y sobre todo, desde una perspectiva realista, es decir, situada pues se trata de encontrar la forma de “hacer posible la enseñanza y el aprendizaje en un contexto y situación determinados, en relación con sujetos particulares que interpelan a la

escuela con sus diferencias” (Greco en Erausquin, 2010, [p. 6]). De acuerdo con esto, lo primero que hay que decir sobre nuestra población adolescente está relacionado con aspectos socioeconómicos básicos (*vid.* Tabla 3.1 *infra*) que nos permitan, en un primer momento, identificar ciertas características generales que, de alguna u otra manera, son relevantes para comprender el proceso de aprendizaje que hemos diseñado y concretado en las estrategias de iniciación al texto lírico.

Nuestra población –compuesta por 16 alumnos³³– pertenece a lo que conocemos, en términos sociales, como clase media. Esto se sustenta en dos datos importantes: por un lado, que todos los adolescentes de nuestro grupo son hijos de profesionistas; y por el otro, que la mayoría vive en las inmediaciones de la preparatoria privada a la que asisten y cuya colegiatura se ha establecido de acuerdo con la zona en la que está situada, lo que significa que pueden acceder a esta oferta educativa. Junto a esto es importante mencionar que, a excepción de un alumno (A16), la población proviene de secundarias también privadas. Esto es significativo porque se trata de un grupo familiarizado con una dinámica de clase que podríamos llamar, en su sentido más positivo posible, personalizada: así, por ejemplo, saben que al formar parte de grupos pequeños recibirán mucha más atención de sus docentes; están habituados a un monitoreo constante –sobre todo en un sentido administrativo, pero también académico. Su sentido de socialización, en consecuencia, se ha desarrollado en ambientes educativos reducidos pero que, de alguna manera, pueden favorecer tanto la expresión del individuo como el trabajo colaborativo. Las características aquí mencionadas permiten precisamente refrendar la afirmación constructivista de que “la escuela desempeña un papel crucial en la promoción de aprendizajes específicos y del desarrollo de cada alumno” (Hernández Rojas, 1998, p. 230). Para ejemplificar lo dicho podemos mencionar los casos de A1 (mujer, 16 años, secundaria privada) y A13 (mujer, 15 años, secundaria privada) quienes demostraron ciertas habilidades sociales relacionadas no sólo con el trabajo en equipo (registraron las opiniones de sus compañeros en torno a los poemas leídos en clase) sino también con la expresión individual (se ofrecieron constantemente a leer en voz alta los textos líricos planteados en las actividades)³⁴.

Ubicación Norponiente de la Ciudad de México

Tipo Preparatoria privada del Sistema Incorporado de la UNAM

³³ A lo largo de este apartado haremos referencia a resultados, aportaciones, rasgos y otras características propias de los integrantes de nuestro grupo. Para ello, hemos adoptado la A (de alumno) más el número de lista que corresponda. La lista de alumnos podrá encontrarse en los anexos.

³⁴ Éstos y otros casos los veremos con mayor detalle al momento de abordar los resultados obtenidos al momento de implementar las estrategias.

Plan de estudios	Escuela Nacional Preparatoria
Nivel socioeconómico	Medio
Grado escolar	Cuarto año de preparatoria
Secundaria de procedencia	Privada: 15 alumnos Pública: 1 alumno
Número de alumnos	16
Sexo	hombres: 6 mujeres: 10
Edad(es)	15 años (10 alumnos: 3 hombres; 7 mujeres) 16 años (6 alumnos: 3 hombres; 3 mujeres)

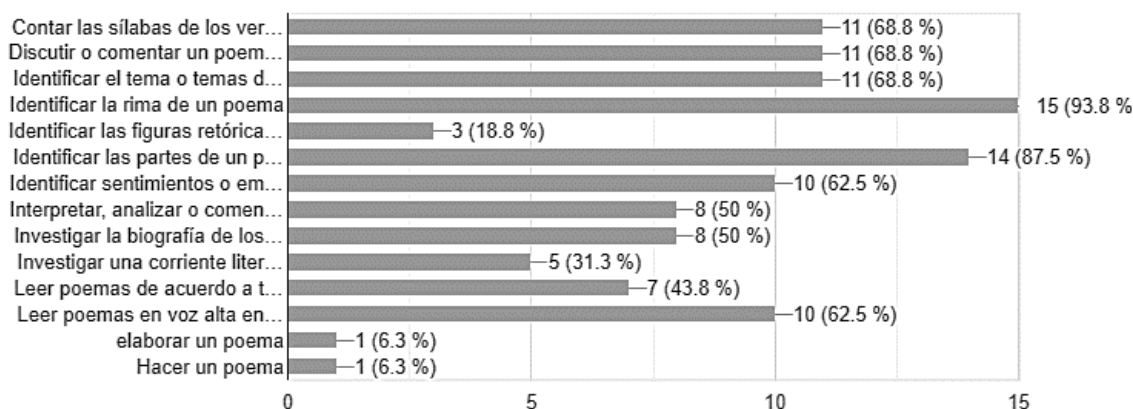
Tabla 3.1. Datos socioeconómicos generales de la población estudiantil con la que se trabajó

Junto a las características generales socioeconómicas y, en cierto sentido, educativas se encuentran otras mucho más particulares que se relacionan con los aspectos disciplinares, es decir, con aquello que los alumnos, en secundaria, estudiaron acerca de la lírica. Esto resulta relevante porque desde el constructivismo el aprendizaje “no parte desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos, lo que permite al alumno modificar lo que ya poesía y simultáneamente interpretar lo nuevo de tal manera que lo integre y lo haga suyo” (Lozano, 2003, p. 5), es decir, no solamente resultan relevantes los temas o conceptos estudiados sino también la actitud que frente a estos tuvieron los alumnos tanto en su momento como a la hora de volver a estudiar la poesía pero en un nivel educativo distinto. Para ello se aplicó un cuestionario de conocimientos previos –cuyos resultados desglosaremos a lo largo de este apartado– que comprende, por un lado, reactivos en torno a temas, conceptos o actividades; y, por el otro, preguntas de tipo actitudinal, es decir, en la que los alumnos expresaron su postura frente a lo visto en secundaria. En ambos casos la información obtenida permite tener una visión panorámica de las bases disciplinares y de comportamiento (postura, opinión, valoración) que poseen los alumnos en relación con la poesía pues no debe olvidarse que “en el aprendizaje intervienen aspectos cognoscitivos, afectivos y de interrelación” (Ibídem, p. 7)

Para obtener una visión panorámica de los contenidos que los alumnos poseen en relación con la poesía recurrimos, en primer lugar, a un reactivo de opción múltiple en el que los estudiantes eligieron una o varias opciones de actividades relacionadas con el texto lírico (*vid.* Gráfica 3.1 *infra*)³⁵. De acuerdo con los resultados, el 93.8% de nuestra población seleccionó la identificación de la rima como la actividad más recurrente en secundaria. Le sigue, con un 87.5%, la identificación de las partes de un poema (tipos de versos, número de estrofas, clasificación de

³⁵ La batería de opciones se elaboró a partir de la consulta de la unidad específica del texto lírico de los libros de Español de tercer año de secundaria disponibles en el portal del Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

estrofas según los tipos de verso). Este acercamiento —que podemos denominar de alguna forma estructural— se ve reforzado con el hecho de que el 68.8% de los alumnos indicó que el conteo de sílabas (escansión) fue también una actividad recurrente. Este mismo porcentaje lo comparte el comentario de los poemas y la identificación del tema, este último aspecto resulta significativo porque indica que, de alguna manera, el estudio de la lírica en secundaria recurre a esquemas provenientes de la narratología (tal como mencionamos, especialmente en el capítulo II).



Gráfica 3.1. Actividades realizadas en secundaria en relación con la poesía³⁶

Resulta significativa la poca frecuencia de, por un lado, la identificación de figuras retóricas (18.8%), especialmente porque es un aspecto esencial en el estudio estructural de la poesía; y, por el otro, el estudio del contexto sociocultural de los poemas (31.3%), sobre todo si tomamos en cuenta que en los libros de texto de secundaria la unidad gira precisamente en torno a la investigación de una corriente poética; en relación con esto último podría decirse que quizá investigar la biografía del autor (50%) haya fungido como actividad complementaria para la caracterización sociocultural de la obra³⁷. Junto a esto vale la pena prestar especial atención a la lectura en voz alta (62.5%) pues, aunque el porcentaje es alto, debería tener mucha mayor

³⁶ Se indica el número de alumnos y entre paréntesis el porcentaje que representan.

³⁷ La estructura de los planes y programas de secundaria de la Secretaría de Educación Pública se articula siguiendo una nomenclatura muy particular. En nuestro caso, la materia Español se organiza por ámbitos y prácticas sociales del lenguaje ejecutados por proyectos. Así, lo referente al texto lírico se encuentra indicado como *Ámbito: Literatura, Práctica social del lenguaje: Estudiar las manifestaciones poéticas en un movimiento literario* (el número de proyecto puede variar, pero generalmente es el segundo). Esta estructura es relevante por dos cuestiones.

La primera es porque la noción de ámbito puede articularse, en preparatoria, con la noción de la literatura como institución social, es decir, como un constructo cuyas reglas, normativas y usos conforman una comunidad de habla de la que, como alumnos en tanto que lectores, forman parte.

La segunda es que los estudiantes han abordado el estudio de la lengua (y sus manifestaciones) como *prácticas sociales*, es decir, de alguna poseen una visión pragmática de la lengua (algo que probablemente no se logre del todo pues cada proyecto —14 en todo el ciclo— se presenta de manera aislada de suerte que no parece existir, al menos a nuestro entender, una integración adecuada).

frecuencia en tanto que el texto lírico tiene un carácter oral inmanente (la sinalefa o la pausa versal, por ejemplo, son *strictu sensu* fenómenos orales). En adición a esta caracterización disciplinada de nuestra población podríamos destacar que de los dieciséis alumnos solamente siete (43.8%) indicaron haber leído poemas relacionados con sus gustos o preferencias personales, es decir, casi la mitad de ellos ha experimentado, en algún grado o modo, la libertad lectora lo que implica, hasta cierto punto, el desarrollo de un gusto si no definido sí estimulado. Por último, el cuestionario contenía una opción en la que los estudiantes podían anotar alguna otra actividad que hayan realizado y que no figurase en las opciones: solamente dos estudiantes (A15, 16 años, mujer, secundaria privada; y A13, 15 años, mujer, secundaria privada) registraron haber elaborado un poema en clase.

Los resultados hasta ahora comentados permitirían inferir que la población conoce los aspectos generales del texto lírico, especialmente lo relacionado con características como la rima, el reconocimiento de estrofas o el conteo de sílabas para clasificar los versos. Sin embargo, para corroborar esta suposición se utilizaron tres reactivos de pregunta abierta relacionados con aspectos conceptuales y uno de tipo metodológico: los primeros corresponden, respectivamente, a la definición de la poesía, sus características y la definición de poema; el último se refiere a la forma de analizar un poema. De esta forma es importante indicar que la mitad del grupo indicó ‘no saber’ o ‘no recordar’ la definición de poesía; de los ocho restantes, cuatro ofrecieron una respuesta breve pero concisa, por ejemplo, A16 respondió que la poesía es una “composición literaria escrita en verso”; A15 anota que se trata de “un género literario”, en la misma línea se encuentran las respuestas de A04 y A09 (quien agrega la noción de composición y expresión artística); los otros cuatro se destacan por ofrecer una definición mucho más amplia:

Es una composición literaria que está estructurada y expresa sentimientos y emociones. (A01)

Es un género literario que se caracteriza por presentar las ideas del autor en verso. (A02)

Una expresión artística que se daba en tiempos antiguos y actuales, sentimiento y amor por la palabra. (A05)

Como una expresión literaria basada en expresar ideas y sentimientos, y que tiene que ver con la belleza (A10)

Estas definiciones resultan llamativas porque presentan ideas y conceptos significativos como ‘estructura’, ‘autor’, ‘lo artístico’ o la ‘belleza’ a través de los cuales podemos identificar no sólo un pensamiento abstracto –y en ese sentido, “[v]ale la pena mencionar que, para Vygotsky, la transición definitiva al pensamiento conceptual solo se alcanza en la adolescencia” (Duque Serna y Packer, 2014, p. 44)– sino también una visión un poco más amplia y profunda del fenómeno poético. La situación es más o menos similar en relación con la caracterización de la poesía. En

este caso, mientras que seis alumnos indicaron ‘no saber’ o ‘no haberlo visto’ en secundaria, diez de ellos indicaron en sus respuestas que la poesía se caracteriza por la rima, por estar escrita en verso, por utilizar figuras retóricas y metáforas o por tener ritmo. Estas respuestas confirman precisamente nuestra suposición en torno a los conocimientos relacionados con la estructura del texto lírico, especialmente al leer la respuesta de A01 quien claramente indicó que “[...] las características de la poesía es decir su estructura son: versos, estrofas, ritmo y métrica.”. Esta misma alumna destaca en relación con la definición de poema pues anota: “[p]ara mí un poema es un conjunto de palabras que deben de tener métrica y se escriben en verso y expresan sentimientos y emociones.”. Es interesante observar que en este reactivo algunos alumnos que ofrecieron una definición de poesía anotaron ‘no saber’ cómo definir un poema. Sin embargo, entre quienes sí respondieron, la noción que más se repitió fue el hecho de que un poema es una composición para la expresión de emociones o sentimientos o que ésta relacionado con éstos.

Como hemos indicado a lo largo del presente trabajo –especialmente en el capítulo II– uno de los métodos de análisis utilizados para el estudio de la poesía en general, y del texto lírico en particular, es el que retoma parte de sus conceptos e instrumentos de la narratología. Esto se pone de manifiesto en el que tres alumnos ofrecieron respuestas en las que recurrieron a ideas y conceptos como ‘personaje’, ‘escenario’ o ‘contexto’, entendiendo por este último algo cercano a la noción de ‘trama’ o ‘argumento’, sin embargo, estas aproximaciones parecen resultar poco afianzadas en la estructura cognitiva de los estudiantes lo que se refleja en la vacilación que expresan claramente en sus respuestas:

- No recuerdo muy bien pero creo que debemos de analizar el tema del poema, los versos, los personajes y escenarios. (A01)
- No recuerdo con claridad, creo que teníamos que identificar a los personajes y el escenario, también el contexto y la forma [en] que se escribió el poema. (A02)
- no lo s[é], m[á]s bien no estoy seguro pero creo que se analiza prestando atención al lenguaje, personajes y contexto. (A05)

Junto a ellos, tres estudiantes indicaron que la forma de análisis de un poema es mediante el conteo de sílabas (A06) o mediante la identificación de versos o estrofas (A03 y A10). Tales resultados indican claramente que, a pesar de que los alumnos se han enfrentado a diversas actividades y de que son capaces de reconocer, nombrar o identificar las características más representativas del texto lírico, estos conocimientos no se han concretado en un modelo, método o pauta para el análisis de la poesía. Esto, en apariencia negativo, se ve matizado si tomamos en cuenta el nivel educativo y el cambio psicosocial en el que la población se encuentra. Si bien es cierto que se esperaría que la mayoría fuese capaz de proporcionar respuestas mucho más claras

o concretas, también lo es el hecho de que, en términos generales, se trata de una población cuya experiencia lírica se encuentra en una etapa formativa a la par del tránsito psico-socioemocional que implica el paso de la niñez a la adolescencia. Es en este último sentido que las respuestas a los dos reactivos de corte actitudinal se vuelven todavía más significativas.

En relación con la pregunta ‘¿te gusta la poesía?’ se registraron diez respuestas afirmativas (66.6%), tres negativas (20%) y dos que expresa cierta indecisión (13.3 %) ³⁸; mientras que ante la pregunta ‘¿te gustó estudiar poesía en secundaria?’ las repuestas son seis positivas (40%), seis negativas (40%) y tres que reflejan alguna reserva (20%) ³⁹. En cada caso se les pidió a los estudiantes explicar su respuesta. Entre las respuestas positivas encontramos que las razones principales para el gusto por la poesía son que se trata de las mejores formas o al menos la más interesante para expresar sentimientos (A02, A06, A09, A10, A15, A16); o porque se habla de amor (A04). Entre las explicaciones valdría la pena señalar las ofrecidas por A01, A05 y A13. Por un lado, encontramos en sus respuestas algunos indicios sobre su relación con la poesía o lo que piensan de ella como forma de expresión, así, por ejemplo, podemos notar que el texto lírico no sólo es ‘bonito’ sino que también es profundo y, en consecuencia, puede servir como elemento de reflexión (A05); en este último sentido también la poesía se presente como una forma de autoconocimiento especialmente en la etapa de la adolescencia (A13); junto a esto, es significativo el caso de A1 quien no sólo es la única alumna que mencionó concretamente a un poeta sino que además hizo hincapié en el hecho de que su relación con la poesía se remonta a la infancia:

s[i] me gusta la poesía algunos poemas son muy buenos por ejemplo hay uno en especial que se llama "El lagarto est[á] llorando" de Federico García Lorca ese poema me trae muchos recuerdos ya que mi mamá me lo recitaba de pequeña y pues a m[i] se me hac[í]a muy curioso el imaginarme dos lagartos llorando. (A01)

s[i], creo que la poesía es bonita, es profunda y logra hasta [a] veces hacerte reflexionar, en s[i] me gusta mucho (aunque no me salga tan bien) (A05)

Me gusta bastante, pues al igual en este momento logramos descubrir m[á]s de nosotros, sino puedes decirlo, escríbelo (A13)

Al cruzar esta información resulta interesante que, por ejemplo, A04, quien indicó tener un gusto por la poesía, aseguró que en secundaria “la verdad me hubiera gustado aprender m[á]s pues se

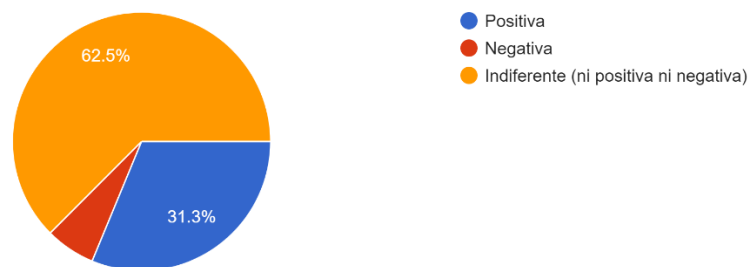
³⁸ La respuesta “S[i] me gusta y no porque en secundaria no ponía atención y se me complicaba” ofrecida por A14 fue invalidada porque, a nuestro entender, no ofrece información cualitativa que pueda usarse para el análisis. En consecuencia, los porcentajes mostrados se calcularon sobre quince respuestas.

³⁹ La respuesta “no recuerdo mucho pero una vez hice un poema y me entretuve bastante ello, fuera de eso no me acuerdo de nada.” ofrecida por A15 fue invalidada porque –a nuestro entender y como en el caso de la nota anterior– no ofrece información cualitativa que pueda usarse para el análisis y los cálculos se hicieron sobre quince respuestas.

me hace muy interesante pues casi no vimos nada del tema [...]”, otro tanto sucede con A06 y A09 cuyas experiencias en secundaria no resultaron satisfactorias en relación con el gusto personal expresado. En términos generales, incluso aquellos alumnos que expresaron cierto desaliento o cierta reserva al explicar si les había gustado estudiar poesía en secundaria: la mayoría indica no haber visto realmente mucho del tema (p. ej. A01, A05, A06), o, en el caso de haberlo estudiado, las explicaciones no eran claras o les resultaron aburridas (p. ej. A08, A09). Un caso excepcional en el que el gusto personal se vio reforzado en el aula son, por un lado, A02 quien indicó que el profesor utilizó diversas dinámicas al momento de estudiar el tema; y, por el otro, A10 quien aseguró que el tema le gustó mucho “porque desde que lo empezamos a ver fue como algo muy claro para m[í] y m[á]s con los ejercicios que realizamos, y con la realización de poemas por nuestra cuenta para decirla a toda la sección de secundaria”. En estos últimos casos podemos observar que la diversificación de actividades es un factor esencial y de gran impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del texto lírico.

Tan relevantes como éstas son las respuestas negativas, así como aquellas en las que se expresa cierta indecisión. Así, por ejemplo, A03 indica que la poesía no le resulta interesante por su dificultad; mientras que A07 asegura que “no porque no le entiendo si le entendiera yo creo que s[í] me gustar[í]a”; por su parte A12 expresa que “No mucho, nunca me [h]a llamado la atención”. Estas aportaciones, a excepción de la última, resultan todavía más interesantes por el hecho de que, en relación con la pregunta ‘¿te gustó estudiar poesía en secundaria?’, los estudiantes afirmaron no haber estudiado el tema⁴⁰. En ese sentido, es probable que la experiencia lírica de estos alumnos no haya sido significativa o, en todo caso, lo suficientemente interesante para formar parte de su horizonte de lecturas. Junto a esto, también hay que indicar que, en algunos casos, como por ejemplo A08, el gusto por la poesía depende de la posible identificación personal con los temas que este tipo de texto aborda, es decir, la alumna pone de manifiesto su conciencia como lectora y la utiliza al momento de acercarse a la poesía. Una forma de complementar la información hasta aquí presentada la encontramos en la gráfica 3.2 (*infra*) que recoge la opinión o actitud de los estudiantes ante la poesía a través de tres opciones: actitud positiva, negativa, o indiferente.

⁴⁰ Por supuesto, esto habría que matizarse en tanto que estos mismos alumnos indicaron conocer (o en todo caso, recordar) los elementos básicos del texto lírico.



Gráfica 3.2. Opinión o actitud hacia la poesía antes de la secuencia⁴¹

El cuestionario que utilizamos –y que hemos expuesto brevemente en las líneas anteriores– constituye la evaluación diagnóstica a través de la cual es posible “saber si existe un concepto en la estructura cognoscitiva que pueda servir como antecedente de la información nueva [y] de la que se desea que el alumno se apropie” (Lozano, 2003, p. 9), es decir, constituyen los conocimientos previos de nuestra población mediante los cuales tendrán que elaborar nuevas relaciones tanto disciplinares como actitudinales en torno al texto lírico.. Estos esquemas –entendidos como conjunto de datos– resultan relevantes porque “no sólo se caracterizan por la cantidad de informaciones que contienen, sino también por su nivel de organización interna, es decir, por las relaciones que se establecen entre conocimientos que se integran en un mismo esquema y por el grado de coherencia entre estos mismo” (Ídem). Así, la información obtenida mediante el cuestionario permite asumir que los estudiantes poseen información relevante, pero desvinculada entre sí: de ahí que muchos puedan expresar un gusto por la poesía independientemente de su conocimiento teórico o práctico sobre la misma, es decir, lo actitudinal y lo disciplinar no se han integrado de manera que resulten significativos ambos tipos de conocimiento. La propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del texto lírico que aquí presentamos ha sido diseñada precisamente para que el conocimiento previo resulte significativo (*vid. Fig. 3.6 infra*) mediante su uso, es decir, la propuesta no pretende *repetir* la misma información sino apelar a ésta en virtud de nuevos objetivos mediante la teoría de las dimensiones líricas pues, tal como asegura Ausubel, los significativo “sólo es posible si se logran relacionar los nuevos conocimientos con los que ya posee el sujeto” (Tünnermann, 2011, p. 24).

⁴¹ La aplicación de esta pregunta se hizo con posterioridad al cuestionario original, por lo que no forma parte de éste. En el gráfico, los valores indican lo siguiente: el 62.5% equivale a 10 alumnos; 31.3% a 5 alumnos; mientras que el resto es el 6.3%, es decir, 1 alumno.

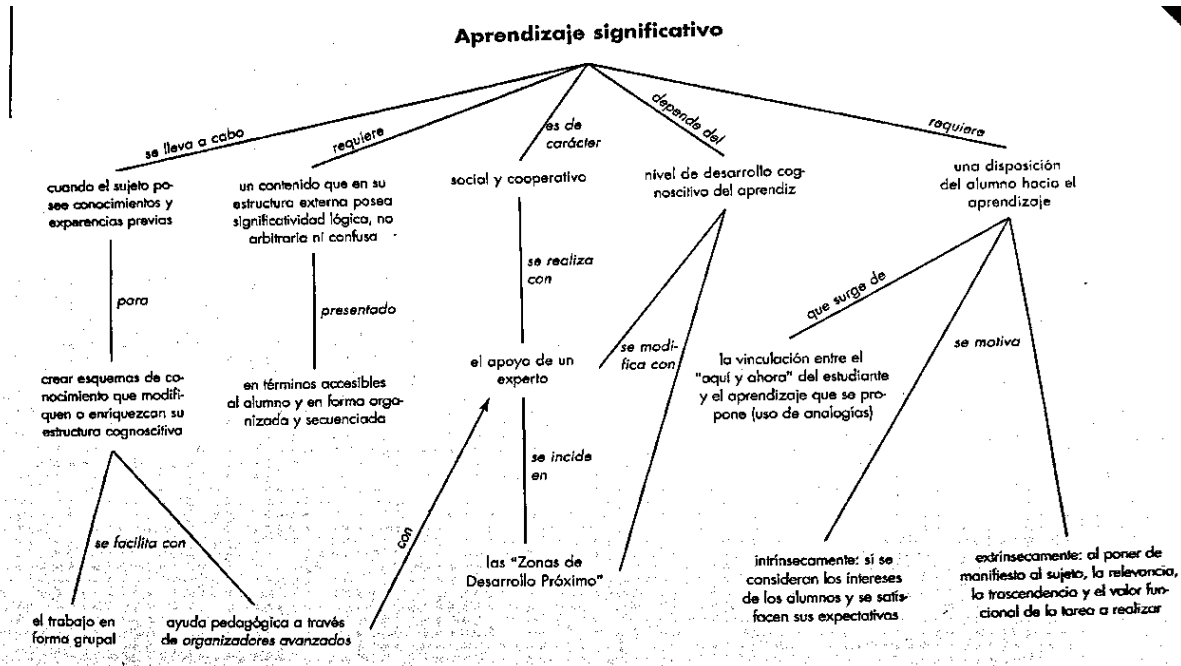


Figura 3.6. Aprendizaje significativo (tomado de Lozano, 2003, p. 10)

Está claro que esta concepción se relaciona directamente con la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky en Hernández Rojas, 1998, p. 227)⁴². Aunque el concepto ha sido problematizado desde muy diversos ángulos, conviene señalar que la ZDP ha de entenderse necesariamente

- a) como algo que concierne a la “persona en su totalidad” y no se reduce a su dimensión cognitiva o instruccional; es una integración que articula razón y afectividad, lo subjetivo y lo objetivo; b) la ZDP no puede ser reducida al desarrollo de habilidades por andamiaje y la asimetría y delegación de competencias no configura un carácter esencial de la misma; c) no son necesariamente interacciones armónicas, placenteras ni naturales las comprendidas en la ZDP; y, finalmente, d) se trata de una mirada dialéctica, histórica y genética sobre el desarrollo humano. (Chaiklin, de acuerdo con Erausquin, 2010, [p. 16])

En este sentido, la relación entre el texto lírico y el lector, tal como lo hemos esquematizado, se establece no sólo en términos intelectuales sino también emocionales, es decir, la comunicación del hecho poético requiere que concibamos al estudiante no sólo como hablante que utiliza un código (la lengua) sino como un ser humano cuyo lenguaje está en desarrollo, lo que implica que existen fallas y aciertos los cuales, en última instancia, inciden en lo actitudinal y lo disciplinar.

⁴² En el original la cita se presenta en cursivas, respetando la tipografía de la fuente, nosotros las hemos eliminado para no saturar visualmente el texto y permitir una lectura fluida de nuestro trabajo.

Esta problemática no debe asumirse como un aspecto a evitar o a desdibujar, todo lo contrario, la enseñanza y el aprendizaje de la poesía debe facilitarse, sí, pero esto no implica la simplificación o la reducción de contenidos: las estrategias han de diseñarse para resultar estimulantes en tanto que deben dar cuenta de que en poesía lo complejo no es necesariamente sinónimo de complicado.

3.4. Lírica y contenidos

El punto de partida para el diseño de cualquier estrategia de aprendizaje es la identificación, selección y adecuación de los contenidos. Como ya lo hemos mencionado, la unidad 4 del programa de Lengua Española (1996) establece los siguientes contenidos en relación con el texto lírico:

Contenidos conceptuales

4.1 Características del texto lírico

- a) El propósito comunicativo y estético.
- b) Niveles: Fónico (la rima, la métrica y el ritmo), Semántico (la polisemia)
- c) Figuras retóricas: aliteración, asíndeton, comparación, elipsis, hipérbaton, metáfora, onomatopeya, paradoja, polisíndeton y sinestesia, entre otras.

Contenidos procedimentales⁴³

- 4.3 Elección, lectura y análisis de algunos poemas y autores representativos.
- 4.5 Fases del proceso de lectura.

Contenidos actitudinales

- 4.7 Aprecio y disfrute del texto poético y dramático.
- 4.8 Actitud crítica ante el mensaje ideológico que proyectan las obras literarias.

La relación entre los tres tipos de contenidos plantea la necesidad de establecer un equilibrio didáctico en tanto que, como puede observarse, lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal deben recorrer transversalmente las estrategias de aprendizaje. En este punto la información obtenida por el docente durante la evaluación diagnóstica puede, o, mejor dicho, debe servir como una guía para, en primer lugar, evitar una repetición innecesaria de información que probablemente los alumnos ya conozcan o dominen⁴⁴; y, en segundo lugar, para identificar los

⁴³ Para el contenido 4.3 el programa desglosa lecturas sugeridas que discutiremos al momento de hablar de los ejemplos utilizados en la estrategia que aquí presentamos. En cuanto al contenido 4.6, el programa divide el proceso de lectura en tres fases: antes, durante y después de la lectura. Este proceso también lo abordaremos más adelante. No hemos consignado el contenido procedimental 4.4 en tanto que atañe al texto dramático.

⁴⁴ Este punto es, evidentemente, problemático. Como docentes nos inclinamos muchas veces por utilizar algunas horas de nuestro programa a intentar subsanar las carencias que presentan nuestros alumnos en relación con determinados temas. Esta actitud no es, por supuesto, esencialmente negativa. Sin embargo, esto suele ser, en muchos casos, contraproducente: creer que las deficiencias son más amplias o profundas de lo que en realidad son puede llevarnos a perder de vista los nuevos contenidos y generar en nuestros alumnos una sensación de estancamiento y, en consecuencia, una actitud negativa ante la clase. Esto no significa que no

contenidos que puedan, con mayor eficacia, servir de anclaje para permitirle a los alumnos una mayor claridad entre lo aprendido y lo que están por aprender. Por supuesto, en nuestro caso, además debe considerarse la articulación orgánica de los contenidos con la teoría de la lírica que aquí hemos presentado, así como con los paradigmas y enfoques ya mencionados.

Los contenidos conceptuales, como su nombre lo indica, se refieren al bagaje teórico que sustenta el aprendizaje de la lírica como tipo de texto. Resulta claro que los incisos b) y c) se han elaborado desde una perspectiva que podríamos llamar estructuralista lo cual se vincula claramente con el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en secundaria: tal como se desprende nuestro cuestionario, los alumnos de nuestra población poseen en cierta medida un conocimiento teórico lo suficientemente claro, aunque no tan sólido, de que el texto lírico posee determinadas características, especialmente las relacionadas con conceptos como la rima o el ritmo, y, en algunos casos, con lo referente a su naturaleza retórica. De acuerdo con esto, el inciso a) representa un punto de partida práctico y estimulante en tanto que, por un lado, se relaciona claramente con nuestra perspectiva pragmática del texto lírico; y por el otro, se presenta como una posibilidad de dar sentido, es decir, de volver significativo, los conocimientos previos de los alumnos. La comunicación poética, y su carácter estético, son fenómenos esencialmente pragmáticos, pues las dimensiones líricas son conceptualizaciones de la relación entre texto y lector, esto es, entre los propósitos del poema y de los alumnos. Así pues, hemos convertido el contenido conceptual del inciso a) en eje a través del cual se han de articular las estrategias⁴⁵ no sólo en relación con el currículo sino también por su vinculación con los principios del paradigma sociocultural y el enfoque comunicativo pues en ambos es primordial la comunicación, en el primero como fenómeno del aprendizaje, y en el segundo como fenómeno esencialmente lingüístico.

Los contenidos procedimentales atañen, en esencia, a herramientas de lectura y análisis de las obras. Surge aquí una cuestión que ya hemos planteado líneas arriba (*vid.* 2.4. Lírica y canon *supra*) en relación con los textos concretos que han de utilizarse para la iniciación al texto lírico.

debamos detenernos en la explicación, revisión o clarificación de determinados temas, pero, consideramos que esto debe hacerse solamente si se tiene información que así lo respalde y dedicar determinadas horas a lograr la nivelación que buscamos para beneficio de nuestros alumnos.

⁴⁵ Desde luego, los incisos b) y c) del contenido 4.1 se refieren a aspectos esenciales del texto lírico. Sin embargo, y tal como aquí hemos planteado la naturaleza del hecho poético, tanto lo fonético, como lo semántico y lo retórico se contemplan dentro de las dimensiones líricas, aunque su conceptualización y su configuración están subordinadas a la visión pragmática –comunicativa– que da sentido a nuestra propuesta de trabajo.

El modelo inductivo hace hincapié en que “[e]l rol del docente es proporcionar los mejores ejemplos posibles y guiar a los alumnos en la medida en que intentan construir significado a partir de éstos” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 109). Aunque es evidente que la elección de los materiales de clase forma parte de la libertad de cátedra de los docentes, éste debe atender necesariamente a la institución literaria, por un lado, y a las directrices de los paradigmas y enfoques a los que decida ceñir su clase. Tal como aquí la entendemos, la tradición lírica se presenta como una estructura abierta y, en ese sentido, el canon es un concepto flexible que ofrece ampliaciones, incorporaciones o derivaciones de distintas tradiciones poéticas. Esta adaptabilidad del canon se ve favorecida por el paradigma constructivista en tanto que el objetivo es promover situaciones educativas significativas, esto se traduce en una necesidad de utilizar materiales que precisamente incentiven y estimulen las capacidades cognitivas y emocionales de los estudiantes: el Canto II de *Altazor* es un poema ciertamente atractivo, pero su uso en clase debe encontrar el momento preciso para que los estudiantes logren captar, comprender y disfrutar el texto en toda su profundidad y riqueza.

Las lecturas propuestas por el programa de Lengua Española son, por supuesto, representativas de nuestra tradición hispánica: ahí están Juan Ramón Jiménez y Alberti, Lorca y Góngora. Sin embargo, debe considerarse que la comunicación lírica, como fenómeno real y efectivo, es decir, como un hecho concreto en la vida de los estudiantes, debe plantearse en un sentido paulatino, es decir, de lo simple a lo complejo. No se trata, insistimos, en la elección de materiales que rayen en la simpleza, por el contrario, es necesario elegir textos ejemplares, esto es, “aquellos donde son observables las características del concepto” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 105) a enseñar. El criterio del docente debe basarse, entonces, en el hecho de que los poemas han de ilustrar, en nuestro caso, las dimensiones líricas con mayor eficacia pues de ello depende que la relación entre texto y lector no sólo sea posible sino también, y, sobre todo, perdurable. Los poemas y autores que hemos elegido son los siguientes⁴⁶:

Alba rápida (Emilio Prados)
Comunión plenaria (Oliverio Gironde)
Destierro (Alaíde Foppa)
Destino (Rosario Castellanos)
Duerme (Mariana Bernárdez)
El cuerpo es una llama errante (Amparo Dávila)
El día que dejó (Homero Aridjis)
El mundo de los demás (Miguel Hernández)

⁴⁶ Se anota el título de los poemas, cuando éste no existe se utiliza el primer verso en cursivas. El orden es alfabético, su aparición en las estrategias y su relación con las dimensiones líricas se verán más adelante.

El poeta pide a su amor que le escriba (Federico García Lorca)
El puro no (Oliverio Girondo)
Las estaciones del olvido (Max Rojas)
Más cerca de la tierra (Abelardo Vicioso)
Miedo a veces a coger la pluma (Gloria Fuertes)
Oración (Juan Gelman)
¿Quién me compra una naranja? (José Gorostiza)
Rima XVI (Bécquer)
Romance de la luna, luna (Federico García Lorca)
Walking around (Pablo Neruda)
Yo no puedo tenerte ni dejarte (Sor Juana Inés de la Cruz)

La selección prioriza el hecho de que cada poema ejemplifica distintos aspectos relacionados con las dimensiones líricas expuestas en este trabajo. Por ejemplo, el poema de Girondo es significativo en relación con los conceptos de ritualidad, extravagancia y memoria: la aliteración y la reduplicación constituyen manifestaciones retóricas que configuran el ritmo del texto, su particular forma de exigirle al lector una determinada cadencia (cacofónica, por cierto, en tanto que texto de vanguardia), pero también, son fenómenos que permiten que el texto se vuelva memorable, es decir, que pueda ser recordado, por sus peculiaridades fonéticas, pero también por su extravagancia léxica, expresada en neologismos y derivaciones morfológicas cuya primera intención es justamente romper con las expectativas de los lectores.

Visto así, la tradición (ya sea en términos de corriente literaria o estructura poética) y el carácter temporal (entendido como historia de la literatura) se subordinan para permitir un acercamiento distinto al texto: ya no desde la contextualización (siempre importante y necesaria, por supuesto), sino desde la experiencia directa. En este sentido, las temáticas de cada texto son también un factor determinante: el conocimiento de los gustos literarios o la experiencia lectora de los alumnos permite una selección amplia, o, en todo caso, diversa que pueda despertar el interés en los lectores. Reconocer los intereses del alumnado no implica necesariamente la aplicación de cuestionarios o formularios. En realidad, basta con prestar atención a los comentarios, juicios y opiniones que surgen espontáneamente durante las sesiones para identificar las predilecciones, muchas veces intuitivas e inconscientes. Naturalmente, y como asegura Piaget en alguna parte de su obra, la adolescencia es la edad metafísica por excelencia, de ahí que temas como el amor o la muerte sean siempre de interés para el alumnado en tanto que, indistintamente de la complejidad del lenguaje o su profundidad retóricas, son capaces de distinguir puntos de encuentro en el que la comunicación lírica alcanza su más íntima y feliz realización.

Dentro de los contenidos procedimentales encontramos también un aspecto sumamente esencial: la lectura. El programa de Lengua Española, en cada una de sus unidades, propone al docente tres fases estandarizadas del proceso de lectura (antes, durante y después). Aunque es evidente que existe una base común sobre la cual descansan las particularidades de cada texto, es necesario reconocer que las estrategias de decodificación, comprensión y análisis de textos están sujetas a la estructura específica de cada uno: así, un texto argumentativo y otro lírico ciertamente implican la gestión de distintas herramientas de lectura. Este punto puede resultar controvertido en tanto que la lectura puede interpretarse como una actividad mecánica, concebida como “un simple proceso de reconocimiento de letras y frases, o de signos y secuencias de signos, o sea, como una sencilla decodificación”, cuando en realidad se trata de algo “mucho más complejo [donde la] decodificación es solo una parte de un proceso más amplio de producción de sentido” (Pérez Tornero, 2011, p. 56; *vid.* Figura 3.7 *infra*). Ahora bien, hay que señalar que la experiencia lectora de los adolescentes suele estar, en muchos casos, restringida casi exclusivamente al ámbito escolar, es decir, es una práctica situada y concebida como una actividad escolar cuya importancia y significatividad en su vida diaria es, por supuesto, inconsciente pues no implica que los alumnos no lean, sino que lo hacen precisamente de forma intuitiva y, en muchos casos, deficiente.

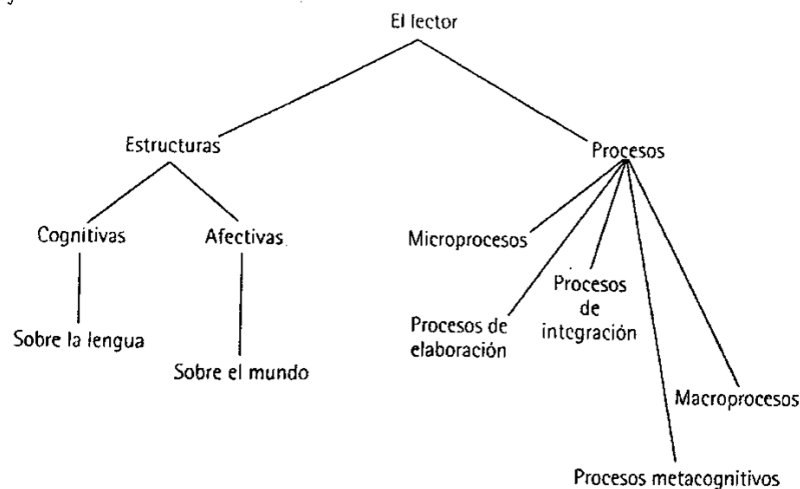


Figura 3.7. El lector (tomado de Martínez Montes *et al.*, 2002, p. 87)

En ese sentido, es necesario devolverle a la lectura –entendida fundamentalmente como un elemento imprescindible de la competencia lingüística y literaria del alumnado– su papel de “acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona” (Solé, 2012, p. 50). Esta visión, que puede resultar idealista para algunos, es precisamente todo lo contrario puesto que pretende una resignificación del proceso en tanto que, por un lado, se busca una

diversificación de la experiencia lectora, mientras que, por el otro, se busca devolverle su carácter humano, ligado a la sensibilidad y la implicación personal con los textos de suerte que su lectura se convierta en una conversación (Pérez Tornero, 2011, p. 57). Este objetivo, sumamente deseable, no puede, por supuesto, alcanzarse de forma inmediata: leer, como cualquier otra habilidad lingüística o literaria, es un proceso gradual, de suerte que “enseñar a leer no se resuelve en un curso o un ciclo” (Solé, 2012, p. 58)⁴⁷.

La selección de textos líricos precisamente pretende que la experiencia lectora sea una actividad tanto reflexiva como placentera: el poema, como objeto concreto, es un puente entre el alumno y esa visión del mundo que todo texto representa y configura verbalmente, por lo tanto, no existen razones (educativas, literarias, didácticas...) que impidan “relacionar la cognición con la acción, es decir, el curso del procesamiento de información con el curso de nuestras acciones y las de los demás” (Pérez Tornero, 2011, p. 57), en otras palabras, la lectura del texto lírico debe concebirse como una experiencia individual tanto como grupal, reflexiva al mismo tiempo que pragmática. Es precisamente en este punto en el que los contenidos actitudinales marcados en el programa (incisos 4.7 y 4.8 de la Unidad 4) adquieren pleno sentido: el aprecio y el disfrute del texto lírico, así como la actitud crítica ante éste como artefacto literario son actitudes que se desprenden, mejor dicho, que dependen precisamente de la lectura, es decir, de la comunicación establecida entre el poema y lector. El hecho lírico es al mismo un hecho estético que exige del lector la posibilidad del goce entendido como la contemplación y la comprensión de la belleza configurada a través de las palabras. Es cierto que esto requiere un componente teórico (retórica y poética, por ejemplo), pero también es cierto que es indispensable una experiencia directa del texto: la intuición del alumnado frente al texto lírico es decisiva en tanto que en el fondo se trata de la presunción de sentido pues “there is an implicit claim that what ever is lyrically noted is of overweening importance” (Culler, 2015, p. 260), es decir, que justo ahí, donde la mirada del alumno se ha detenido, se encuentra algo relevante y valioso, pero sobre todo, significativo en términos cognitivos pero también, y por qué no, emocionales.

Estas consideraciones tienen como eje la idea de que el alumno es –para fines tanto teóricos como prácticos– un lector, lo que implica que “tiene un papel activo, aporta al texto sus conocimientos, sus experiencias, sus hipótesis, sus inferencias, se vuelve centro y varía en sus

⁴⁷ Por supuesto, el desarrollo de la competencia lectora no depende única y exclusivamente de una materia en tanto que se trata de una actividad esencial en todas las asignaturas y, por lo tanto, todos los profesores y profesoras deben contribuir a que dicha competencia se convierta en un elemento familiar, reflexivo y disfrutable dentro y fuera del salón de clase.

funcionamientos y actitudes dependiendo del tipo de texto” (Martínez Montes *et al.*, 2002, p. 87). En consecuencia, los contenidos deben considerarse no como elementos inflexibles o, peor aún, inamovibles; todo lo contrario, ha de verse en ellos puntos de orientación constantes y, sobre todo, adaptables cuyo intención es la comprensión (lo conceptual, lo procedimental) tanto como el disfrute (lo actitudinal) del texto lírico por parte de los lectores, es decir, el reconocimiento y realización de la comunicación poética⁴⁸. En todo caso, los contenidos han de realizarse siempre en torno a un objetivo, es decir, el texto lírico, como elemento de enseñanza y aprendizaje, ha de ceñirse a una meta disciplinar diseñada pedagógicamente que dé como resultado una experiencia significativa, es decir, una práctica real, efectiva y enriquecedora de la comunicación lírica en relación con la vida académica y, por qué no, personal del alumnado.

3.5. Lírica y objetivos

Además de los contenidos, el programa de la asignatura de Lengua Española propone, o, mejor dicho, indica una serie de objetivos que han de lograrse en torno a los temas seleccionados. Tales metas son esenciales en tanto que permiten la configuración precisa, controlada, pero, sobre todo, específica del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, pues su identificación “es una tarea esencial al momento de pensar en el proceso de enseñanza, puesto que se trata de establecer lo que se pretende que los estudiantes alcancen al culminar el proceso de formación. Los objetivos guardan una estrecha relación con las estrategias de aprendizaje, ya que constituyen el qué y el cómo del proceso.” (Ortiz Granja, 2015, p. 100; *vid.* Eggen y Kauchak, 2001, p. 110). Para comprender esto, veamos lo que el programa indica en relación con la comunicación lírica:

El alumno:

Utilizará conceptos propios de la disciplina y métodos de análisis en los géneros lírico y dramático para la comprensión lectora y su valoración estética.

⁴⁸ Resulta pertinente aquí señalar que, dentro de la práctica educativa de nivel medio superior del Sistema Incorporado (SI) de la UNAM, se distingue entre programa indicativo y operativo. El primero es propiamente el programa de la asignatura, es decir, el currículum propuesto por nuestra máxima casa de estudios en el que se explicitan tanto aspectos institucionales (colegio de pertenencia, clave de la asignatura...), como pedagógicos (horas por semana/año, categoría de la asignatura...) y, evidentemente, disciplinares (unidades, temas, objetivos...). El segundo, el operativo, es la concreción del primero en un lugar y tiempo determinados, es decir, en una institución y un ciclo escolar específicos. Esta distinción, que en apariencia no presenta dificultad alguna, en realidad encierra una discusión en torno la libertad de cátedra: la materialización de un programa indicativo no debería limitarse a la simple –pero laboriosa y necesaria– asignación o actualización de fechas (para unidades, actividades y períodos de evaluación) sino que además debería ser también el ejercicio crítico de la libertad docente. Cada institución, pero, sobre todo, cada población estudiantil tiene necesidades distintas y en ese sentido, lo indicativo debería justamente traducirse en un verdadero programa operativo, es decir, en un conjunto de decisiones orientadas a resolver dichas necesidades.

Leerá, comprenderá e interpretará los textos literarios con un propósito crítico.

Escribirá un poema y/o un guión [sic] dramático con alguno de los tópicos tratados para que comprenda la función estética y comunicativa del texto lírico y dramático. (Lengua Española, 1996, p. 8).

Como puede observarse, la formación del alumnado está encaminada, por un lado, al desarrollo de un bagaje teórico-conceptual específico, cuya aplicación más inmediata es la comprensión e interpretación crítica de la literatura (entiéndase, en este caso, la poesía como producto literario). Resulta particularmente interesante el hecho de que la comunicación lírica aparece explícitamente en un objetivo cuya intención sea la práctica de la escritura creativa. Sin embargo, es necesario recordar que el enfoque comunicativo favorece este tipo de actividades en las que la experiencia textual no solamente se da mediante la reflexión y el análisis sino también mediante la producción. Con todo, este objetivo debe plantearse en una perspectiva tanto diacrónica como conceptual, es decir, en relación con los tiempos de la clase y el propósito teórico que aquí hemos planteado. Así, la escritura creativa resulta una actividad valiosa, pero más cercana a la finalización o culminación que de la iniciación al texto lírico, cuya comprensión de su dimensión comunicativa puede lograrse también a través de la lectura reflexiva y crítica. Ahora bien, y como puede inferirse de lo dicho, es necesario que los objetivos estén en relación con las actividades de la clase, es decir, las metas del programa han de traducirse en fines determinados propios de cada recurso, ejercicio o herramienta utilizada en el aula para la iniciación al texto lírico. De esta forma, en la medida en que nuestra propuesta se presenta como un estrategia –es decir, un conjunto de actividades interrelacionadas (*vid.* 3.1. *Lírica y constructivismo supra*)–, resulta evidente que cada componente debe poseer una meta particular, es decir, cada actividad ha de configurarse en virtud de lo que aquí llamaremos propósito⁴⁹.

La organización de las actividades que componen la estrategia supone una subordinación disciplinar, didáctica y pedagógica a los objetivos establecidos en el programa. En este sentido, lo que nos interesa en este momento es destacar precisamente dicha correlación para comprender, con mayor claridad, la configuración paulatina y gradual de la naturaleza iniciática de nuestra propuesta. La elaboración, o, mejor dicho, la redacción de objetivos es fundamental

⁴⁹ En la bibliografía especializada no existe propiamente una distinción teórica o metodológica entre objetivo, fin, meta, intención o propósito. Este último, sin embargo, puede funcionar con mayor precisión para identificar los objetivos particulares de cada una de las actividades que conforman una estrategia. La intención no es otra que la claridad de la exposición, aunque consideramos que una reflexión mucho más profunda en torno a estos conceptos puede ayudar a mejorar el diseño, elaboración e implementación de estrategias didácticas.

en el planteamiento, diseño y ejecución de todo trabajo didáctico, es decir, se trata no sólo de una actividad inherente a la docencia, sino que además es una oportunidad para reflexionar sobre nuestra práctica, pero, sobre todo, en torno a lo que esperamos de nuestros estudiantes. En este sentido, “el objetivo de la enseñanza [es que] los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar.” (Ortiz Granja, 2015, p. 101).

De acuerdo con esto, la explicitación de objetivos y propósitos se torna en algo sumamente complejo en tanto que no se trata únicamente de establecer una meta, sino de reconocer, comprender y utilizar a nuestro favor todos los conocimientos, procesos, herramientas, medios y recursos que nuestros estudiantes pondrán en juego para alcanzar dicha meta. Las distintas taxonomías de verbos (entre las que sobresale la de Bloom) para el establecimiento de objetivos didácticos son justamente la evidencia más fehaciente de la necesidad docente por diseñar, elaborar e implementar un cuerpo coherente de actividades que se articule orgánicamente por lo establecido en los planes de estudio y los programas de asignatura. La elección de tal o cual taxonomía depende entonces tanto de la naturaleza del currículum como de la de nuestra propia actividad docente. En este sentido, de acuerdo con el paradigma, enfoque y modelo que aquí hemos explicitado (*vid* Figura 3.4 *supra*), hemos utilizado la taxonomía propuesta por Marzano y Kendall (2008; *vid* Fig. 3.8 *infra*) para articular los objetivos propuestos por el programa de Lengua Española con los propósitos de las estrategias que aquí presentamos para la iniciación al texto lírico. Esta taxonomía postula “three domains of knowledge that are operated on by the three systems of thought and their component elements. It is the systems of thought that have the hierarchical structure that constitutes the New Taxonomy.” (Ibidem, p. 3). La relación y jerarquización de los dominios y sistemas de la taxonomía pueden representarse como sigue:

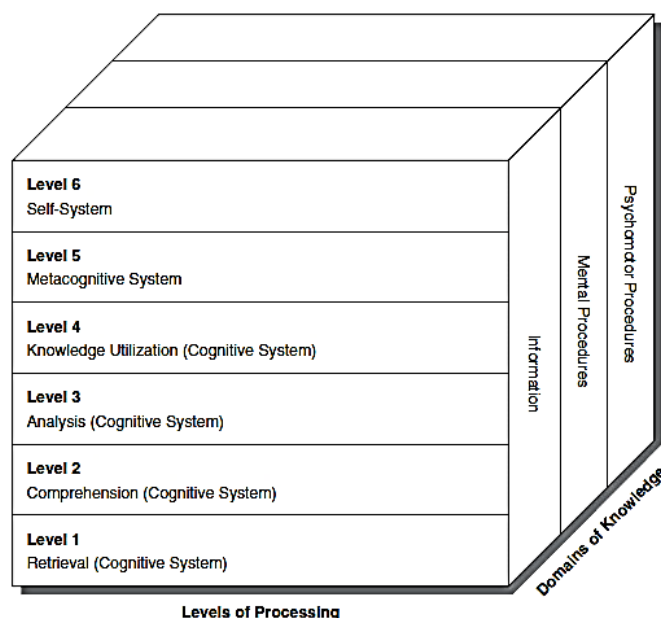


Figura 3.8. Representación de la taxonomía (tomado de Marzano y Kendall, 2008, p. 2)

En tanto que se trata de una propuesta de iniciación, los propósitos deben precisamente reflejar el paulatino acercamiento del alumno al texto lírico como hecho comunicativo particular. En este sentido, la progresión jerárquica sigue la propuesta por la taxonomía: la estrategia comienza con una actividad ceñida al nivel 1 (*retrieval*: recuperación); le siguen tres actividades circunscritas en el nivel 2 (*comprehension*: comprensión); mientras que las últimas tres se encuadran en el nivel 3 (*analysis*: análisis)⁵⁰. En todos los casos, las actividades se restringen al dominio de conocimiento de la información, sin embargo, esto no significa que la estrategia sea una estructura estática, todo lo contrario, y tal como lo veremos a continuación, los propósitos planteados implican, en algunos casos, la interacción con otros niveles y dominios. De esta forma, los propósitos de nuestra propuesta son los siguientes:

⁵⁰ El nivel 1 implica el reconocimiento (*recognizing*), el recuerdo en el sentido memorístico del término (*recall*) y la ejecución (*executing*). El nivel 2 conlleva la integración (*integrating*) y la simbolización (*symbolizing*). Por último, el nivel 3 supone la combinación o relación (*matching*), la clasificación (*classifying*), el análisis de errores (*analyzing errors*), la generalización (*generalizing*) y la especificación (*specifying*) (Marzano y Kendall, 2008, p. 4 y ss). Cada aspecto, como veremos, consiste en acciones específicas que se expresan mediante un verbo particular. No debe perderse de vista que la división propuesta por la taxonomía no es excluyente, es decir, no pretende asumir que los procesos de enseñanza y de aprendizaje son procesos separados y no relacionados. Al contrario, la intención es precisamente ofrecer una visión categorial de la complejidad que existe detrás de todo proceso cognitivo que ayude a los docentes a identificar, con mayor precisión, las implicaciones conceptuales, didácticas y emocionales de las actividades en el aula.

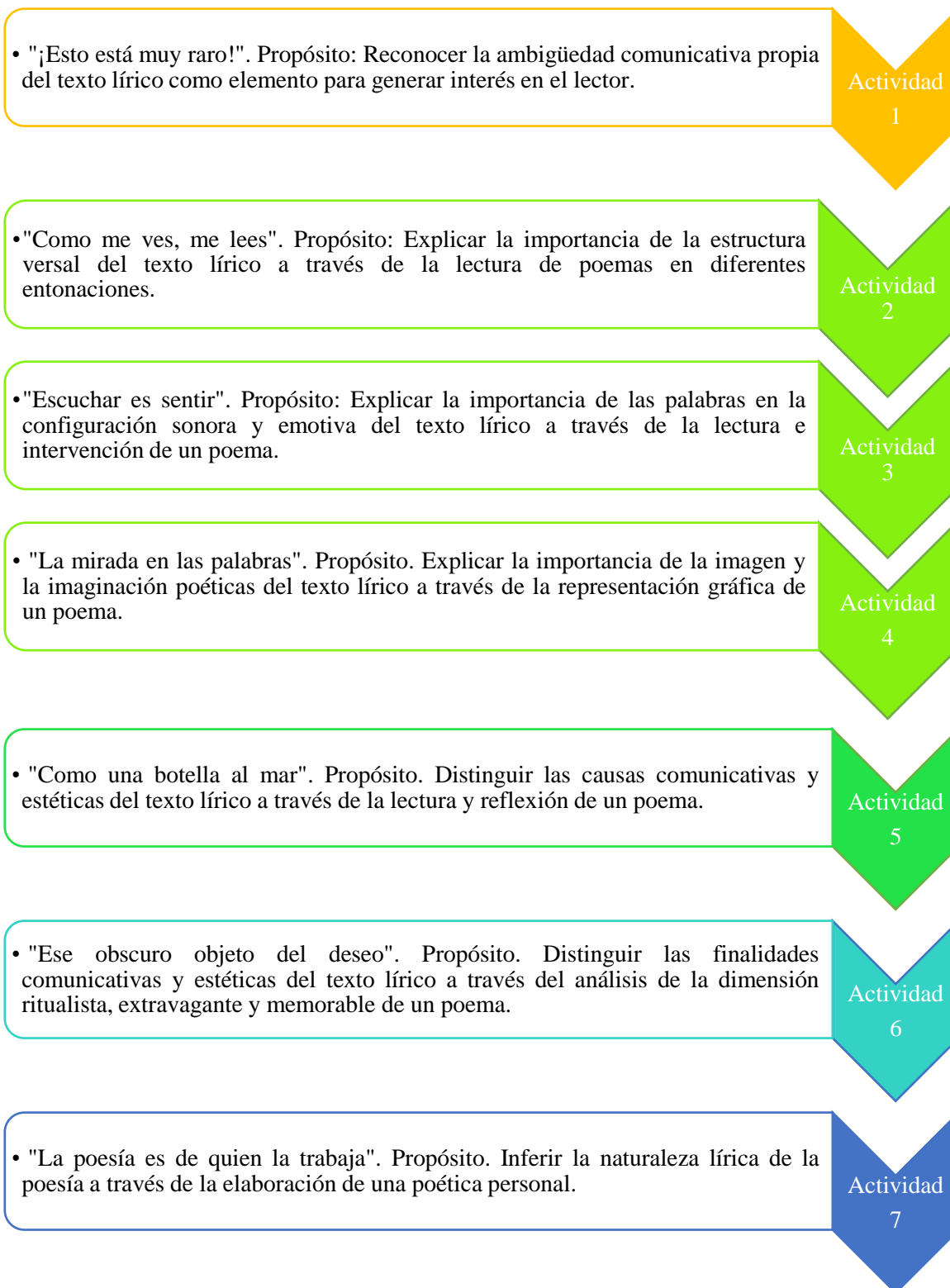


Figura 3.9. Actividades. Nombre y propósito

La primera actividad tiene como eje el verbo ‘reconocer’ enmarcado dentro del nivel 1 de la taxonomía. En este caso, los estudiantes han de utilizar su conocimiento previo sobre el texto lírico para darse cuenta de que el hecho poético tiene una peculiaridad: su extrañeza, es decir, su

capacidad para generar ambigüedad, pero, sobre todo, para utilizar ésta como una estrategia comunicativa, específicamente como generadora de interés. Esta primera actividad, como puede intuirse, pretende que los estudiantes noten que aquello que saben no es necesariamente claro al momento de enfrentarse al texto lírico: por ejemplo, su conocimiento previo sobre la naturaleza retórica del texto, se ve limitado en tanto que, si bien reconocen aspectos como la metáfora, esto no resulta suficiente para tener certeza o claridad sobre la poesía. En este sentido, ‘reconocer’ es una acción íntimamente relacionada con el nivel real de desarrollo de los estudiantes y, en consecuencia, con su competencia como hablantes (*vid.* 3.3. *Lírica y aprendizaje supra*): la ambigüedad como estrategia comunicativa pone en entredicho, es decir, en crisis, los conocimientos y creencias de los estudiantes con el objetivo de hacerlos conscientes de la necesidad de aclarar y ampliar lo que hasta ese momento sabían o creían saber.

El reconocimiento de la ambigüedad lírica debe tener como correlato el reconocimiento de nuestros de que lo poco o mucho que saben (o creían saber) sobre la poesía requiere necesariamente reajustarse. Esta necesidad dota de sentido a las actividades 2 a 4 enmarcadas en el nivel 2 de la taxonomía en el que la comprensión (*comprehension*) es el eje principal. específicamente, las actividades están enfocadas en la integración en tanto que “involves identifying and articulating the critical or essential elements of knowledge” (Marzano y Kendall, 2008, p. 43), es decir, se pretende reorganizar el conocimiento previo de forma que resulte no solamente más claro sino significativo en relación con la poesía como hecho comunicativo. ‘Explicar’ resulta entonces un verbo sumamente acertado en tanto que exige la organización lógica de un conjunto determinado de información y, en ese sentido, “[I]t is important to make a distinction between *recalling* as it relates to procedures and *integrating* as it relates to procedures. With recalling, students must simply retrieve the steps involved in a procedure. With integrating, students must explain the logic behind those steps—why they work.” (Ibidem, p. 48). De ahí que las actividades 2, 3 y 4 estén pensadas para reestructurar el conocimiento previo de los estudiantes relacionado con la estructura versal, la configuración sonora y emotiva de la lírica y la imagen e imaginación poéticas como elementos esenciales para la comprensión del hecho lírico. Por consiguiente, la actividad 5 se presenta como un punto de inflexión en la estrategia en tanto que representa el punto culminante de la integración. En este caso, los estudiantes concentrarán su esfuerzo en distinguir las razones por las que el texto lírico enfatiza los elementos estudiados en las actividades anteriores, esto conlleva procesos cognitivos mucho más complejos por lo que hemos enmarcado la actividad 5 en el nivel 3 de la taxonomía caracterizado

por actividades de tipo analítico organizadas de acuerdo con su complejidad, siendo la combinación o relación (*matching*) la de menor jerarquía (mas no de importancia) en la que ‘distinguir’ resulta un verbo significativo en tanto que implica relacionar información ya conocida, o en nuestro caso, reorganizada, con información nueva: las causas comunicativas y estéticas del poema, es decir, las razones por las cuales un texto lírico utiliza determinados elementos en su estructura.

La interrelación de los propósitos es evidente en tanto que se busca justamente explicitar el desarrollo paulatino de determinados conocimientos y habilidades en torno al texto lírico. En ese sentido, la actividad 6 puede entenderse como la consecuencia, o, mejor dicho, como el complemento lógico de la actividad anterior, de ahí que ambas se enmarquen en el mismo nivel de la taxonomía. Mientras que la actividad 5 puede entenderse como la explicación del ‘por qué’, la actividad 6 se enfoca en el ‘para qué’ de los rasgos líricos, es decir, en explicar las finalidades comunicativas. Es precisamente aquí donde las dimensiones líricas adquieren su sentido más amplio y profundo: las actividades 2 a 4 se basan fundamentalmente en la identificación de determinados rasgos estructurales que terminarán por afianzarse y, sobre todo, comprenderse en la actividad 6 donde a cada rasgo o conjunto de rasgos le corresponderá una dimensión particular, así, por ejemplo, la imagen poética se vuelve todavía más significativa en tanto que se encuadra dentro de la extravagancia poética entendida como la intención de llamar la atención del lector sobre un aspecto particular de la realidad presentada por el texto lírico. El carácter evidentemente reflexivo de toda explicación debe no solamente limitarse a la especulación teórica o conceptual, es decir, el proceso cognitivo del estudiante en torno al texto lírico debe encaminarse a la expresión de una postura frente al mismo.

En ese sentido, la actividad 7 tiene como propósito fungir no solamente como un cierre didáctico, sino sobre todo como una conclusión del proceso de aprendizaje: a partir del conjunto de lecturas realizadas en todas y cada una de las actividades anteriores el alumnado ha estado expuesto a una serie significativa de ejemplos líricos a partir de los cuales deberá ser capaz de elaborar una inferencia inductiva, es decir, una conclusión general sobre la comunicación lírica a partir de hechos poéticos particulares, este proceso inferencial se enmarca también en el nivel 3 de la taxonomía pero ahora en torno a la ‘generalización’ manifestada en nuestro caso a través de una poética personal: los alumnos deberán redactar una serie de oraciones breves que expresen principios o axiomas generales observados por ellos a lo largo de las actividades. La actividad 7, en su función de cierre, resume muy acertadamente la naturaleza de nuestra

propuesta en tanto que en ella se replican los postulados tanto del enfoque comunicativo, como de los socio-constructivismo y del modelo inductivo que dan sentido a este trabajo (progresión que puede observarse con mayor claridad en la Figura 3.10 *vid. infra*)⁵¹.

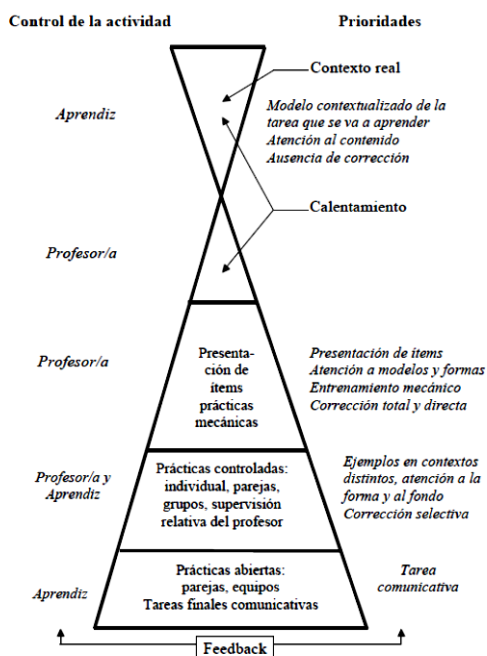


Figura 3.10. Triángulo de progresión (Tomado de Cassany, 1999, p. 14)

3.6. Lírca y estrategias

Lo que nos interesa ahora es dar cuenta de las pautas que el modelo inductivo conlleva al momento de diseñar e implementar determinadas estrategias en el aula, es decir, las directrices disciplinares, didácticas y pedagógicas a través de las cuales es posible integrar la teoría de las dimensiones líricas con el modelo y el enfoque ya señalados (*vid. respectivamente* Cap. II; y el apartado Lírca y constructivismo del Cap. III) de manera que, tomando en cuenta el conocimiento previo de los alumnos, pueda alcanzarse una comprensión mucho más sólida de la comunicación poética⁵². La inducción, como modelo de enseñanza y aprendizaje, se estructura a

⁵¹ La progresión propuesta por Cassany es, por su puesto, ilustrativa. En ese sentido, lo que nos interesa destacar es el hecho de que, precisamente, una clase de lengua debe considerar la progresiva independencia del alumnado en relación con las prácticas y usos lingüísticos. En nuestro caso, la actividad 7 precisamente tiene la intención de dotar a los estudiantes de cierta libertad para ejercer un juicio estético, pero, sobre todo, poético del hecho lírico.

⁵² Es importante recordar que el modelo inductivo se articula de manera orgánica con el paradigma constructivista pues sostiene que “los alumnos desarrollan su propia comprensión acerca del mundo, en lugar de obtenerla provista por otros (en la mayoría de los casos los docentes) de una forma previamente organizada” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 99). De ahí que, como su nombre lo indica, la inducción sea el procedimiento clave a través del cual se organizan los objetivos, los contenidos y las estrategias que se han de utilizar a lo largo de la clase en tanto que su propósito es privilegiar la experiencia lírica y la observación textual mediante las cuales puedan construir generalizaciones significativas sobre el hecho poético.

partir de cinco etapas cuya naturaleza es, por un lado, progresiva; y, por el otro, interdependiente (Eggen y Kauchak, 2001, p. 115 y ss.). La progresión no solamente atañe a la secuencia, sino también, a la complejidad, es decir, el modelo no plantea únicamente una sucesión estable de actividades, sino también, y, sobre todo, una serie de pasos cuya intención es el perfeccionamiento de, en nuestro caso, la competencia literaria en relación con el texto lírico. En ese sentido, la interdependencia implica necesariamente que los resultados de las actividades se relacionan entre sí para lograr precisamente que los alumnos alcancen un nivel sólido y significativo de conocimiento del hecho poético. Las etapas del modelo son introducción, final abierto, convergencia, cierre y aplicación (Figura 3.11 *infra*).

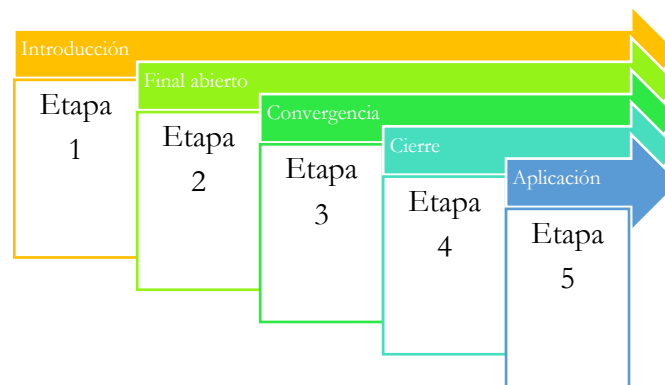


Figura 3.11. Modelo inductivo. Etapas (adaptado de: Eggen y Kauchak, 2001, p. 116)

El número de actividades de cada fase es independiente de la estructura del modelo, es decir, se trata de una decisión docente en relación con el tratamiento que se desee dar al contenido. Así, en cada etapa de nuestra propuesta –con excepción de la segunda– se presenta una y sólo una de las actividades de la estrategia cuya estructura –como se verá en seguida– responde, por un lado, a los ejes temáticos, los objetivos y los propósitos y, por el otro, la teoría lírica aquí desarrollada.

3.6.1. Etapa 1. Introducción

Como señalan Eggen y Kauchak (2001) la etapa de introducción tiene como principal característica el despertar, capturar y estimular la observación de los estudiantes. Resulta pertinente recordar que, como ya lo hemos mencionado (*vid. Lírca y contenidos supra*), los ejemplos que constituyen las estrategias deben ser relevantes para permitir que éstos se conviertan en elementos significativos del aprendizaje de los estudiantes, pues, “si los ejemplos son lo suficientemente buenos, toda la información que el estudiante necesita para comprender el tema estará contenida en [éstos]” (Ibidem, p. 115). Uno de los errores más comunes al momento de abordar la literatura, y especialmente la lírica, es la imperiosa necesidad de que el

alumnado *comprenda* el texto que tiene frente a ellos. Este acercamiento, comprensible hasta cierto punto, tiene el inconveniente de coartar una parte esencial de la experiencia lírica, en tanto que el desconcierto, pero, sobre todo, el asombro, se ven excluidos de la comunicación lírica. La ambigüedad –o extrañamiento, siguiendo a los formalistas– es un fenómeno que, por supuesto, acontece en diversos tipos de textos, pero es en la literatura, y, particularmente, en la poesía, donde su uso es no sólo intencional sino sobre todo esencial para la experiencia lírica de los lectores.

El acercamiento al texto lírico ha de comenzar precisamente en el reconocimiento, por parte de los alumnos, de que el poema es una estructura verbal necesariamente distinta a otras en tanto que su naturaleza es imprecisa, esquiva: la ambigüedad nos obliga a reconocer que el texto se nos escapa, que su presencia contradice, cuestiona o, en todo caso, compromete lo que sabíamos o creíamos saber sobre la poesía. La extrañeza, el asombro, la consternación resultan sensaciones deseables en tanto que representan una actitud frente al texto, es decir, son necesariamente una respuesta, intuitiva y muchas veces inconsciente, de lo que el poema ha provocado en los alumnos. La primera actividad de nuestra propuesta enfatiza precisamente estas actitudes y pretende que los estudiantes no solamente sean conscientes de éstas, sino que las utilicen como una plataforma para interesarse por la poesía. En este sentido, resulta evidente que la etapa 1, en su sentido psicopedagógico, pretende fungir como un puente natural entre el desarrollo real de los estudiante y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), es decir, entre el conocimiento efectivo de la poesía y la nueva información. Sin embargo, esta interrelación resulta esencialmente incómoda pues es evidente que el conocimiento previo no es suficiente para sostener, digamos, el extrañamiento que el texto lírico produce: la nueva información, pero, sobre todo, la nueva situación, pone en entredicho lo hasta ahora conocido, esto es, el andamiaje cognitivo de los estudiantes entra en crisis⁵³. Por supuesto, nada de esto tendría sentido si al aparente desconcierto no le siguiera un proceso paulatino de reorganización del conocimiento.

Para lograr esto, la etapa uno se configura alrededor de un poema de Amparo Dávila cuya estructura, aparentemente sencilla, encierra precisamente un alto grado de ambigüedad que ha

⁵³ Las nociones de *disrupción* (en su acepción positiva) y de *disonancia cognitiva* representan posturas que precisamente buscan explicar y promover actividades en las que el aprendizaje se lleve a cabo mediante experiencias y situaciones en las que se pongan en duda los esquemas conocidos y se presenten nuevas formas de interiorizar, comprender y aplicar nuevo conocimiento. Aunque nuestra propuesta no busca necesariamente enmarcarse en este tipo de posturas, creemos, sin embargo, que pueden resultar valiosas para configurar nuevas formas de acercamiento al texto lírico.

de utilizarse para estimular la atención y la observación del alumnado. Dividida en cinco secciones o puntos, la actividad comienza (como lo harán todas las que conforman nuestra propuesta) con la lectura directa del texto. El hecho de que los alumnos lean el poema sin ninguna explicación previa tiene la intención de que las actitudes que se presenten sean lo más genuinas posibles, es decir, que se encuentren condicionadas casi en su totalidad por el conocimiento previo sin que una nueva información intervenga en el proceso comunicativo entre alumno y texto. La lectura plenaria permite al docente precisamente observar y, en algunos casos, escuchar las expresiones de los estudiantes ante el poema⁵⁴.

La sección dos de la actividad, estructurada como cuestionario, busca hacer explícitas las actitudes de los alumnos, especialmente aquellas relacionadas con la ambigüedad presente en el poema de Dávila: la claridad (entendida aquí simplemente como un entendimiento inmediato de lo dicho en el texto), el contexto y la intención comunicativa son tres elementos a través de los cuales puede hacerse manifiesta la actitud de los lectores, sobre todo porque estos aspectos no solamente les son familiares sino también porque, hasta ese momento, configuran su experiencia textual⁵⁵, es decir, al poema ha de presentarse, en primer lugar, como un texto difícil de caracterizar porque no responde precisamente a los *esquemas* establecidos con anterioridad. Así, resulta sumamente significativas las respuestas de los alumnos:

Respuestas a sección 1.2. Inciso a)

“No del todo porque describe el cuerpo de una manera extraña.” (A02)

“No, porque no dice mucho más bien te da la posibilidad de intuir que quiere decir” (A03)

“m[á]s o menos, porque si se diera el contexto se entender[í]a mejor, pero el texto en sí te da una idea” (A05)

“El texto no está del todo claro, porque como describe al cuerpo es extraño, usando palabras negativas y con expresión de dolor” (A06)

⁵⁴ Es sabida la importancia de prestar atención a las expresiones faciales de los alumnos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje pues encierran información valiosa que permite la adecuación y consecución de las actividades en el aula. Durante la pandemia, este aspecto se ha vuelto especialmente relevante, y problemático, porque muchos estudiantes (ya sea por cuestiones técnicas, ya personales) mantienen la cámara apagada durante las sesiones, impidiendo la obtención de esta información visual tan valiosa para nosotros los docentes. Evidentemente, no significa que la enseñanza sea imposible, pero es necesario reconocer que, al carecer del contacto visual, se vuelve difícil precisar, de manera inmediata, si los estudiantes se asombran, aburren, se confunden o comprenden los temas a lo largo de las sesiones. Por supuesto, sigue siendo posible recopilar esta información a través de los ejercicios y actividades, pero en el caso de la lectura de poesía, y especialmente para lo que aquí nos interesa, el constatar visualmente la extrañeza en el rostro de nuestros alumnos es un signo valioso de su relación con el texto.

⁵⁵ Recordemos que el programa de Lengua Española (1996) se configura en relación con distintos tipos textuales. En ese sentido, los alumnos, hasta ese momento, saben distinguir (diferenciar *claramente*), por ejemplo, una narración de una exposición precisamente a partir de sus usos, esto es, su contexto de producción y su intención comunicativa (contar una historia, en el caso de la narración; e informar sobre un tema, en el caso de la exposición).

“No, porque hay palabras que no conozco⁵⁶ y el texto es muy corto como para explicar algo y lograr entenderlo” (A10)

“No, es un poco complicado entender, como que quiere darnos a entender el dolor que tiene, pero no sabe cómo” (A11)

“No porque me causa interés la palabra errante y qu[é] quiere decir eso con el cuerpo” (A12)

Como puede verse, la actitud de los estudiante es precisamente de desconcierto: el texto, escrito en su lengua materna, les resulta distinto, peculiar, inusual. Esta característica de la comunicación lírica despierta interés, es decir, el texto, al revelarse distinto a lo conocido, se percibe como una invitación a su develamiento, a intentar la comprensión del texto que, como ya hemos dicho (*vid.* Cap. II *supra*), es una actitud natural en los lectores en tanto que presuponen la existencia de un sentido y, de acuerdo con su experiencia textual en muchos caso inconsciente, se hace necesaria la comprensión de, en nuestro caso, el poema. Precisamente, los incisos b) y c) de la misma sección pretenden, por un lado, explicitar esta necesidad lectora al proponer la identificación de un marco situacional en el que el poema, en tanto que expresión verbal, pueda adquirir una cierta claridad; y, por el otro, precisar justamente qué intenciones comunicativas podría tener dicha expresión verbal. He aquí algunas de las respuestas:

Respuestas a sección 1.2. Inciso b)

“Cuando alguien est[á] triste y decaído, siente un dolor físico” (A01)

“Alguien salió herido de sus sentimientos o también alguien siente dolor físico. El contexto no queda del todo claro.” (A02)

“Como si el sujeto estuviera decepcionado por algo o triste por eso” (A05)

“Pues podemos interpretarlo de dos maneras: la primera de alguien que tuvo un día malo y esta dolido o, expresa que el cuerpo también puede ser frágil, no todo el tiempo estaría bien” (A06)

“Que es una persona decaída describiendo el cuerpo del ser humano” (A10)

“Donde una persona se siento dolida por algo o nos quiere decir que el cuerpo no siempre va estar feliz si no que algunas ocasiones puede estar fragmentado o triste” (A12)

“Tal vez en su casa llorando” (A14)

Respuestas a sección 1.2. Inciso c)

“Expresar el dolor que siente la persona. La expresión que utiliza es muy extraña, no queda del todo claro.” (A02)

“A pesar de que se prestas a muchos contextos, el dolor y la noche caída nos indica como algo negativo que nos presenta el texto” (A06)

“Siento que fue para expresar su dolor” (A07)

“Como dar a entender que este deshecho por dentro y así saca un poco de su dolor” (A14)

⁵⁶ Es interesante también observar que mucho del desconcierto frente al texto está marcado por un desconocimiento de ciertas palabras. Algunas repuestas –como la que ofrece A01: “No es tan claro que ya existen algunas palabras que no entendemos como lo es errante”– hacen evidente que la relación entre las causas y el efecto *textual* de un poema es sumamente compleja. La adquisición de nuevas palabras, especialmente en una etapa formativa tan crítica como lo es la adolescencia, resulta también un aspecto que convendría estudiar con mayor detenimiento en relación con la poesía. Por supuesto, esto excede por mucho los modestos objetivos de nuestra propuesta.

El extrañamiento no es nunca una incomprensión del texto, pues como lo constatan las respuestas, los estudiantes son capaces de sortear distintas interpretaciones, pero cuyo centro gira en torno a ciertos aspectos manifestados por el poema mismo, es decir, la comunicación lírica, aunque ambigua, ofrece elementos textuales que los estudiantes, en muy diversas formas, utilizan para acercarse al hecho lírico. Obsérvese que, en la mayoría de los casos, los contextos ofrecidos por los estudiantes, giran en torno a situaciones de dolor y tristeza, y, sin embargo, como lo manifiesta A02, incluso con la posibilidad de identificar la situación comunicativa, el texto sigue pareciendo *extraño*. Otro tanto sucede con el inciso c). La intención supuesta por los alumnos es coherente con los contextos ofrecidos: la finalidad comunicativa es la expresión de un dolor. Nuevamente, la respuesta de A02 nos parece sumamente significativa pues asegura que la forma de expresarse sigue resultado poco común y, sobre todo, poco clara. En este punto es fundamental que el docente valore positivamente la indecisión o, en todo caso, la imposibilidad de los alumnos de clarificar el texto en tanto que precisamente es importante hacerlo, primero, conscientes de que ese es precisamente uno de los rasgos del hecho lírico. En este sentido, esta sección se ha configurado como trabajo colaborativo precisamente para que los estudiantes socialicen su propia experiencia y puedan corroborar que el extrañamiento frente al texto no es un error individual sino una experiencia natural frente a la lírica. Para cimentar la confianza del alumno en su apreciación del texto lírico, la sección 1.3 de la actividad justamente ofrece la posibilidad de utilizar su gusto o interés personal (al preguntar por qué aspecto del texto ha capturado su atención) y, además, su creatividad (al solicitarle que ofrezca un título para el poema), estimulada justamente por la ambigüedad del texto. De esta suerte, algunas respuestas a esta posibilidad son las siguientes:

Respuestas a sección 1.3. Inciso d)

“Me llama la atención las palabras que utilizó porque no se suelen usar mucho esas palabras ni mucho menos de esa forma. También me llamó la atención que con el texto corto nos dio varios puntos de vista diferentes, cada uno lo interpreta de manera diferente, tiene muchos significados. El texto quiere ser interpretado. Todo esto causa interés en el lector.” (A02)

“La noche caída porque siento que dice m[á]s como se siente” (A09)

“Lo que me llama la atención de este fue el uso de sus palabras no tan comunes, el sentimiento que expresa de dolor, el que habla del cuerpo junto con el dolor y la noche que al parecer está rota” (A10)

“Me causa interés las distintas palabras porque no son muy usadas en la vida cotidiana y es lo que me causa interés de lo que quiere decirle al cuerpo” (A12)

“Me llama la atención como que es raro y eso como que llama un poco más tu atención ya que tratas de saber bien que hay detrás del texto. Que tiene palabras no comunes ya que errante no es una palabra muy escuchada.” (A14)

“Me llama mucho la atención las palabras usadas en este texto así como lo que est[á] tratando de expresar” (A15)

*Respuestas a sección 1.3. Inciso d)*⁵⁷

“La obscuridad del ser, [porque] el dolor y el sufrimiento, la misma vida y cuerpo es parte de la vida en contraposición o a lo que imaginamos que es felicidad” (A01)

“Lo incierto porque no quedo muy claro el texto, todo del texto es raro.” (A02)

“Agonía andante, porque en esta parte del poema el dolor es la clave, andante por lo mismo que dice que el dolor est[á] siendo parte pero que no dura” (A06)

“Yo le pondr[é] la noche del dolor ya que habla de un dolor aunque no sabemos cu[á]l y de la noche” (A07)

“Caída de cuerpo [porque] creo que nunca el cuerpo se va encontrar al 100% que no siempre va estar feliz sino que también en algún momento a nuestro cuerpo va a pasar por malos momentos y se va a sentir fragmentada o simplemente triste” (A12)

“Roto como la noche fragmentada, siento que suena interesante y raro. Y siento que el t[í]tulo raro va con el texto.” (A14)

Nótese que ante ambas preguntas los estudiantes responden de manera similar en tanto que basan sus respuestas en la ambigüedad ya identificada en la sección anterior. Resulta sumamente significativo lo expresado por A02 y A14, en tanto que explicitan precisamente su extrañamiento e intentan capturar esta sensación en su apreciación del texto y en los títulos propuestos⁵⁸. Junto a esto, es posible dar cuenta de que los estudiantes son capaces de reconocer en el poema aspectos (léxicos, semánticos) que, aunque sea de forma intuitiva por el momento, conforman una suerte de apreciación (estética, literaria) del hecho lírico. Esto se explica, como ya lo hemos dicho, porque la población posee un cierto conocimiento de la poesía que interviene justamente para dar sentido a la nueva información y, en este caso, a la nueva forma de aproximación a la poesía que se le propone.

La última sección de la actividad funge como cierre de esta primera etapa del proceso de iniciación. Se configura como plenaria en tanto que la intención es recoger, sumariamente, las experiencias colaborativas e individuales y que los alumnos puedan, no sólo escuchar a sus compañeros, sino también registrar aquellas ideas, aportaciones y expresiones que les ayuden a cimentar esta primera parte de su experiencia. En la mayoría de los casos, los estudiantes registraron esta información en forma de lista, especialmente porque al momento de participar muchos recurrieron a sus repuestas de las secciones anteriores y solamente mencionaron lo que cada uno consideró permitente. Como muestra anotaremos solamente dos respuestas. Es importante aclarar, aunque parezca obvio, que las repuestas en este caso recogen lo dicho por otros compañeros durante la plenaria:

⁵⁷ El subrayado es mío para indicar el título ofrecido por cada uno de los alumnos. Durante la sesión plenaria se le preguntó directamente a cada estudiante para clarificar la identificación del título.

⁵⁸ Conviene asentar aquí que la actividad tenía un nombre distinto, fue precisamente a las aportaciones de A02 y A12 durante la sesión plenaria –indicada en la sección 1.4 de esta actividad– que se decidió cambiarlo por el que tiene actualmente: ¡Esto está muy raro!

Respuestas a sección 1.4.

“Palabras confusas, te genera un interés, quiere que te sientas identificado con él, palabras raras, El texto no es muy claro, el contexto tampoco es claro solo se puede intuir, te da libertad de interpretar el texto como desees” (A03)

“El texto no es claro, ni aunque sepamos la definición de esa palabra; El contexto del poema no es claro; La expresión es confusa; El texto es raro pero nos llama la atención.” (A12)

Evidentemente, la etapa 1 pretende preparar a los alumnos, pero también, sondear sus recursos para establecer la comunicación con el texto lírico. En ese sentido, la Actividad 1 se convierte, para efectos de la estrategia, el conocimiento previo inmediato en tanto que es resultado de las experiencias textuales previas y, al mismo tiempo, consecuencia directa de la nueva forma de acercamiento propuesta en esta primera etapa. De acuerdo con esto, el siguiente paso es utilizar a favor lo alcanzado en este punto.

3.6.2. Etapa 2. Final abierto

Esta etapa “se caracteriza por las observaciones, descripciones y comparaciones; todas las respuestas son virtualmente aceptables”, con todo, “[...] existe un objetivo específico de contenido, y la clase debe progresar hacia la caracterización explícita de un concepto [...]” (Eggen y Kauchak, *Estrategias...*, 2001, p. 119)⁵⁹. Es decir, toda vez que la etapa anterior ha despertado el interés y la atención del alumnado, corresponde a la fase dos no sólo mantener ambas actitudes sino también, y, sobre todo, encausarlas y enfocarlas. Para lograrlo, las actividades 2, 3 y 4 de nuestra propuesta han sido diseñadas a partir de dos premisas que consideramos fundamentales: en primer lugar, las actividades deben responder a la naturaleza de la propuesta, es decir, deben estar en consonancia con su carácter de iniciación a la lírica; en segundo lugar, deben permitir y promover que los estudiantes configuren “una nueva comprensión basada en sus conocimiento previos” (Ibidem, p. 118).

De acuerdo con esto último, cada una de las tres actividades que componen este momento de nuestra secuencia está configurada alrededor de –al menos– una característica ya conocida por el estudiante, esto es, el conocimiento previo (conteo de sílabas, figuras retóricas, por ejemplo) resulta determinante para abordar estas actividades cuya función primordial es reconfigurar lo ya conocido en relación con una nueva forma de entender el hecho poético. Este proceso de

⁵⁹ Resulta pertinente aclarar precisamente que las respuestas son *virtualmente* aceptables en tanto estén encaminadas hacia la clarificación del concepto que se pretende enseñar. La idea es tener la mayor cantidad de contribuciones posibles, es decir, las actividades se encuentran *abiertas* a todos los posibles puntos de vista. Por supuesto, los docentes deben orientar las aportaciones de los alumnos de tal suerte que la mayor cantidad de ellas puedan destacarse y utilizarse para el aprendizaje del nuevo conocimiento. Esto último sucede precisamente hacia el final de esta etapa y el principio de la tercera que, justamente, busca que la mayoría de las respuestas *converjan* en un mismo concepto, idea o noción.

consolidación pretende, además, hacer que el alumnado adquiriera confianza en su intuición lírica: confirmar que lo aprendido no sólo es cierto, sino que además *tiene sentido* para explicar un poema, permite que cada estudiante alcance un grado de certeza en su propia apreciación que beneficia su relación con la poesía. Así, por ejemplo, en la actividad 2 se centra en la estructura versal del poema (verso, estrofa, pausas) como base para entender la entonación poética; la actividad 3 tiene como centro la configuración sonora del poema a partir de las palabras, es decir, de la distribución acentual y la prosodia y su incidencia en la carga emotiva del texto; y, por último, la actividad 4 recurre al conocimiento del lenguaje figurado para introducir la noción de imagen e imaginación poéticas (*vid.* Figura 3.9. *supra*).

Los resultados de estas actividades, que abordaremos en seguida, intentan demostrar, por un lado, que el conocimiento previo del estudiantado requiere no sólo ser tomado en cuenta, sino que, sobre todo, necesita recuperarse con nuevas intenciones de aprendizaje; por el otro lado, y precisamente en relación con esto último, se necesitan crear nuevas experiencias en el aula que estimulen una integración armónica entre lo ya aprendió y lo que se está por aprender. En este sentido, consideramos que la estructura de la segunda etapa favorece la diversificación de los medios a través de los cuales se presentan los textos líricos, lo que resulta deseable en tanto que parte del éxito de las actividades radica en la originalidad con que se utilicen los materiales literarios para alcanzar con mayor precisión el propósito establecido. La experiencia demuestra que, en este punto, un acercamiento poco convencional a la poesía resulta positivo para que la relación entre el alumno y el texto lírico sea mucho más dinámica, es decir, que la comunicación lírica sea mucho más viva y significativa.

Ejemplo de lo anterior es la actividad 2 en la que los alumnos deben enfrentarse a la lectura de un poema utilizando diversas entonaciones. Uno de los grandes temores del alumnado es “leer mal” un texto, pero, sobre todo, un poema en tanto que, asumen, se trata de un objeto que exige una forma de lectura muy particular, aunque no puedan precisar muy bien porqué. Esta intuición en torno a la lectura sirve como punto de partida para consolidar, y en muchos casos clarificar, lo que los alumnos saben en torno a la estructura de un poema, especialmente, lo relacionado con los versos, estrofas, pausas y rimas. Así, en la primera versión de esta actividad se ofrecieron cuatro fragmentos de poemas con distinta estructura versal y métrica, y diversas entonaciones entre las que los alumnos podrían elegir para leer el poema seleccionado⁶⁰. La intención de esta

⁶⁰ Las más utilizadas fueron sólo dos, precisamente por ello, se modificó la actividad tal como se muestra en la versión final del apéndice 1.

lectura inusual es hacer conscientes a los estudiantes de que, efectivamente, un poema exige una lectura muy particular, pero que ésta no depende de nociones como seriedad o solemnidad, sino de la estructura misma del poema. Para lograrlo, primero, los estudiantes deben leer en voz alta varias veces el poema seleccionado con alguna de las entonaciones propuestas: al hacerlo, lo más común, es que los estudiantes se muestren inclinados a reír porque los poemas no suenan como ellos esperarían. En este sentido, las preguntas de la sección 2.4 de la actividad buscan dirigir la curiosidad del alumnado para ayudarlos a comprender la discordancia entre la estructura inherente del poema y la entonación con que se ejecuta la lectura.

Respuestas a sección 2.4.

“el poema tiene una estructura y es difícil acomodar esa estructura con la entonación.” (A01)

“Resulta extraño porque no estamos acostumbrados a leer con esas entonaciones, también creo que esas entonaciones fueron hechas para propósitos diferentes y es difícil leerlo con la entonación por la estructura del poema, no cuadran.” (A03)

“Resulta difícil porque la estructura del poemas no cuadra con la entonación del poema” (A04)

“Es difícil porque primeramente no estamos acostumbrados a hablar con entonaciones y suena chistoso, también es difícil saber c[ó]mo leer cualquier poema sin antes ser revisado, incluyendo las estructuras que hacen difícil poder leerlo. La interpretación que podríamos darle al poema nos hace complicado la forma en que trataremos de emitir el sentimiento que coincide.” (A06)

“la entonación no va con la estructura.” (A14)

Esta extrañeza frente a la lectura del poema se articula de manera orgánica con la que se presenta en la primera actividad y permite profundizar en la naturaleza lírica en la medida en que ahora la atención se dirige a la estructura del poema como manifestación ya no solo verbal, sino visual: la disposición del texto en la página, tal como lo hemos explicado (*vid.* Cap. II) es un elemento esencial en la comunicación lírica pues es precisamente su organización visual lo que dota al texto de ciertos rasgos que inciden no sólo en su lectura sino también en la actitud de los lectores. El poema de Gorostiza que encabeza la primera sección de la actividad vuelve a retomarse en este punto con el objetivo de precisar las intuiciones del alumnado y dirigirlo hacia la reflexión estructural del hecho lírico. Así, ante las preguntas “¿Qué importancia tendrá la forma y distribución en que se presenta el texto del poema?, ¿Cuáles serían los primeros elementos que tomar en cuenta al momento de leer un poema?”, los alumnos anotaron que:

Respuestas a sección 2.5.

“Cada uno de los versos forman una estrofa y estos deben de tener rima”, “primero leer el poema de corrido para darnos la idea de lo que trata y tomar en cuenta la métrica” (A01)

“lo primero que debemos tomar en cuenta son las estrofas, la longitud de los versos y a veces las rimas que se usan.” (A02)

“El cómo está distribuido el poema para realizar las pausas que debes tomar” (A03)

“La estructura puede ser como una guía o nos orienta a como poder leer el poema, dejando espacios y leer corrido. Los primeros elementos sería lo que podemos captar visualmente, revisando las estrofas, en algunos casos las rimas.” (A06)
“La estructura nos dice como tenemos que leer el texto por las pausas que ma[r]ca.” (A11)

Por supuesto, y como ya hemos dicho, el poema es tanto una estructura sonora como de sentido. Aunque es virtualmente imposible separar ambos aspectos, éstos en el aula pueden experimentarse en momentos distintos, es decir, es posible prestar atención a uno u otro elemento. La relación entre palabra y sentido es esencial y puede manifestarse de muy variadas maneras. La que aquí nos interesa es aquella que surge entre la configuración fonética y la experiencia emotiva del texto. Tal como algunos alumnos observaron en la actividad pasada, la entonación, es decir, la forma en cómo debe, o, mejor dicho, puede leerse el texto, se ve condicionada tanto por la estructura, como, evidentemente, por las palabras que lo componen. De acuerdo con esto, respuestas como las que siguen adquieren una importancia capital para la experiencia del texto en tanto que demuestran que existe una comprensión de la relación entre sonido y sentido:

Respuestas a sección 2.5.

La interpretación que podríamos darle al poema nos hace complicado la forma en que trataremos de emitir el sentimiento que coincide. (A06)

Yo siento que es de la forma en que lo vas a leer o le vas a dar sentido (A12)

Toda vez que los estudiantes han comenzado a familiarizarse con el texto lírico a través de su propio conocimiento previo, resulta esencial para toda secuencia didáctica concatenar de forma adecuada, pero sobre todo, orgánica, las actividades. La actividad 3, "Escuchar es sentir", cuyo propósito es explicar la importancia de las palabras en la configuración sonora y emotiva del texto lírico a través de la lectura e intervención de un poema, retoma, como puede verse, el final de la actividad anterior en tanto que se fundamenta en el reconocimiento por parte de los estudiantes, de la relación entre sonido y sentido para profundizar en ésta. El primer texto al que se enfrentan los estudiantes es “El puro no” de Oliverio Girondo cuya estructura hace mucho más explícita la naturaleza sonora y su importancia para la configuración emotiva de la poesía en tanto que el texto presenta diversas palabras cuya morfología pretende incidir en la percepción de los lectores al provocar, evocar o despertar distintas respuestas en el plano emocional. Junto con esto, el texto vuelve a servir también como una reafirmación de la extrañeza lírica presente ya desde el inicio de las actividades. Las preguntas de la sección 3.3. tienen la intención de concientizar a los alumnos de la importancia de las palabras en el texto en tanto que son el medio y el fin de la experiencia lírica.

Respuestas a sección 3.3.

“Sí, porque la manera en que no parece un poema normal y todo el uso de las “o” hace que llame mi atención y como que su complejidad al leerlo hace que me den ganas de leerlo y practicarlo para que salga bien y el ocupar palabras un poco raras y que no le puedes como dar un significado” (A04)

“Es extraño no entender de lo que quiere hablar, sus rimas son confusas.” (A06)

“S[í] pero al mismo tiempo no porque parece que tengo que entender y analizar m[á]s las palabras” (A07)

“parece que se está como que reprochando en las palabras como el “no” en todo y al decir el “no” es decir como que le paso algo o vio algo y repite mucho el “no” ya que está utilizando el “no” también los “el”” (A09)

“También usar la palabra el yo pensaría que es para referirse a [é]l mismo” (A10)

En todas las repuestas es posible entrever que la sensibilidad lírica de los alumnos tiende a hacerse mucho más consciente en tanto que fundamentan sus explicaciones en el uso que el poema hace de las palabras. Si bien es cierto que se trata de un texto cuya naturaleza, evidentemente vanguardista, explicita y potencia sus recursos fonéticos, esto no quita mérito alguno a las observaciones hechas por los alumnos, especialmente porque son el punto de partida, y no de llegada, hacia la comprensión de la relación sonido-sentido del hecho lírico.

El poema que sirve propiamente como centro de la actividad 3 es el fragmento I del poema “Las estaciones del olvido” de Max Rojas que contiene algunos de los fenómenos observados en el poema de Gironde, pero utilizados de forma mucho más sutil, y, por supuesto, con una intención mucho más lírica. Frente al texto de Rojas, los estudiantes deben enfrentarse a su propia sensibilidad en tanto que se les pide explicar qué efectos o sensaciones experimentaron frente a determinados versos, elegidos éstos por ellos mismos. Es importante recalcar que la libertad de elección es un paso esencial que permite generar confianza en el alumno para tomar decisiones dentro de su experiencia lírica, decisiones que, a lo largo de la secuencia, irán cobrando mucha más importancia pues, como se verá en su momento, los estudiantes deberán apropiarse y gestionar poco a poco de todos los elementos componen la comunicación lírica.

Versos elegidos por los estudiantes	Explicación de los efectos o sensaciones
A sombra diaria, diario en ceniza me convierto. Con la última hoguera de la tarde sobre el pecho.	“Me hace pensar en una persona que se siente sola o triste y que cada vez se va sintiendo menos pero lo demuestra de manera pac[í]fica” (A04)
Color ceniza todo	“Me da la sensación de que est[á] muriendo y parece no arrepentirse de nada, est[á] muriendo tranquilo” (A05)
de simple sueño perseguido	“La ceniza es oscura por lo tanto nos habla de tristeza? [sic] ⁶¹ ” (A01)
diario en ceniza me convierto	“Este verso me da una sensación de tristeza, soledad algo fr[ío] y solo” (A10)
entre sombras perseguido	“Fantasía, delirio, sensación de escape, meta, fastidio, sensación de enganche. Podría ser que intenta entrar a un mundo donde no esté cerca de su realidad, y queda atrapado o se aferra” (A06)
es la última lumbre de la tarde la que alumbro	“Huir, soledad, esconderse” (A09)
me baño de enlutados moluscos	“Me causo tristeza, porque siento que la persona se est[á] desvaneciendo. El verso suena tranquilo pero triste por el uso de z, siento que la palabra “ceniza” se alarga mucho.” (A02)
	“Este verso me hace sentir de algún modo triste, pues el hecho de decir “que diario en ceniza me convierto” solo me deja pensar en que alguien est[á] perdiendo cada cachito de sí mismo, [se] esfuma y cada día se asemeja con el aire, llevándose su ceniza.” (A13)
	“Me caus[ó] soledad, yo lo interpret[é] que cosas oscuras lo atormenta. La palabra perseguido suena un poquito más fuerte.” (A02)
	“La R en esta de igual manera est[á] demasiado marcada y eso hace que al leerlo parezca un trabalenguas y se marca mucho la R Me produce la sensación de tristeza” (A11)
	“Extrañeza y confusión pues es un verso raro y puedo llegar a pensar que en realidad est[á] muerto” (A15)

Tabla 3.2. Actividad 3. Respuestas a la sección 3.5.

Si el poeta, como asegura Octavio Paz, es un descubridor, lo mismo puede decirse del lector. La experiencia lírica es, en el fondo, un descubrimiento, o, mejor, un deslumbramiento: la palabra revela, devela *una* realidad hasta entonces oculta a plena vista. Las respuestas de la Tabla 3.2 demuestran que los estudiantes son capaces de identificar y relacionar las palabras con determinadas emociones que, claramente, les pertenecen también: su vista se detiene en versos que de alguna manera son representativos de su paisaje emocional interno, pero que solo hasta

⁶¹ Al preguntarle a la alumna el porqué del uso del signo de interrogación respondió que era para indicar su inseguridad ante su respuesta ya que no estaba del todo segura de que eso fuera lo que el texto quería transmitir.

su enfrentamiento con el poema fue capaz de adquirir forma verbal. Identificar, en este caso, no solamente implica reconocer, sino también hacer coincidir, de ahí que el verbo elegido para el propósito sea ‘explicar’ en tanto que los dicentes deben ser capaces de aclarar la relación entre las palabras y las emociones que éstas despiertan y que, en última instancia, configuran parte de su actitud lírica frente al texto. La emotividad sugerida es un aspecto esencial de la comunicación lírica: texto y lector establecen un puente por el cual transita la experiencia humana del poema. Los efectos estéticos son resultado también de la fuerza con la que el poema es capaz de incidir en el ánimo de los lectores. En nuestro caso, los estudiantes justifican sensaciones de tristeza o soledad a través de palabras como ‘ceniza’ o ‘sombras’. Sin embargo, lo más llamativo radica en el hecho de que en las respuestas pueden entreverse las relaciones de significado establecidas por las palabras que conforman el verso elegido.

La sección 3.6. pretende explicitar la naturaleza semántica de los efectos emotivos del poema. Para lograrlo, el docente debe intervenir el poema y modificar, de acuerdo con ciertos criterios, algunos versos. En el caso del texto de Rojas es evidente que parte de su fuerza lírica radica en la reiteración de sentidos relacionados con la ‘ceniza’ como elemento fúnebre o, mejor dicho, funesto. Así, por ejemplo, es recomendable modificar el texto a partir de sinónimos y antónimos de ciertas palabras para demostrar que las elecciones hechas por el poeta coinciden, de alguna forma, con la elección hecha por los alumnos. Así, los docentes pueden usar como criterio los versos elegidos por los estudiantes y modificarlos en plenaria para luego usar las preguntas de la sección para llevar a cabo una discusión dirigida. El inciso a) plantea la necesidad y pertinencia de las palabras del poema; mientras que el b) atiende a su importancia en la configuración sonora del texto.

Respuestas a sección 3.6. inciso a)

“Se siente muy vacío, ya que no suena bien, no siente la misma emoción al leerlo.” (A01)

“Perdió algo especial, ya no transmite lo mismo porque le quito los sonidos que lo hacían sonar tranquilo.” (A02)

“Le cambio como que el chiste al poema, porque como que el poema te quiere transmitir es que existe un problema y busca la manera de encontrar la calma y el que cambio hace que pierda ese chiste de paz” (A04)

“Ya no se siente con la misma vibra melancólica” (A05)

“[...] cuando [...] lo modificas, pierdes ese interés y su interpretación cambia, aunque el mensaje sea el mismo, no se sintió lo mismo que con el poema original, incluso siento que las palabras no rimaban y era medio confuso.” (A06)

“Dejaría de tener cierto sentido pues hay palabras que están ahí por un motivo, palabras que fueron pensadas detalladamente para que el poema tuviera cierto significado. Dejaría de tener cierta “cosa” que lo hace especial e hipnotizante.” (A13)

“Ya no lo siento con la misma vibra triste, bueno como que sigue teniendo palabras tristes, pero ya no tanto” (A14)

“Ya no me genera el mismo sentimiento de tristeza” (A16)

Respuestas a sección 3.6. inciso b)

“Al leerlo en voz alta, te transmite más sentimiento. Creo que los sonidos ayudan a analizar mejor el poema, al momento de leerlo en voz alta te llega más emoción.” (A01)

“Para atraer la atención de las personas, también para transmitir los sentimientos” (A02)

“Hacer resonar el poema y que se escuche con ritmo y sentimiento que intenta expresar el escritor” (A05)

“pues depende mucho de [cómo] te sientes, cuando t[ú] hablas de lo que sientes con profundidad, tanto el tono como las palabras nos dice lo que intenta expresarla persona, [porque] algunas letras se marcan más dependiendo del estado de ánimo de este y nos gusta.” (A06)

“El que le den sentido, a veces que los sonidos de las palabras sean iguales o casi iguales genera más atención” (A10)

“Pues yo creo que es lo que los hace interesante y distinto a cualquier texto, pero ya cuando hacen rimas o palabra que al leerlas tienen un sonido raro lo hace interesante” (A12)

“En este poema hacen que [aunque] sea un poema “triste” en cierto modo [e]l uso de la “S” hace que tenga un toque de tranquilidad, me da la sensación de que corre el viento o algo así, en sí hace, como ya lo dije, sea hipnotizante.” (A13)

“Pues dependiendo del poema le dan significado, emoción y hasta hacen que sean m[á]s interesantes de leer dándole su toque especial” (A15)

En ambos casos, la percepción del poema cambia porque la experiencia lírica no se mantiene ni con la misma intensidad ni con la misma intención anímica del texto original. Los estudiantes reconocen que existe una necesidad de transmitir determinadas emociones lo que en última instancia justifica y explica la aparición y uso de todas y cada una de las palabras en el texto. Nótese también que las respuestas demuestran que los estudiantes son capaces de discernir la importancia tanto de la palabra como elemento escrito tanto como elemento hablado, es decir, podemos entrever una consciencia prosódica en tanto que reconocen que lo impreso debe manifestarse a través de una lectura en voz alta adecuada a la configuración emotiva del texto.

La conciencia por la palabra como objeto fonético y, hasta cierto punto, de significado o sentido, permite dirigir la atención del alumnado hacia un plano mucho más complejo en el que precisamente la configuración emotiva de la palabra sirve como fundamento. Nos referimos a la evocación como fenómeno lírico. La extravagancia, tal como aquí la hemos conceptualizado (*vid.* Cap. II *supra*), basa parte de su efecto en la configuración de imágenes líricas que el lector debe ser capaz de captar en su extrañeza, pero sobre todo, en su riqueza y complejidad. La actividad 4, que conforma la tercera parte de la etapa 2, se titula “La mirada en las palabras” y tiene como propósito “explicar la importancia de la imagen y la imaginación poéticas del texto lírico a través de la representación gráfica de un poema”. Este punto de la secuencia es crítico en tanto que, por un lado, debe dar cierre a la recuperación y reconfiguración del conocimiento previo de los alumnos y, por el otro, debe permitir la consecución lógica de la iniciación al texto lírico para

dirigirla hacia terrenos mucho más conceptuales de la experiencia lírica; para lograrlo, la actividad se configura alrededor del poema “Más cerca de la tierra” del poeta dominicano Abelardo Vicioso. Como se ha dicho a lo largo de este trabajo, la selección de los textos depende precisamente de su capacidad para servir como paradigmas de las características a estudiar: en el caso de la imagen, debe consistir en construcciones (sobre todo sintácticas y semánticas) que estimulen la percepción estética de los estudiantes. En este sentido, la filiación histórica de los textos es, en cierto modo, indiferente: las imágenes de Quevedo (Luego se ennegreció, mustio y doliente, /el aire adormecido en sombra fría) son igual de sugerentes que las creadas por Lorca (Oye mi sangre rota en los violines), por ejemplo. Lo que interesa, por lo pronto, es mantener y profundizar la comunicación lírica que los estudiantes han construido hasta este momento⁶².

La sección 4.3. de la actividad parte de la noción de que las imágenes se configuran a partir de la relación de dos o más palabras en un verso. En ese sentido, la extrañeza del poema, ya presente desde la Actividad 1, se reafirma y reorienta ahora hacia la comprensión del texto desde un punto de vista léxico-semántico que viene a enriquecer, al mismo tiempo, la apreciación fonética de los estudiantes desarrollada en la actividad inmediatamente anterior. El inciso a) requiere que los estudiantes elijan versos en los que la unión de ciertas palabras les haya llamado generado interés. Tal como se ha mencionado, un elemento esencial de la extravagancia del texto lírico es la configuración de imágenes poéticas en el sentido de la visualización de determinadas realidades, o, mejor dicho, de la expresión verbal de la realidad planteada por el texto. El extrañamiento, como primera y más natural actitud frente al hecho lírico, se presenta aquí de manera mucho más compleja: el texto no es sólo ya una manifestación sonora, sino también, y al mismo tiempo, imaginativa (es decir, de sentido). El poema nos hace ver lo que hasta entonces había estado oculto: lo ordinario se vuelve extraordinario mediante las construcciones verbales que el poema presenta. El hecho de que los estudiantes deban elegir aquellos versos que llaman su atención en tanto que presentan palabras cuya unión o aparición conjunta nunca habían presenciado permite

⁶² Resulta pertinente mencionar el hecho de que en otras pruebas piloto de la secuencia, se trabajaron dos ideas distintas. La primera fue elegir un texto corto (“El cuerpo es una llama errante”, de Dávila) para ejemplificar que, si bien un poema sugiere ciertas imágenes, el lector tiene cierta libertad de configurarla. La segunda era ofrecer un texto con imágenes relacionadas entre sí (“Llorar a lágrima vida” de Girondo) para reafirmar la extravagancia del texto en cuanto a su forma de proponer distintas posibilidades de una misma realidad (el llanto). En todos los casos el propósito se alcanzó de manera exitosa por lo que la decisión de trabajar alguna de estas posibilidades depende, por un lado, del tipo de población y, por supuesto, de los intereses del cuerpo docente. Sin embargo, en el caso del texto de Vicioso pudimos observar que su complejidad impidió, hasta cierto punto, que, tal como se verá, los alumnos se sintiesen atraídos hacia algunas imágenes.

sostener y diversificar su conciencia lírica. Esta elección servirá como punto de partida para profundizar en su sensibilidad.

Versos elegidos	Imágenes
Nadie sin una herida puede decir ahora: estoy presente	Me imagino una persona en un camino lleno de baches siendo el camino la vida misma (A15)
la muerte que yo traigo es la pureza y el esplendor de la vida.	Las palabras "la muerte" y "yo traigo" me hace pensar que una persona viene cargando con justamente "la muerte" pero [é]sta es pura y con esplendor de la vida (A13)
Los ojos se sumergen en una luz pequeña y quedan ciegos	Unos ojos como vendados (A11)
capaz de ahogar la rosa más alta y el más alto gemido	Me imagino una rosa roja muy llamativa de bajo del agua, intentado gritar, pero el agua no se lo permite (A04)

Tabla 3.3. Actividad 4. Algunas respuestas a la sección 4.3. inciso a.

Las respuestas que aquí mostramos son aquellas que no son totalmente literales. La problemática que aquí encontramos es sumamente interesante. Por un lado, la ‘literalidad’ de algunas de las respuestas no es, evidentemente, negativa, de hecho, en muchos de los casos, los alumnos expresaban que justamente imaginar literalmente lo que dice el poema les resultaba extraño. Esta sensación frente al hecho lírico puede demostrar, por ejemplo, que su experiencia lírica no se ha dirigido hacia la experiencia del texto como productor de imágenes. Si hemos elegido las respuestas no literales es porque en ellas encontramos también otro aspecto esencial: el compromiso lector con el texto. La elección de determinados versos cuya complejidad es evidente demuestra que los alumnos han dejado de sentirse intimidados por el poema para dar paso a una libertad (basada en la sensibilidad) que es sumamente valiosa para la comunicación lírica, sobre todo en su aspecto imaginativo.

Esto último puede observarse con mayor claridad en las producciones visuales que muchos de los estudiantes lograron concretar en el inciso b. La segunda parte de la sección 4.3. es problemática por la simple razón de que no todos los estudiantes se sienten capaces para elaborar un producto visual. En este caso, parte de la labor docente debe ser aclarar que la calidad del dibujo debe estar acorde con las habilidades propias de cada uno de los involucrados, pues lo importante es ‘traducir’ visualmente aquello que les ha causado fascinación. Como se discutirá más adelante, los resultados de esta sección deben ser evaluados con mucho más cuidado para estimular, y mantener el interés de los estudiantes por el texto lírico. En todo caso, los resultados que arroja la actividad son prometedores en tanto que, de nuevo, podemos observar que la complejidad lírica ha dejado de ser un obstáculo para convertirse en un aliciente de la experiencia poética.

Así, por ejemplo, A01 eligió los versos “La muerte que yo traigo nunca la proporcionan las espadas,/sino el tímpano roto de un caballo que llora en rebeldía:/la muerte que yo traigo es la pureza y el esplendor de la vida.”; ante esto la alumna explica: “Es muy difícil representar la muerte y la existencia; sin embargo, me imagino tanto a la vida como a la muerte, representadas con un sol”. Su dibujo es el siguiente:

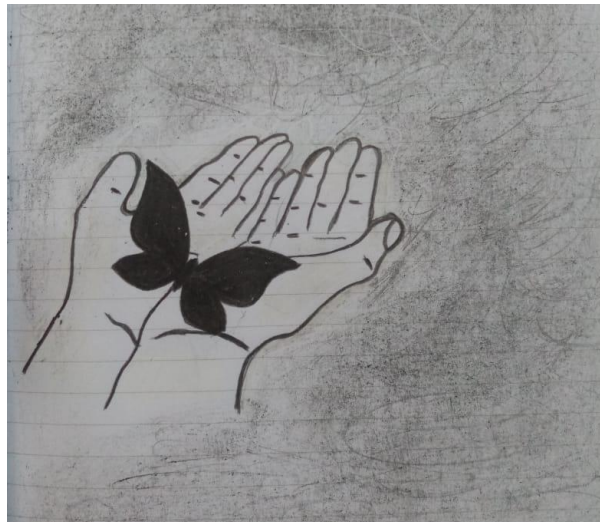


Figura 3.12. Producto visual de A01 para 4.3 inciso b

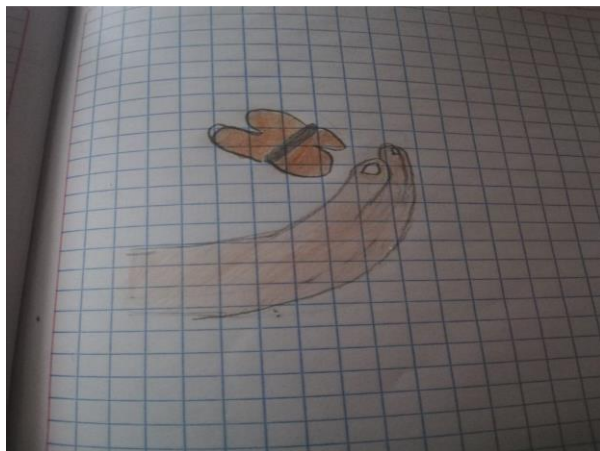
Uno de los versos que más interés despertó en los estudiantes fue “Ahora me doy cuenta de que llevo una mariposa entre las manos” que se encuentra en la estrofa final del poema. Esta elección se encuentra dentro de las apreciaciones ‘literales’ del texto. Como se ha dicho, esta apreciación resulta, en este caso particular, de gran interés porque si bien la extravagancia es justamente la experiencia del poema en su más clara intención de romper ciertos esquemas o preconcepciones, también es verdad que esa ruptura puede materializarse de distintas formas porque cada alumno hace elecciones particulares para llevar a cabo su producto visual. Obsérvense, para mayor claridad, los siguientes dibujos basados en los versos ya mencionados



A10



A15



A16



A07

Figura 3.12 (bis). Productos visuales para 4.3. inciso b

El inciso b) se compone también de la pregunta “¿Cuál es la importancia de imaginar lo que nos dice el poema?” cuya naturaleza e intención es precisar la experiencia imaginativa y, en consecuencia, hacer mucho más sólida la consciencia lírica de los estudiantes a través de la reflexión.

Respuestas a la pregunta del inciso b) en 4.3.

“Porque es por medio de la imaginación como podemos construir una interpretación del mismo.” (A01)

“Pues siento que podrías entender la intención del autor, recordando que cada uno tiene su estilo, en vez de tratar de interpretar lo o darle un significado, mejor dejarnos llevar por lo que dice y profundizarnos de acuerdo con lo que nos logra transmitir el poema.” (A06)

“Pues que te abre la mente y podr[í]as entender m[á]s” (A07)

“para ver la situación en la que se encuentra y como quiere que sea interpretado, también para poder sentirlo.” (A10)

“Para poder comprenderlo, para sentirlo y dejarnos llevar por nuestra imaginación y podemos conectar genuinamente con él.” (A13)

“Es importante porque puedes conectar y entender m[á]s al poema lo que quiere expresar” (A15)

“pues siento que así nos adentramos m[á]s en el poema y lo podemos entender mejor.” (A16)

En todos los casos, las respuestas demuestran, primero, una mayor claridad de lo que implica la lectura de un texto lírico: el entendimiento. Es verdad que hemos insistido (*vid.* Cap. II) que la interpretación del poema no es, o no debería ser, el único o principal objetivo de la comunicación lírica; sin embargo, las repuestas demuestran que la búsqueda por el sentido viene aparejada de la experiencia de ese mismo sentido pues, como puede verse, en muchos casos los estudiantes expresan que imaginar permite ‘dejarse llevar’, pero sobre todo, ‘conectar’ y ‘sentir’ más o con mayor claridad el texto. Tales acciones, como ya se ha discutido, se corresponden con la erótica

planteada por Sontag (*vid.* Cap. II, especialmente lírica y poética, así como lírica y goce) que sustenta parte esencial de nuestra propuesta.

El final de la etapa 2 de la propuesta, de acuerdo con el método inductivo, progresa “hacia la caracterización explícita de un concepto o hacia el enunciado de una relación como principio, generalización o norma” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 119). En este sentido, las actividades 2, 3 y 4 no solamente pretenden consolidar el conocimiento previo sino que además tienen como objetivo utilizar éste como un punto de partida para la mejor comprensión de las dimensiones líricas. Las experiencias hasta ahora establecidas, como se ha visto, han despertado el interés de los estudiantes por los distintos aspectos presentados del texto. Los sonidos, las palabras y las imágenes constituyen la base de lo que, posteriormente, llamaremos ritualidad, extravagancia y memoria líricas. Sin embargo, para lograr tal identificación es necesario construir un puente conceptual que precisamente permita la relación entre lo ya conocido y la nueva información. La siguiente etapa es de suma importancia porque, para llevarla a buen término, requiere que tanto los alumnos como los docentes sean capaces de prestar atención, es decir, que logren pasar de los aspectos implícitos de la comunicación lírica hacia los contenidos explícitos. Con todo, las preguntas de reflexión que atraviesan la etapa 2 sirven como fundamento preconceptual para comprender, con mayor precisión, la esencia de la comunicación lírica.

3.6.3 Etapa 3. Convergencia

El método inductivo se articula de manera orgánica con el modelo constructivista en tanto que ambos tienen, entre sus objetivos, lograr la independencia de los estudiantes; esto, por supuesto, no puede lograrse sin la existencia de actividades que sustenten, pero sobre todo, que promuevan, la libertad de los estudiantes. Si bien es verdad que las etapas anteriores proponen un margen de acción bastante amplio; también es cierto que esta flexibilidad debe tener un sentido, un objetivo. La presente etapa “se llama [convergente] porque el procesamiento de la información que hace los alumnos resulta o converge en una respuesta específica” (Ídem). En ningún otro momento resulta más clara la idea de ‘procesamiento’ en tanto que en este momento de la secuencia lo que se busca es integrar el conocimiento previo utilizado a lo largo de las etapas anteriores. El verbo elegido para expresar esta necesidad es ‘distinguir’ en el sentido de establecer relaciones (de ahí su filiación al nivel 3 de Marzano: *matching*). Así, la actividad 5, titulada “Como una botella al mar...”, tiene como propósito: Distinguir las causas comunicativas y estéticas del texto lírico a través de la lectura y reflexión de un poema.

La reflexión que sustenta la actividad radica en que los estudiantes, al poseer ya un conocimiento previo ordenado o articulado con mayor conciencia en los momentos anteriores, deberán ser capaces de identificar el porqué de los fenómenos observados hasta entonces. En otras palabras, se trata de tener claras las causas que originan determinados rasgos de todo texto lírico. Como en todos los casos, la actividad abre con la lectura de un poema: en este caso, se trata de “El día que dejó” de Homero Aridjis. La sección 5.2 plantea una situación que funciona como detonante en la que los estudiantes deberán imaginar que encuentran, en una playa, el poema dentro de una botella. El escenario se configura nuevamente a partir de la extrañeza, sensación que, para entonces, debe ser ‘familiar’⁶³ a los estudiantes y que, como ya se ha visto, han manejado con destreza. En esta situación hipotética, se plantean dos cuestiones de suma importancia: por un lado, las intenciones de un texto lírico; por el otro, las razones por las que se ha escrito de determinada forma. La primera cuestión implica la concientización del alumno con relación a la comunicación lírica; mientras que la segunda se relaciona con la estructura estética del poema como artefacto verbal. Veamos algunas de las aportaciones de los estudiantes:

*¿Por qué alguien escribiría algo así?; ¿Por qué lo escribiría de esa forma?*⁶⁴

“para que lo escuchen. Para atraer la atención de las personas y expresarse mejor a lo que siente o piensa a que la escuchen con muchas o pocas palabras” (A09)

“lo hizo para expresarse mejor porque con lo poco que escribió se dio a expresar bien. Dice mucho con poco, es decir, alguien puede expresarse demasiado [bien] con solo decir [por ejemplo] *como león herido*” (A10; las cursivas con mías)

“Ese alguien quería de cierta manera poder explicar la manera en la que se siente, aunque al igual sería extraño encontrarse eso pues nunca lograr[í]amos saber realmente que quiere decir, gracias a que la forma de escritura, las palabras y todo en conjunto se vuelve en un misterioso y precioso enigma.” (A13)

Las respuestas ponen de manifiesto, en primer lugar, que los estudiantes reconocen que todo texto lírico tiene una intención comunicativa: la expresión o explicación de un sentir, la necesidad de ser escuchados (y leídos); en segundo lugar, que esta búsqueda de contacto viene aparejada con la elección de una forma muy particular: decir menos para expresar más implica un acierto comunicativo que, curiosamente, retribuye en sentido en tanto que, como lo expresa A13, el texto se vuelve “un misterioso y preciso enigma” que, sin embargo, posee una naturaleza comunicativa que, como se verá enseguida, es una suerte de invitación. De acuerdo con esta idea, la sección 5.3.1. (*vid* Tabla 3.4 *infra*) modela las experiencias de los alumnos con la intención de

⁶³ La familiaridad aquí debe ser entendida como una expectativa positiva de la experiencia lírica.

⁶⁴ Las preguntadas estaban planeadas para trabajarse de manera individual, sin embargo, se decidió, al momento de su ejecución, responderlas de manera colaborativa. El número del alumno(a) que se nota es el del producto en el que se registraron las respuestas.

verbalizar sus experiencias anteriores en torno a determinados aspectos del texto lírico trabajados en las etapas 1 y 2.

Aspecto	Causas identificadas
Ambigüedad	“Quiere usar palabras inusuales para expresar algún tipo de sentimiento” (A04)
Versos/Estrofas	“Darle la estructura al poema. Darle armonía al poema” (A01)
	“Quiere dar una idea de c[ó]mo se lee el poema.” (A02)
	“Para que podamos leerlo [adecuadamente]” (A06)
	“Quiere captar la atención del lector haciéndolo ver el significado de las rimas” (A09)
Sonidos	“Para que el lector del poema sepa cómo se lee” (A12)
	“Sirve para atrapar al lector.” (A01)
	“Quiere que los sonidos te ayuden a imaginar como el escenario del poema” (A04)
	“Darle ritmo y sentimiento.” (A02)
	“Para hacer divertido el poema y darle ritmo” (A12)
Palabras	“Quiere dar sentimiento al poema y pasión” (A15)
	“Quiere expresar los sentimientos con palabras que no son normales de ocupar juntas” (A04)
	“Busca causar intriga” (A10)
	“Para causarle interés al poema y es lo que le da la rareza” (A12)
	“Quiere llamar la atención del lector dándole su propio toque y saliendo de lo común” (A15)

Tabla 3.4 Actividad 5. Algunas respuestas a la sección 5.3.1.

En las respuestas anteriores es posible observar un hecho esencial y de suma importancia: los estudiantes han asociado su conocimiento previo (un tanto descontextualizado, pero en esencia adecuado) con una nueva información, en este caso, las intenciones y funciones comunicativas y estéticas del texto lírico; es decir, las nociones básicas (como la rima, por ejemplo) han sido ahora conceptualizadas en relación con un hecho lírico como experiencia lectora. Otro tanto puede decirse de la estructura del poema: los versos y estrofas ahora son entendidos como indicios de la expresividad lírica, es decir, de su pronunciación no sólo en términos fonéticos sino también, y sobre todo, emotivos. Esto último se articula con mayor claridad con los sonidos: el plano fonético/fonológico del texto es ahora visto desde una perspectiva mucho más apreciativa y sensible en tanto que el poema es ritmo, y éste es emoción, pasión, pero también divertimento e intriga, sensación ésta mucho más ligada a las palabras que, al mismo tiempo que son causa de interés, también lo son de ‘rareza’, de ese ‘toque’ que hace que el texto ‘salga de lo común’.

Con todo, el poema mantiene su misterio. Resulta necesario aquí retomar la noción de ‘invitación’ en tanto que todo texto lírico es una realización verbal comunicativa y estética armónica. La sección 5.3.2 de la actividad pretende justamente explicitar que un poema, como

hecho, como suceso, se presenta como un exhorto, como una suerte de llamada de atención sumamente compleja, sí, pero también cautivadora. La explicación de este aspecto debe darse durante el desarrollo de las discusiones de tal manera que los alumnos tengan claro que lo lírico es un llamado a apreciar el lenguaje de una determinada manera que depende también de la postura que todo lector asuma frente al poema.

¿Consideran que los poemas son una invitación? Sí, no, ¿por qué?

“Sí, te invita a expresarte mediante la poesía, redactando lo que tu sientes, al igual que expresar corporalmente.” (A01)

“Si se consideran una invitación porque utiliza palabras y estructuras que le causa interés al lector.” (A02)

“Si, porque yo pienso que cada poema te invita algo diferente, como a reflexionar, a expresar lo que sientes o como ponerte en el lugar del poeta para saber c[ó]mo se siente y que quiere expresar” (A04)

“Si porque es una invitación a los sentimientos y al arte de lo que ven, sienten y escuchan al querer que sepan y escuchen todo en una sola palabra” (A09)

“Sí, porque nos invita a conocer lo que el autor siente y piensa en ese momento, también nos invita a tener una imaginación más abierta, más allá de lo que conocemos y por qué escribió en poema” (A10)

“Si, porque cada poema tiene su objetivo por ejemplos: uno que te ayuda a expresar lo que sientes, reflexionar” (A14)

Los alumnos elaboran respuestas mucho más amplias que retoman, con mayor seguridad, los conceptos e ideas que hasta ahora se han trabajado. Por un lado, por ejemplo, es constante la observación de que un poema ‘invita’ a la expresividad, pero también a la reflexión tanto propia como ajena (*vid.* respuesta de A04 y A10 *supra*); esto se complementa con la noción de que todo poema es también una forma de estimular la imaginación y las sensaciones a través de las palabras. Estas apreciaciones no estarían completas sin la explicitación, por parte de los alumnos, de una postura frente al texto, es decir, sin la consciencia de que, como lectores, deben tomar decisiones estéticas y comunicativas frente al poema. La segunda pregunta que compone la sección 5.3.2 complementa a la primera en tanto que ofrece a los alumnos la posibilidad de esquematizar, de manera breve pero concisa⁶⁵, su visión acerca del hecho lírico.

¿A qué nos invitarán los poemas?

“Ha redactar lo que sientes, al igual que expresar la poesía corporalmente” (A01)

“A entenderlo e interpretarlo, el autor quiere que lo entendamos de cierta manera” (A02)

“Nos invitaran a ponernos en el lugar de la persona y como pensar como él o sentir lo que él piensa.” (A04)

“Los poemas se abren a un espacio lleno de muchas interpretaciones, intentando entender al autor dejándonos llevar por los versos, llevando a una imaginación propia.” (A06)

“A sentir lo que siente el que lo escribe y ver la raz[ón]” (A07)

“A razonarlos, vivirlos, nos invitan a sentir el poema, e imaginarlo” (A15)

⁶⁵ Esto es así porque, como se verá en seguida, la actividad 6 profundizará en su postura lectora.

La convergencia implica siempre un aprendizaje significativo en la medida en que son los propios alumnos los encargados en verbalizar sus experiencias. En este caso, el poema ha dejado de ser un elemento abstracto con rasgos estáticos, para presentarse como un hecho vital, real y concreto que invita a asumir un papel activo y, sobre todo, dinámico, para su apreciación. Razón (expresada explícitamente por los alumnos, pero también intuida en la palabra reflexión) y emoción son los componentes que han marcado, hasta ahora, la experiencia poética de los estudiantes. La presente etapa ha permitido que, de cierto modo, las diversas apreciaciones se unifiquen. Es importante recalcar aquí que “[e]l mero hecho de “decirles” algo a los alumnos tiene poca influencia para cambiar sus ideas previas. Deben tener ejemplos claros combinados con una interacción docente-alumno y alumno-alumno que ayude a “reconstruir” errores y construir adecuadamente nuevas concepciones” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 122). Las discusiones plenarias, el trabajo colaborativo y el individual facilitan precisamente dichas interacciones las cuales, como se verá en seguida, contienen la esencia de la experiencia lírica que pronto adquirirá un mayor sustento conceptual y teórico cuyo entendimiento será mucho más sencillo de asimilar dada la disposición que se ha logrado en los alumnos.

3.6.4. Etapa 4. Cierre

Hemos llegado a un punto crítico dentro de nuestra secuencia. Hasta el momento, los estudiantes se han enfrentado al texto lírico a partir, sobre todo, de su conocimiento previo. Es cierto que éste ha sido moldeado de tal forma que tenga mayor consistencia, pero sobre todo, mayor relevancia para cada uno de los alumnos en su papel de lectores activos de un poema. La comunicación lírica se ha sustentado en aspectos formales de los textos a través de un conjunto de ejercicios y preguntas de corte más bien reflexivo. La etapa anterior ha permitido precisamente que las intuiciones, observaciones y conclusiones de los estudiantes converjan en un mismo punto que funcione como sustento sólido, pero, sobre todo, significativo. En consecuencia, lo que nos interesa ahora es que esta experiencia tenga su correlato en un aspecto teórico y conceptual que aquí hemos llamado dimensiones líricas. La ritualidad, la extravagancia y la memoria son, sin duda, los ejes sobre los cuales ha de articularse el hecho poético. La penúltima etapa del modelo inductivo “es el punto en el cual los estudiantes identifican el concepto por sus características o pueden establecer el principio, la generalización o la regla” (Ibidem, p. 123). La actividad 6, titulada “Ese oscuro objeto del deseo”, tiene como propósito: distinguir las finalidades comunicativas y estéticas del texto lírico a través del análisis de la dimensión ritualista, extravagante y memorable de un poema.

Antes de revisar con mayor detenimiento los resultados de la actividad, son necesarias algunas observaciones sobre su sustento psicopedagógico y, en consecuencia, de su estructura. En primer lugar, el verbo sobre el que se articula el propósito es, de acuerdo con la taxonomía utilizada, de nivel 3 llamado específicamente *matching*, es decir, se busca que los estudiantes logren identificar relaciones entre diverso niveles conceptuales. En nuestro caso, se trata de establecer un vínculo entre las *causas* –reconocidas en las actividades anteriores– y las dimensiones líricas entendidas como finalidades comunicativas y estéticas⁶⁶. En segundo lugar, a diferencia de las etapas anteriores, y como ya hemos mencionado, los estudiantes aquí se encuentran frente a un panorama mucho más amplio en cuanto a las posibilidades de lectura. Hasta entonces, los poemas han sido elegidos por el docente con el objetivo de resaltar las características sobre las cuales debía trabajarse; por el contrario, en esta ocasión se ofrece la posibilidad de una elección propiamente dicha, pues la puerta de entrada a la actividad es un listado de poemas que es como sigue:

Alba rápida (Emilio Prados)
Comunión plenaria (Oliverio Girondo)
Destino (Rosario Castellanos)
El poeta pide a su amor que le escriba (Federico García Lorca)
El mundo de los demás (Miguel Hernández)
Miedo da a veces coger la pluma (Gloria Fuertes)
Oración (Juan Gelman)
Walking around (Pablo Neruda)
Yo no puedo tenerte ni dejarte (Sor Juana Inés de la Cruz)

Como puede verse, la lista ofrece un espectro amplio pero conciso de diversas propuestas estructurales, retóricas y temáticas, así como de distintas corrientes o, mejor dicho, de tradiciones líricas. La selección queda sujeta, por supuesto, a la libertad del docente. Sin embargo, es importante mencionar que para entonces, las diversas interacciones en el aula habrán provisto de datos y criterios sólidos, pero sobre todo, fidedignos sobre los gustos e intereses de los estudiantes de manera que sea mucho más sencillo elaborar una breve antología de textos que

⁶⁶ Vale la pena recordar aquí que la propuesta se cifra en el polo del aprendizaje. Sin embargo, es evidente que la enseñanza, como concepto, es esencial para la comprensión y ejecución de la propuesta. En este sentido, nuestro interés se centra en promover escenarios que permitan un acercamiento significativo al texto lírico para el alumno. Este acercamiento requiere, por supuesto, de que el docente haya desarrollado, por su parte, un conjunto de directrices conceptuales (que nosotros hemos llamado poética). Así, el capítulo II de este trabajo puede verse como un prontuario teórico y, hasta cierto punto, metodológico, de las dimensiones líricas formuladas por Culler, y ampliadas en nuestra propuesta por diversos autores, sobre todo poetas. Con todo, la adecuación, exposición y ejecución de la poética que ha de usarse en el aula depende enteramente del docente. La sección 6.2.2 de la presente actividad es un ejemplo, muy breve y sintético, de la forma en cómo podrían usarse los conceptos dentro del aula. Hemos llamado a dicha sección ‘orientaciones’ porque creemos conveniente mantener siempre la noción de descripción más que de prescripción.

puedan utilizarse en esta actividad. En nuestro caso, la selección refleja las afinidades del grupo de trabajo. Una vez que los estudiantes han elegido su texto deberán enfrentarse a las orientaciones en torno a las dimensiones líricas, las cuales se irán exponiendo poco a poco a lo largo de las siguientes sesiones.

*Ritualidad*⁶⁷

La seducción sonora del poema es el primer fenómeno al que se han enfrentado los estudiantes (con éxito si se nos permite la acotación). En este caso, la explicación del docente en torno a la ritualidad debe girar en torno a la relación pragmática entre la estructura sonora y la distribución versal (entendidas como un complejo de fonemas, tanto como pausas, rimas, o acentos) del texto. Si el poema es un artefacto verbal al mismo tiempo que comunicativo, entonces, su configuración intenta hacer *perceptible* el mundo. Es necesario recordar aquí que todo poema no representa un mundo (a la manera de una narración) sino que lo presenta: lo pone manifiesto. La ritualidad es el acto mismo de apropiarse de las palabras del poema: de ahí la necesidad de que los estudiantes elijan primero el texto con el que trabajaran, porque su elección es reflejo de su identificación con el poema, porque han visto algo en él que les resulta llamativo, significativo aunque de manera intuitiva. La exposición docente debe permitir, justamente, que dicha intuición se vuelva mucho más concisa y consciente. La orientación sobre la ritualidad utilizada en nuestra ejecución didáctica reza como sigue: “El poema quiere ser leído, quiere acontecer, quiere lograr que algo suceda. Por eso nos seduce, nos atrae y nos impresiona mediante sus sonidos, sus versos, sus estrofas, sus pausas y sus signos de puntuación. El poema intenta hacer **perceptible** el mundo.” (*vid.* actividad 6, sección 6.2.2; las negritas son nuestras).

La realidad del poema está cifrada, como ya hemos dicho, en sus sonidos: el poema es ritmo que hace *resurgir* el mundo con fuerza y con intensidad, con cadencia, movimiento que seduce la mente, pero sobre todo, el oído del lector.

En la primera estrofa hace mucho uso de la letra “r”, el cual causa que las palabras queden m[á]s grabadas en el lector y suenen con mayor intensidad. Para nosotros Lorca utiliza las rimas al final de los versos para darle más sonoridad al poema, ya que la sonoridad al momento de leer un poema es de gran importancia pues se basa en las pausas del final de cada verso. Lorca al principio del poema empieza reclamando por lo cual no usa tantas comas y esto hace que el lector lea m[á]s rápido, [conforme] se va leyendo este poema nos

⁶⁷ En los apartados siguientes mencionaremos, sin volver a profundizar, algunas ideas ya expuestas en el capítulo II referentes a cada una de las dimensiones líricas. Por ello, evitaremos, para una lectura mucho más fluida, las menciones a páginas específicas de este trabajo. Junto a esto, hay que decir que nos centraremos mucho más en los resultados y las orientaciones utilizadas en la presente actividad.

damos cuenta de las repetidas veces que se hace el uso de las comas, esto se interpreta de forma que el autor está jadeando y hace repetidas pausas. (C. A01; “El poeta pide a su amor que le escriba”)⁶⁸

En el poema se van presentando diversos objetos que están relacionados con lo que son los celos y las diferencias entre dos personas, por ejemplo encontramos las palabras que riman en los versos como: dejarte, tenerte, quererte, aborrecerte que son contradictorias lo que logra en los versos es que se van describiendo sentimientos contradictorios de la persona enamorada, el poema nos hace crear un escenario de como un estambre de emociones y pensamientos, mientras que los tonos y los sonidos hace que se escuche tranquilo, como si te fuera arrastrando y regresando una ola de mar, en si en los primeros cuatro versos, por ejemplo se repite el sonido de la “te”. El poema hace perceptible este lugar y lo presenta de una manera amorosa y tranquila. Pero si te das cuenta, en la segunda estrofa cambia la situación. Aunque se sigue repitiendo la “te”, ahora el sonido es como si se escuchara triste en vez de dulce: los celos, las diferencias, el color rojo y el color gris, esas olas de marea hace que se siente tranquilo y leve. (C. A04; “Yo no puedo tenerte ni dejarte”)

En el primer verso se hace notar la letra “ere” en palabras como entrañas y muerte, esa letra nos suena mucho más marcado y se queda grabado en nuestra mente. Las comas, no hacen ver estas pausas mucho más dramáticas haciendo un ambiente más melancólico, este poema tiene mucho uso de las metáforas con el uso de las comas entre las frases. Lorca utiliza las rimas para darle más sonoridad a este poema, ya que la sonoridad al momento de leer un poema es de gran importancia pues se basa en las pausas del final de cada verso. (I. A06; “El poeta pide a su amor que le escriba”)

Hace perceptible a muchos signos como lo es el punto, la coma y los paréntesis también pude notar que [el verso lo] escribe cortada entonces yo creo que lo hace para que se escuche con ira ya que el poema trata de cosas malas que tiene el hombre. Lo que me atrajo fue que sentí como el enojo de poema, visualmente lo veo como muy cerrado muy tenso también me atrajo el desorden que tiene cada verso esta desalineado no veo una estrofa alineada. (I. A12; “Destino”)

La ritualidad es, como decimos, realización: la materia sonora de los poemas elegidos por los estudiantes se presenta como una realidad palpable, sensorial, infinitamente llena de significado que se manifiesta en diversas estructuras. Nótese cómo en la primer y tercer respuestas, la presencia o ausencia de comas se relaciona con la intención del poeta no sólo de manifestar su desesperación y dramatismo, sino de que el propio lector experimente tales sensaciones en la lectura. Otro tanto sucede en la segunda respuesta, donde las alumnas asocian la repetición con la experiencia emotiva sumamente contradictoria de la voz lírica. Las experiencias sonoras/emotivas son de gran importancia para atrapar al lector, sobre todo al adolescente. Esto puede verse claramente en la cuarta respuesta, donde el alumno expresa que el poema ‘lo atrajo’ por la forma tan particular de construir los versos: la ruptura versal se entiende aquí como una

⁶⁸ La actividad podía realizarse de manera individual (I) o colaborativa (C). El número del alumno(a) que se nota es el del producto en el que se registraron las respuestas, antecedido por la I o C, según sea el caso; y seguido del título del poema trabajado por los estudiantes.

forma de manifestar el enojo y la tensión contenida de la voz lírica. En todos los casos, la sensibilidad de los estudiantes se conceptualiza a través de la noción de percepción: el mundo presentado por el poema se manifiesta en su materia sonora no como un elemento o rasgo aislado, sino como un aspecto esencial de su configuración lírica que se corresponde tanto formal como emotivamente. De esta suerte, se perciben el enojo, la tristeza, el desamor, la desesperación porque los estudiantes son cada vez más conscientes de que tales sensaciones se presentan de formas particulares, esto es, resulta evidente que cada poema es una realización concreta y única de la experiencia humana⁶⁹.

Extravagancia

El poema devela, pone de manifiesto algo del mundo ante los ojos de los lectores. Los adolescentes, con su inusitada capacidad aún de sorprenderse, se extrañan frente al texto, desconfían, pero, curiosamente, también se sienten seducidos por su peculiar forma de utilizar las palabras, de expresar ideas, sensaciones, juicios o pensamientos acerca de las cosas del mundo. Así como el poeta no inventa sino que descubre, así también el lector: su intuición, su sensibilidad, guían a los estudiantes hacia aquellos hechos verbales que hasta entonces habían permanecido ocultos, a la espera de ser pronunciados. La extravagancia es una dimensión compleja en tanto que abarca cuestiones morfológicas (los neologismos de Gelman)⁷⁰, sintácticas (el hipérbaton en Sor Juana) y léxico-semánticas (como en los sonetos del amor oscuro de Lorca). Como un intento de abarcar, en un primer momento por supuesto, tal pluralidad de planos, hemos optado por la imagen como concepto central de la extravagancia reconociendo que parte de la naturaleza de la imagen, o mejor dicho, parte de los mecanismos que la sustentan radican en el uso, es decir, la configuración o articulación de la materia verbal en su forma mínima que es siempre la palabra. Así, la orientación ofrecida a los estudiantes dice “El poema quiere nuestra

⁶⁹ Claro está, las orientaciones que se presentan en la sección 6.2.2 de la actividad proporcionan a los estudiantes indicios estructurales (comas, pausas, versos, estrofas, acentos) que, si bien ya han sido comentados y explicados en sesiones anteriores, no pueden dejarse de lado, sobre todo si el interés es lograr una base sólida de conocimientos no sólo conceptuales sino significativos. La recuperación puntual, pero constante, de conocimientos previos (así hayan sido vistos unas cuantas sesiones atrás) es esencial para que la iniciación a la poesía sea gradual al mismo tiempo que reiterativa, es decir, que los conceptos se presenten como un acompañamiento para la experiencia lírica.

⁷⁰ Nos parece pertinente recordar aquí que las dimensiones no son esferas aisladas, es decir, aspectos individuales y separados del texto, todo lo contrario, se trata de fenómenos que se implican mutuamente. Por ejemplo, los neologismos en Gironde son al mismo tiempo ritualidad y extravagancia. Con todo, es evidente que por cuestiones didácticas, las dimensiones se han formalizado de manera individual. Esta es una de las tantas razones por las que apelamos a la creatividad y al criterio de los docentes para configurar actividades que enriquezcan estas cuestiones.

atención, quiere generar curiosidad, quiere mostrarnos algo del mundo de una forma nueva. Por eso nos causa extrañeza, nos confunde y nos interesa mediante la forma tan peculiar y distinta de utilizar las palabras, de unir las, de usar sus significados. El poema quiere hacer **significativo** el mundo.” (vid. actividad 6, sección 6.2.2; las negritas son nuestras).

La intención es que en este apartado, los estudiantes logren redactar sus apreciaciones en torno a la forma expresiva, es decir, su manera de expresarse, de decir *algo* sobre la realidad y el mundo, del poema elegido.

Lo primero que me llama la atención fue el título y el primer verso que es claramente lo que te quiere dar a entender que es que habla del amor y el desamor: el tener y el dejarte hace que te ponga a ver un laberinto de emociones, en si el laberinto es confuso casi nadie lo ve de la misma manera. Es raro lo que el poema te transmite o te quiere transmitir como si fuera: pues te lleva a vivir un momento confuso y raro, pero si lo vemos de otra manera, suena, muy llamativo y extravagante porque te vas enredando y te vas confundiendo por todas las rimas y los versos (C. A04; “Yo no puedo tenerte ni dejarte”)

Quiere hacer significativo el amor con el dolor, la paloma representa amor y el tigre el dolor. Con las palabras que usa como “miel helada” llama mucho la atención, es difícil entender como la miel puede ser [fría] o por qué representa lo que siente con la miel, eso hace que al leerlo no se tenga esa idea muy clara de esta forma provoca que nos parezca raro y querer leerlo numerosas veces para irlo sabiendo lo que nos quiere provocar. (I. A10; “El poeta pide a su amor que le escriba”)

El poema quiere mostrar el desamor, captando la atención a través de la mezcla de las palabras, los sonidos. La parte final del poema es la que a mi parecer llama más la atención pues, al principio parece la forma en la que utiliza y junta las palabras de alguna forma u otra da un giro en la parte final del mismo, eso definitivamente hizo que amara a[ún] m[á]s el poema. Me interesa mucho del poema que te transmite toda la tristeza que viene con el amor no correspondido que te hace sentir así. Definitivamente el poema quiere hacer significativo el amor no correspondido, el desamor. (I. A15; “Yo no puedo tenerte ni dejarte”)

Aunque la noción de imagen se trabajó en las actividades anteriores, es dado ver que el concepto es mucho más complejo, pero sobre todo, mucho más difícil de relacionar con las palabras en sí mismas. Las repuestas aquí ofrecidas son significativas por varias razones. Una de ellas es el hecho de que la confusión, como experiencia lírica, es una parte constante de la lectura de un poema. Aunque en etapas anteriores la extrañeza había sido sorteada, o mejor dicho, utilizada de mejor manera, aquí resulta evidente que las respuestas, si bien ofrecen ciertas explicaciones en torno a la extravagancia, no son del todo explícitas. Con todo es posible observar que existe una cierta consciencia de la función de las palabras dentro del poema. La respuesta uno, por ejemplo, hace hincapié en las relaciones de significado entre ‘tener’ y ‘dejar’: la oposición, es decir, la antítesis que sustenta la retórica de Sor Juana, les permite a las alumnas considerar que

el poema puede *significar* ‘un laberinto de emociones’. Curiosamente, la realidad que presenta el poema les resulta llamativa precisamente por su confusión: la intención del texto, más allá de su despliegue de temas y recursos, sigue siendo significativo porque tiene un efecto concreto y actual sobre, en este caso, las lectoras. Esto puede entenderse mejor con la respuesta tres, que gira en torno al mismo poema, donde la alumna explícitamente menciona que “definitivamente el poema quiere hacer significativo el amor no correspondido, el desamor”. En ambos casos, lo significativo se convierte aquí en una forma de identificación, de aprehensión del poema desde la experiencia misma, no sólo personal, sino también lírica.

La respuesta dos, quizá la más equilibrada de todas las que aquí hemos rescatado. Nótese que en este caso, la alumna centra su interés en la configuración de imágenes y sentidos. Por un lado, es evidente que ‘el tigre y la paloma’ no son simplemente expresiones referenciales sino sobre todo, simbólicas dentro del poema. Lo interesante radica en que la asociación propuesta retoma la semántica del propio texto: durante la sesión, la alumna mencionó que el primer verso ‘amor de mis entrañas, viva muerte’ es una suerte de antecedente para entender mejor la relación entre la paloma, como una forma de volver a hablar de amor; y el tigre, como la personificación del dolor. Esta consciencia textual se ve superada por la relación sintagmática planteada en ‘miel helada’, ante la cual la alumna acepta no tener claro su significado, pero que eso precisamente es una invitación a leer y releer el poema. En este último caso, lo que llama la atención es que la complejidad no se asume como un rasgo negativo de la comunicación poética.

Junto a esto, es importante hacer hincapié en que en todas las respuestas demuestran que el texto ha logrado impactar en los lectores. Este impacto es un resultado que los docentes debemos recuperar y analizar, pero sobre todo, enfatizar en tanto que, como se verá enseguida, la realidad verbalizada por el poema no sólo es una experiencia perceptible o significativa sino también memorable.

Memoria

Si es verdad que en la memoria radica la belleza, entonces, la plenitud del poema, como experiencia comunicativa y estética, no puede alcanzarse sin la capacidad humana de poder recordar el texto lírico tal cual se presenta. Hemos dicho ya que la memoria, como elemento de aprendizaje, ha sido y sigue siendo cuestionada, su inclusión en el aula es vista como una práctica sin sentido, cuando no francamente como un atentado a la educación y desarrollo de los estudiantes. Aquí, por supuesto, planteamos que la memoria es mucho muy distinta a la

memorización y, sobre todo, de la simple repetición sin comprensión. Aquí la experiencia lírica de la memoria se relaciona con la idea de que el texto incide en la conciencia de los lectores como un todo, es decir, como un conjunto ordenado de palabras que buscan transmitir una forma de entender, sentir y ver el mundo y que precisamente esa búsqueda convierte al poema en un hecho digno de ser recordado. La orientación que se ofrece a los estudiantes explica que: “El poema quiere ser recordado, quiere permanecer en nuestra memoria. Por eso sus sonidos, sus palabras y sus imágenes no pueden sustituirse, ni cambiarse, ni moverse pues de otra forma dejaría de ser lo que es y dejaría de decir lo que dice. El poema quiere hacer **inolvidable** el mundo” (*vid.* actividad 6, sección 6.2.2; las negritas son nuestras).

La belleza del poema es muy grande, la forma en que transmite sus ideas tiene un toque especial por las palabras un poco inusuales y las metáforas que usa. Un claro ejemplo es el primer verso que es uno de nuestros favoritos: “Amor de mis entrañas, viva muerte”. Como se puede observar utiliza una palabra muy inusual en temas de amor, la cual es “entrañas” pero el uso de esta hace que todo el verso tenga un fuerte impacto y hace que uno reflexione acerca de experiencias que [ha] vivido. (C. A01; “El poeta pide a su amor que le escriba”).

El poema quiere ser recordado, quiere mantenerse en nuestro pensamiento de ver el mundo o de ver diferente el mundo a base de sus sonidos y palabras no pueden sustituirse ni remplazarse porque si no, se perdería su chispa su originalidad y se dejaría de escuchar igual. Hace inolvidable a las personas que en algún momento de mi vida me han hecho sentir ese sentimiento de deseo y alejarlos [...] y no solo en el ámbito del amor, sino también las amistades, compañías, etc... (C. A08; “Yo no puedo tenerte ni dejarte”)⁷¹.

El poema nos habla del amor y la tristeza juntas. La estructura que el poema tiene el dividirlo de esa manera siendo la primera estrofa de amor y las demás de dolor. De los versos el de: “Pero yo te sufrí, rasgué mis venas” es el que representa más dolor porque no es de esperarse que alguien representé así su sufrimiento (I. A11; “El poeta pide a su amor que le escriba”)

Yo siento que lo que quiere hacer inolvidable es la realidad que tiene el hombre al hacer visibles las dos caras o los dos animales que lleva dentro, y se hacen notar en las situaciones que se va presentando el hombre. Los versos que considero que merecen la pena guardar son los siguientes: El ciervo va a beber y en el agua aparece /el reflejo de un tigre. Siento que estos versos como ya antes lo había dicho [...] describen bien al hombre. (I. A12; “Destino”).

⁷¹ La alumna escribió su observación antecedida de los versos de su elección. Hemos decidido consignarlos en esta nota porque en el cuerpo de la respuesta no existía una relación de continuidad. Los versos a los que la alumna hace referencia son los siguientes:

Pues ni quieres dejarme ni enmendarte,
yo templaré mi corazón de suerte
que la mitad se incline a aborrecerte
aunque la otra mitad se incline a amarte.

Los versos que en cada caso han sido elegidos concuerdan, es decir, son consistentes, con las observaciones hechas por los mismo estudiantes a lo largo de la secuencia. En este sentido, la experiencia lírica del grupo ha ido progresando de manera significativa en tanto que las distintas lecturas hasta ahora realizadas han permitido que adquieran una mayor libertad y seguridad al momento de enfrentarse al poema. La memoria es otra forma de apropiarse de las palabras del poema: si es verdad que es rito y extravagancia, lo es tanto sólo en la medida en que lo lírico es una invitación a reproducir lo dicho por el poeta como una forma de comunicación y, en consecuencia, de entendimiento. De ahí que en las repuestas ofrecidas por los estudiante pueda observarse una identificación vital en torno a lo expresado: las palabras resuenan en sus propias experiencias porque la poesía es un hecho esencialmente humano, con todo lo que esto significa para el arte y, por supuesto, para la vida misma.

Las repuestas dos y cuatro quizá sean las que mejor ejemplifican esto último. En primer lugar, la alumna, luego de leer a Sor Juana, se da cuenta que las palabras elegidas por la poeta son esenciales para que el poema funcione tal como lo hace, pero sobre todo, para transmitir la experiencia de la fragilidad de las relaciones humanas, de ahí que extienda el poema, esencialmente amoroso, a otro ámbitos que implican deseos de acercamiento y de alejamiento, como la amistad. Otro tanto sucede con el alumno de la última repuesta. El poema le ofreció las palabras adecuadas para entender, o entrever, la naturaleza humana en el sentido de que el ciervo y el tigre funcionan como una metáfora de “las dos caras o los dos animales que lleva dentro” el hombre.

Por su parte, en las repuestas uno y tres. En el primer caso, la palabra ‘entrañas’, tal como observan adecuadamente las alumnas, resulta extraña en poema de amor. La extravagancia entonces es también fundamento de la memoria: el poema se vuelve memorable por su peculiar forma de expresar y relacionar palabras y significados: la fuerza del poema, tal como lo anotan las alumnas, radica justamente en la impresión que dicha palabra ejerce no sólo en la configuración emocional del poema, sino también en los lectores al incidir en las experiencias amorosas que hasta entonces han tenido. En el caso de la respuesta tres, la observación de la estudiante es de corte estructural-temático: amor y dolor, como emociones centrales del texto, se despliegan de forma particular en las estrofas del soneto. Esta misma correlación la encontramos en su respuesta al momento de leer que uno de los versos resulta llamativo en tanto que es una forma muy particular de expresar el sufrimiento: la imagen de la venas rasgadas es hiperbólica y precisamente eso la vuelve memorable.

No debe perderse de vista que la propuesta está diseñada para iniciar al alumno en el texto lírico. Esto significa que los resultados aquí mostrados deben entenderse a la luz de este objetivo. Como se mostrará más adelante (*vid. Lírica y continuidad infra*), los logros de la secuencia deben funcionar en dos sentidos: por un lado, dimensionar y concretar el conocimiento previo en relación con los conceptos teóricos que las dimensiones líricas implican; y, por el otro, fungir como puntos de partida para profundizar precisamente en las diversas implicaciones comunicativas y estéticas que dichas dimensiones conllevan. En todo caso, lo que aquí nos interesa por el momento es demostrar que la secuencia, en este punto particular, “proporciona oportunidades para ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades de pensamiento para reconocer información irrelevante” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 124): las respuestas por supuesto muestran vacilación, incluso equívocos, sin embargo, es notable que los estudiantes han desarrollado habilidades de discernimiento en tanto que en las etapas anteriores han aprendido a distinguir aspectos relevantes para la comunicación lírica, mientras que aquí, tales distinciones se han relacionado con conceptos teóricos (explicitados en las orientaciones), de manera que ahora, no sólo son capaces de identificar, sino también, y sobre todo, de explicar funciones e intenciones del texto lírico, tanto en un sentido conceptual como vivencial.

Aunque es evidente que todas las actividades están basadas en los presupuestos teóricos aquí desarrollados, resulta claro que la actividad más explícita es la 6, pues es donde se mencionan específicamente las dimensiones líricas. Esto es así porque parte esencial del método inductivo es que los alumnos vayan conformando una idea propia, guiada por el docente, en torno al texto lírico. Para cuando llegan a la etapa 4, los estudiantes podrán comprender y desarrollar todavía con mayor libertad sus presunciones en relación con el hecho poético como suceso comunicativo y estético, tal como queda manifestado en las respuestas analizadas. Las dimensiones, sin embargo, no han de utilizarse simplemente como un conjunto de datos teóricos: su intención, tal como lo hemos dicho, es hacer mucho más clara la experiencia lírica, es decir, operar como ejes para construir una poética personal, tal como veremos en seguida.

3.6.5. Etapa 5. Aplicación

El hecho lírico, hemos insistido, es una relación *real* entre texto y lector, es decir, un evento comunicativo efectivo y concreto entre una realización poética un determinado receptor, el adolescente. La naturaleza pragmática de este evento ha guiado precisamente el diseño, la adecuación y ejecución de las actividades pues todas y cada una están encaminadas a que el

estudiante adquiriera no sólo una consciencia en torno a la poesía, sino también un conjunto de destrezas y recursos –en suma, la competencia literaria– mediante los cuales pueda *interactuar* de manera mucho más adecuada ante un texto lírico, como usuario de un código a la par que como sujeto socioemocional. La secuencia pretende lograr esto de forma gradual: su acercamiento progresivo al texto es una forma de establecer una relación sólida al mismo tiempo que flexible, es decir, que texto y lector sean una unidad dinámica en constante actualización. Sin embargo, el conocimiento previo y su posterior reelaboración conceptual serían insuficientes si no se llevarán a un terreno todavía mucho más auténtico, pues “[s]i bien la capacidad para enunciar la definición de un concepto o describir un principio, generalización o regla refleja comprensión en un nivel, los estudiantes deben poder aplicarlo en el “mundo real” para que el tema se vuelva significativo” (Ídem). Ya hemos visto que el aprendizaje ha sido efectivamente significativo: a lo que se refieren los autores es que dicho conocimiento debe tener un correlato en la realidad inmediata de los alumnos. La idea de que el conocimiento debe ‘materializarse’ o ser ‘verdaderamente perceptible’ corresponde, o mejor dicho, se suele creer que corresponde (como lo hemos discutido en el Cap. I) a la ciencia: la aplicabilidad de un principio debe poder servir para explicar fenómenos cotidianos a través de los cuales los estudiantes puedan comprender mejor los aspectos teóricos y conceptuales. Ni la poesía ni la teoría lírica, por supuesto, se corresponden con tales presupuestos, al menos no en el sentido de que aplicabilidad implica reproductibilidad. El hecho poético, como fenómeno verbal, atiende a otros principios y reglas.

Es verdad que la experiencia poética es, en cierto modo, irreplicable; también lo es que el poema es una realización verbal única y concreta. No obstante, lo lírico, como esencia, es, en cierto modo, invariable, o en todo caso, continuo: de no serlo, sería imposible la tradición literaria, el género como manifestación de una cierta cualidad inmutable y persistente, o, mejor dicho, insistente a lo largo de la historia. Toda poética, entendida como un conjunto de directrices que permiten orientarse a lo largo y ancho de un poema, o conjunto de poemas o una tradición o una institución literaria, toda poética, repetimos, es la expresión más clara de que es posible un método en torno a la experiencia poética: difiere –y qué bueno que así sea– de la noción de método tal como lo entiende la ciencia pues a diferencia de ésta, en poesía se aspira a un conocimiento probable, *casi* verdadero, pero nunca absoluto⁷². Así, la última actividad de la secuencia basa toda su estructura en la naturaleza misma del modelo utilizado: la inducción.

⁷² La verdad poética es absoluta, pero el conocimiento sobre el texto lírico, sobre el poema, es *casi* cierto: esto explica el hecho de que cada poema que surge actualiza la tradición, incluye o excluye determinados

Titulada “La poesía es de quien la trabaja”, la actividad 7 tiene como propósito: inferir la naturaleza lírica de la poesía a través de la elaboración de una poética personal. El verbo que hemos utilizado para guiar el trabajo de los estudiantes se relaciona con el nivel 3 de la taxonomía de Marzano y Kendall, específicamente con la generalización: inferir es una de las formas más complejas, pero más enriquecedoras, de comprender un fenómeno pues parte de un conjunto de observaciones (todos los poemas leídos y analizados hasta entonces) para construir un sistema de explicaciones o principios generales de dicho fenómenos: la poética es precisamente un sistema de inferencias que representa la concepción (siempre hipotética, nunca axiomática) de cada estudiante para identificar, comprender y disfrutar *lo lírico* como esencia de cualquier poema y, en consecuencia, de cualquier comunicación poética. Por supuesto, para poder elaborar un marco de referencia es preciso considerar un modelo: las observaciones o definiciones propuestas por Cristina Peri Rossi, Alejandra Pizarnik y Federico García Lorca⁷³ —presentes en el punto 7.2 de la actividad— funcionan como referencias para comprender con mayor detalle el concepto de poética, al mismo tiempo que como material para discutir en torno a la experiencia lírica que hasta entonces han tenido los estudiantes. Nos encontramos frente a un proceso de modelización (o modelación) didáctica. Las definiciones propuestas por los autores resultan paradigmas de acercamiento, de conceptualización de la experiencia poética a la que los alumnos también se han enfrentado. Lo dicho por los propios poetas resulta todavía más significativo porque atiende a tres niveles, o planos, de la comunicación lírica: en Peri Rossi, lo lírico es memorial de la emoción, expresión; para Pizarnik, es condición íntima y esencial, recordatorio de la vida misma; en Lorca, la naturaleza lírica es misterio.

Aunque estas aproximaciones presentan cierto grado de dificultad, la socialización de sus implicaciones ayuda a entender mejor las directrices conceptuales que las sustentan. Con todo, un aspecto fundamental de la modelización es poner a disposición de los estudiantes un conjunto de herramientas no sólo para comprender los referentes sino también para poder replicarlos a su manera. La sección 7.3.1 ofrece, por un lado, pautas para la redacción de las frases que formarán parte de su poética; por el otro, se presentan ejemplos producidos por los propios

textos porque se reconfiguran los presupuestos hasta entonces establecidos. La tan manida idea de lo clásico y lo moderno no es otra cosa que el reconocimiento de la dialéctica literaria.

⁷³ Las citas son las siguientes: Cristina Peri Rossi: “Para mí cumple dos funciones: primero, es la memoria de las emociones y de los sentimientos. Nos da la identidad contra el olvido. La segunda función es la de espejo, es el otro lado del espejo de lo real: abre las puertas para acceder a esa zona de lo íntimo a la que la novela no llega, porque cuenta hechos. A la poesía le basta con expresarlos.”; Alejandra Pizarnik: “Reparar un poema es reparar la herida fundamental. Porque todos estamos heridos.”; Federico García Lorca: “Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio.”.

alumnos⁷⁴ como una forma de incentivar su pensamiento y de presentar de manera mucho más familiar la verbalización de la experiencia lírica. En cuanto al primer aspecto, las directrices son realmente muy sencillas pues, en tanto que generalizaciones, las frases pueden estructurarse mediante sintagmas tipo “Todos los poemas...” o “La poesía es...”; sobre la segunda cuestión, se eligieron tres frases enunciadas, a lo largo de las distintas etapas, por algunos integrantes del grupo. Estas cuestiones sustentan el modelado de la actividad que, aseguramos, favorece el pensamiento inductivo, necesario para la comprensión de la comunicación lírica, pues “la aplicación aún requiere una transición, que a menudo necesita de mayor ayuda del docente” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 124-125). Una vez que los estudiantes han discutido las poéticas de los poetas, y que han revisado las frases de sus compañeros, es momento de que cada estudiante elabore su propio sistema de inferencias. Veamos lo que lograron⁷⁵:

- La poesía llena un vacío de nuestras vidas (A01)
- Algunos poemas son un misterio (A02)
- Algunos poemas son confusos (A03)
- Te enseña la forma en como es el mundo o la manera de verlo (A04)
- Los poemas pueden ser un rompecabezas tanto para el autor como para el lector (A05)
- Los poemas son imágenes vivientes (A06)
- Los poemas siempre ser[á]n [ú]nicos por las palabras y sentimientos (A07)
- Algunos poemas hacen que veamos diferente al mundo (A08)
- Cada poema te va [a] hacer sentir diferentes emociones (A09)
- La poesía es la unión de pensamientos y sentimientos (A10)
- Todos los poemas tienen sonidos únicos y diferentes (A11)
- Algunos poemas son la realidad de lo que vivimos o somos (A12)
- El misterio de no saber cu[á]l es el verdadero sentido del poema es lo que hace que sea bello (A13)
- Los poemas nos dan la oportunidad de expresarnos (A14)
- Todos los poemas son liberación (A15)
- Algunos poemas son cortos pero tienen mucho que decir (A16)

La presente etapa “implica ayudar a los alumnos a unir el nuevo aprendizaje con la comprensión previa” (Ibidem, p. 124). Este aspecto queda demostrado en ciertos casos, pues puede notarse la relación entre la noción de poética y el conocimiento adquirido y desarrollado durante las etapas anteriores: por ejemplo, la aportación de A03 encierra una relación con la ambigüedad y la extrañeza; mientras que la de A06 pone sobre la mesa la noción de imagen planteada en la actividad 4; por su parte, A11 retoma el aspecto fonético/fonológico de los textos.

⁷⁴ A lo largo de las sesiones que anteceden a la actividad 7, las y los estudiantes fueron expresando diversas apreciaciones en torno a la poesía. En su momento, fueron utilizadas para discutir aspectos particulares, sin embargo, dada su importancia, algunas fueron incluidas aquí para poder ayudar a los estudiantes a modelar con mayor seguridad su pensamiento.

⁷⁵ A continuación se enlista solamente una frase por alumno.

A la par del fomento de estas relaciones entre los conocimientos previos y adquiridos, el modelo inductivo promueve también el desarrollo del pensamiento, entendiendo por esto “procesos de los cuales el alumno participa en la medida en que se acerca al objetivo del contenido” (Ibidem, p. 125): la comunicación y la estética del texto lírico –tal como aquí lo hemos planteado a partir de los objetivos del programa de la asignatura (*vid.* Lírica y contenidos y Lírica y objetivos *supra*)– se manifiestan con mayor claridad en la mayoría de las frases de los estudiantes. Nótese, por ejemplo, que todos sin excepción han elaborado, primero, su apreciación en función de lo ya aprendió, es verdad pero lo han llevado más allá: el aprendizaje significativo no es otra cosa que la apropiación real y efectiva del conocimiento, es decir, de la incorporación de un concepto en términos cognitivos para convertirlo en un rasgo de apreciación y comprensión de un fenómeno, en este caso, el poema ha dejado de ser un texto en el sentido más abstracto de la palabra para volverse, en cada caso, una experiencia vital. Lo expresado por A01, por ejemplo, plantea una relación mucho más que académica y conceptual con la lírica en tanto que se verbaliza una necesidad y una ausencia: el poema tiene función en el mundo *real*. Otro tanto sucede con lo dicho por A04 y A08 en el que hecho lírico incide en nuestra percepción de lo que sabemos o creemos saber de nuestra realidad. Una de las aportaciones que encontramos sumamente interesante es la de A13, quien asocia la aparente falta de sentido (ambigüedad, extrañeza) con una función estética: lo bello, como experiencia, no radica en la comprensión, mejor dicho, es una comprensión de otro orden.

La poética es la culminación de un proceso teórico y conceptual, tanto como vivencial. Las dimensiones líricas, insistimos, son nociones que pretenden ofrecer una interpretación pragmática de la relación texto-lector. La complejidad del proceso, tal como hemos visto, requiere de paciencia, al mismo tiempo que de confianza: la conciencia lírica, como parte de la competencia literaria, es una habilidad, o conjunto de habilidades, cuyo desarrollo toma tiempo, de ahí que la presente propuesta sea de iniciación en tanto que aquí se configuran los primeros pasos que, con posterioridad, podrán usarse para profundizar en la comunicación lírica (*vid.* Lírica y continuidad *infra*), todo esto implica que tanto los docentes como los alumnos, tengan convicción en sus propios avances, sus propios descubrimientos.

3.7. Lírica y evaluación

Es ya un tópico común hablar de la evaluación como un proceso. Sin embargo, hoy día sigue siendo un concepto un tanto desdibujado en la mayor parte de las disciplinas que conforman la

educación media superior, no por una falta de apreciación, sino por las múltiples aristas que lo conforman. En ese sentido, conviene reconocer en la evaluación un elemento fundamental que permite apreciar, valorar, medir, corregir y mejorar todo lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Gracida Juárez, en su trabajo *Nueva concepción de la evaluación, ¿para qué y qué evaluar?*⁷⁶ hace notar que la evaluación, como proceso, permite “recoger información [...] analizar la información y emitir un juicio sobre ella [y] tomar decisiones de acuerdo con el juicio emitido” (p. 1). La evaluación se presenta como un *actuar* del docente y del alumno frente a sus propios saberes, actitudes, fallas o logros tanto individuales como en conjunto, de ahí que la evaluación tenga que ser “una actividad planificada y sistemática” (Ibidem, p. 2) pues de otra manera serían imposibles la mejora constante y el aprendizaje significativo. Aunque es verdad que frente a nuestra asignatura “nos encontramos además con una dificultad añadida, [que] es extremadamente propensa a recibir una evaluación subjetiva, [pues] uno de sus contenidos fundamentales –la literatura– así parece exigirlo” (Lorente Muñoz, 2011, p. 105)⁷⁷. También es cierto que la experiencia demuestra que la subjetividad no significa de ningún modo un aspecto negativo y, menos aún, imposible de valoración y medición, sobre todo cuando nos referimos a la experiencia lírica. A lo largo de este trabajo hemos demostrado que el hecho poético como fenómeno comunicativo y estético es de naturaleza pragmática, esto significa en cierto sentido, que la relación texto-lector se enmarca en un conjunto de usos institucionalizados –por la lengua y por la tradición literaria, por ejemplo–, es decir, que la experiencia del poema, por más subjetiva que sea, responde a determinados recursos que aquí hemos identificado con la competencia literaria. Junto con esto, hemos construido un marco teórico (las dimensiones líricas) cuyos aspectos conceptuales, desde una perspectiva didáctica, funcionan como elementos susceptibles de evaluación.

Todo esto no serviría de nada si no se articulara con los fundamentos del paradigma constructivista en el que “la evaluación es importante por las siguientes razones: a) Recoger

⁷⁶ El documento fue proporcionado por la autora misma durante el curso Práctica Docente II; en ese sentido, no se anota fecha y se hace referencia a la paginación original del texto tal cual fue proporcionado.

⁷⁷ La apreciación y el análisis literarios suelen verse como un conjunto de herramientas y procesos donde la subjetividad parece jugar un papel fundamental. Si bien la valoración estética requiere un juicio personal, éste debe fundamentarse en conceptos, ideas y métodos propios de nuestra disciplina que permitan, en lo posible, llevar a cabo análisis donde la subjetividad no desaparece, pero ha sido filtrada ya por la reflexión y la conciencia. Esto puesto en relación con la enseñanza de la disciplina involucra otro factor que reduce todavía más la incidencia de la subjetividad: los contenidos a evaluar. De esta forma, estamos en condiciones de ofrecer una evaluación basada tanto en los conocimientos disciplinares como en los contenidos curriculares establecidos por el programa de la asignatura. En nuestro caso, nos referimos a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (*vid.* Lírica y contenidos y Lírica y objetivos *supra*).

información sobre los componentes y actividades de la enseñanza; b) Interpretar esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual y, c) Adoptar decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes [...]” (Ortiz Granja, 2015, p. 106), es decir, se trata de gestionar información, en cada momento de las actividades en el aula, sobre los qué, cómo por qué y para qué de los saberes, acciones y resultados tanto de los docentes como de los alumnos con el objetivo de mejorar continuamente la enseñanza y el aprendizaje. Para lograr esto hemos planteado tres momentos esenciales de evaluación a lo largo de nuestra propuesta: la diagnóstica, la formativa (o continua) y la final.

3.7.1. Diagnóstica

En líneas anteriores (*vid.* Lírica y aprendizaje) ya hemos analizado los resultados de nuestro cuestionario⁷⁸ de apertura que, en esencia, funciona como evaluación diagnóstica en tanto que permite tener una idea general sobre los conocimientos previos de los estudiantes, especialmente para conocer su profundidad, solidez y significación, es decir, el desarrollo real a partir del cual pueden diseñarse las actividades que promuevan la zona de desarrollo próximo (Carrera y Mazzarella, 2001; Ortiz Granja, 2015). Un punto importante es precisamente que las zonas de desarrollo deben funcionar como operadores activos, es decir, el conjunto de información o datos obtenidos debe incidir directamente en el diseño y ejecución de las actividades. Tal como hemos visto, las aportaciones de los estudiantes al inicio de la secuencia determinaron en gran medida la forma y los aspectos a trabajar, pero sobre todo, influyeron positivamente en el tipo de aproximación que se hizo al texto lírico: si bien hemos hecho hincapié en el aspecto iniciático, uno de los puntos esenciales de nuestra propuesta es la experiencia lírica como fenómeno vivencial cuya máxima expresión se encuentra en la poética elaborada en la etapa final.

Junto a esto, vale la pena mencionar que el diseño del cuestionario de diagnóstico depende, evidentemente, del tipo de población, pero también, del tipo de objetivos y contenidos que se pretende enseñar. Una evaluación diagnóstica adecuada, permite “determinar el nivel desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto en las interacciones con

⁷⁸ Aunque nosotros hemos optado por un cuestionario explícito, vale la pena mencionar que pueden aplicarse otros instrumentos. Pensamos, por ejemplo, en una prueba tipo ensayo, en entrevistas grupales o individuales. Junto con esto, puedes utilizarse también técnicas como la lluvia de ideas o la discusión guiada. En todos los casos, el docente debe considerar el registro adecuado de la información de manera que pueda utilizarla para el diseño y ejecución de la secuencia.

otros que les provee el contexto) y, si es posible, a valorar el potencial de aprendizaje” (Hernández Rojas, 1998, p. 243). Así, una de las directrices que aquí seguimos fue elaborar reactivos abiertos con la intención de registrar la mayor cantidad de información cualitativa: por un lado, el hecho de verbalizar determinados conceptos teóricos, así como la expresión de una opinión o, mejor dicho, una valoración de su experiencia anterior en torno a la poesía. Ambos aspectos –lo conceptual y lo actitudinal– tienen su correlato en la propuesta que aquí hemos diseñado de manera que existe una coherencia y una consistencia estructural y metodológica que retribuye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

3.7.2. Formativa

Una vez que la información obtenida en el diagnóstico se ha integrado, o en todo caso, considerado de manera adecuada para la elaboración de las estrategias líricas que conformarán la secuencia, es momento de establecer los criterios de evaluación que se seguirán a lo largo del proceso formativo de los estudiantes como lectores del texto lírico. A lo largo de la secuencia fue posible observar que las actividades estaban construidas con base a preguntas abiertas cuyas características son, esencialmente, dos: la primera, su carácter reflexivo y conceptual, pues se trata de cuestionamientos que exigen que el alumno asuma un papel activo dentro de su propio proceso de aprendizaje, ofreciéndole herramientas teóricas para modelar sus propias observaciones; la segunda, su naturaleza independiente, esto es, son preguntas que promueven la libertad y la autonomía del alumno tanto para expresarse como para elegir y tomar decisiones en momentos particulares. No debe perderse de vista que la evaluación a lo largo de la secuencia se asume como formativa, continua, lo que implica necesariamente que debe, por un lado, estar bajo constante observación para identificar aciertos y desaciertos; por el otros, que a partir de tales observaciones puedan realizarse adecuaciones en favor de un aprendizaje significativo⁷⁹.

Un rasgo esencial que sostiene el diseño de preguntas y otras cuestiones dentro de la secuencia es el hecho de que se priorizan no tanto los resultados sino los procedimientos, es decir, suscribimos la propuesta a la noción de evaluación dinámica en la que “se evalúan los productos, pero, especialmente, los proceso en desarrollo” (Hernández Rojas, 1998, p. 243). Todas las etapas son lo suficientemente claras en este aspecto, pues se trata de entender y conducir el manejo del conocimiento previo en relación con los nuevos propósitos cognitivos. Las preguntas

⁷⁹ En algunos puntos de la secuencia, se tomó la decisión de pasar de un ejercicio individual a uno colaborativa, o viceversa, implicó precisamente notar que algunas preguntas podrían resolverse mejor a través de la socialización, y otros casos, mediante la introspección. Baste, por el momento, con este ejemplo.

y cuestionamientos que se presentan permiten que el docente observe con mayor claridad los procesos cognitivos que dan lugar a las repuestas: la certeza y la seguridad, así como los titubeos y errores al recuperar y utilizar el conocimiento son fenómenos que dan cuenta de la gestión de información así como del conjunto de acciones que cada estudiante asume en relación con el texto lírico. Consideramos que esta evaluación es adecuada a las intenciones de la propuesta, en tanto que la iniciación, como noción, implica centrarse más en el cómo que en el qué: la forma de establecer, entender y sustentar la comunicación lírica es el primer paso para que, con posterioridad, se reflexione en el objeto propiamente dicho con mayor seguridad, pero sobre todo, con mayor adecuación: la última actividad, precisamente, es un puente para alcanzar esto último.

El instrumento que hemos elegido para la evaluación de los contenidos es una lista de cotejo de corte cualitativo de diez indicadores que son los siguientes:

1. Las respuestas son claras, concisas y permiten la comprensión de la información.
2. Las repuestas presentan cohesión y coherencia.
3. Las respuestas establecen relaciones significativas entre los conceptos planteados.
4. Las repuestas ofrecen una reflexión en torno a los conceptos planteados.
5. Las respuestas reflejan un pensamiento independiente.
6. Las respuestas ofrecen relaciones entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento.
7. Las respuestas incluyen conceptos, ideas y nociones teóricas.
8. Las respuestas presentan ejemplos.
9. Las respuestas plantean ideas y nociones relevantes.
10. Las repuestas recuperan adecuadamente aspectos de etapas anteriores.

La cantidad y los tipos de parámetros dependen, esencialmente, del docente, siempre y cuando éste haya planteado claramente los propósitos, los contenidos de las actividades y sea una gente observador de las dinámicas del aula. En nuestro caso, la lista ha funcionado de manera adecuada, permitiendo una valoración acertada y significativa de las aportaciones de los estudiantes. Precisamente, encontramos determinante la noción de ‘valoración’: aunque ‘calificar’ –entendiendo por esto la asignación de un número a los procesos o productos de los estudiantes– es una acción a la que estamos necesariamente obligados todos los docentes, no significa que no podamos establecer métodos y criterios que permitan que asignar tal o cuál número sea mucho más significativo tanto para los alumnos como para nosotros. La lista de cotejo que hemos proponemos posee dos columnas que cumplen con esta intención: por un lado, la de valoración propiamente dicha en la que los docentes pueden usar, en lugar de números, una escala cualitativa no numérica (por ejemplo, letras); y la columna de observaciones en la que se ofrezca una verbalización de la valoración en términos, positivos, de los aciertos y errores de los estudiantes:

la unión de ambas columnas es lo que entendemos nosotros como una retroalimentación significativa⁸⁰. Una vez considerado estas cuestiones, el docente está en una posición mucho más certera para asignar, si así lo desea, un valor numérico, toda vez que las valoraciones y observaciones permiten un juicio con mayor rigor y sustento de los resultados de los estudiantes.

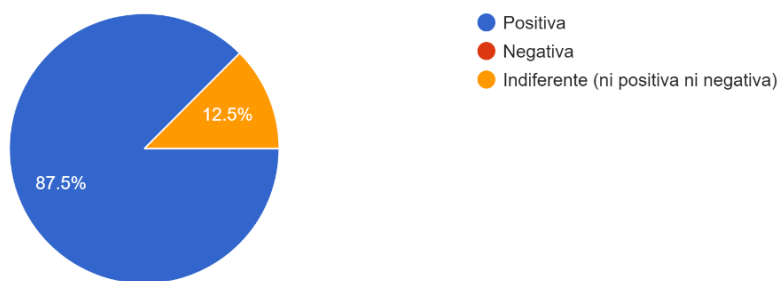
3.7.3. Final

Tradicionalmente se considera que un período de evaluación se compone, además de los dos tipos anteriores, de un tercer, conocido generalmente como evaluación sumativa. Aquí *tradicionalmente* significa un marco de referencia que consideraba la evaluación como la gradación numérica del trabajo de los estudiantes (Vlachopoulos, 2008; cfr. Hernández Rojas, 1998). Hemos querido evitar estas connotaciones y optamos por la noción de *final*: en el sentido de dar cierre a un conjunto de actividades, en nuestro caso, la secuencia didáctica de iniciación al texto lírico. Hay que distinguir, sin embargo, entre la idea de cierre, como la terminación de la secuencia en sí misma, que en nuestro caso corresponde con la actividad 7, es decir, la elaboración de la poética personal; y el final como la conclusión general sobre el tema trabajado, que en nuestro caso, corresponde a un cuestionario cualitativo correlato, en cierto modo, de la evaluación diagnóstica. El objetivo primordial de este cuestionario es registrar no un conocimiento teórico-conceptual, de lo contrario, hubiese formado parte de la secuencia, sino uno actitudinal que sirva en dos sentido: uno, para reforzar el clima de confianza y la libertad de expresión de los estudiantes; dos, para valorar algunos aspectos de la secuencia, sobre todo lo relacionado con la postura de los estudiantes frente al objeto de estudio.

A diferencia del primer momento, la actitud cambió radicalmente. El 87.5% (14 estudiantes) afirmaron tener ahora una actitud positiva frente al texto; por su parte, el 12.5% (2 estudiantes) manifestaron tener una actitud indiferente (*vid.* Gráfica 3.3. Opinión o actitud *infra*). Los número son alentadores si tomamos en cuenta lo que hemos planteado a lo largo de este trabajo (*vid.* Cap. I) y los parámetros iniciales (*vid.* Gráfica 3.2 *supra*). La actitud negativa dejó de forma parte de las actitudes, lo que significa ciertamente un gran logro⁸¹. Analicemos algunos de estos cambios.

⁸⁰ Al ser un grupo bastante pequeño, nos fue mucho más sencillo ofrecer retroalimentaciones de forma oral durante las sesiones.

⁸¹ Es verdad que siempre hay que tomar con reserva resultados de este tipo. Sin embargo, al momento de la aplicación del cuestionario se hizo hincapié en que no influiría en su evaluación, por lo que podían ser sinceros.



Gráfica 3.3. Opinión o actitud hacia la poesía luego de la secuencia

Comencemos con el alumno que habían mencionado tener una actitud negativa y que, luego de la secuencia, registrar una positiva:

Pues me cambi[ó] la perspectiva de ver la poesía porque antes se me hac[í]a aburrido ya que en la secundaria no me enseñaron muy bien. En secundaria solo repasábamos el concepto y ya, y ahora en prepa estas actividades pues me gustaron ya que te enseña como el concepto, ejemplos y ya después tienes que ir haciendo los ejercicios, se me hace m[á]s dinámico. Todas las actividades me gustaron menos la [ú]ltima ya que estaba muy larga y algo difícil de contestar pero lo comprendo porque esta [ú]ltima actividad ya era como que la prueba de fuego. (A14)

Para este alumno, un rasgo esencial para poder comprometerse con el trabajo en clase fue el dinamismo de las actividades y de las sesiones. Es interesante su observación sobre la estructura: concepto>ejemplo>ejercicio. Aunque no responde del todo a lo que aquí hemos planteado, es digno de reconocer que la fluidez de las actividades se debe, en gran medida a la configuración interna de los contenidos. Pasemos ahora a revisar algunos casos de indiferencia a positiva:

Las actividades me gustaron porque se me hac[í]a una manera interactiva y creativa de trabajar con los poemas aunque lo que se me hac[í]a m[á]s difícil de las actividades era no interpretar las frases, la verdad todas me gustaron pero m[á]s la de elegir un verso o estrofa del el poema que elegimos y decir lo que nos quería mostrar el poema. (A04)

Al principio no me llamaban para nada la atención, me parecían aburridos y me preguntaba porque para muchas personas los poemas son muy bellos y les gusta[n] tanto. Ahora con la práctica que tengo que no es much[a], s[é] que aunque no me agraden tanto, todos los poemas son bellos y es muy importante valorar el trabajo de los autores, ya que no es anda fácil realizar un poema y sobre todo no es fácil expresarte y saber que ese poema lo van a leer muchas personas. Las actividades me gustaron mucho, al principio era un poco complicado ir entendiendo las actividades, pero poco a poco fui entendiendo. Me gust[ó] que diera varios poemas para que nosotros escogiéramos el que m[á]s nos atrapara, de las actividades la que m[á]s me gust[ó] fue la [ú]ltima que creo que era la actividades 7, esa me gusto m[á]s porque puede expresar lo que para m[í] eran los poemas, nunca me había tomado el tiempo de entender un poema y aunque al leer uno no me convenza del todo, ya puedo ponerme en la posición del autor y ver que no solo son palabras al aire, también es su opinión y emociones plasmadas en el poema (A11)

Realizar las actividades de la poesía hizo que simplemente la amara pues, aparte de que corregí ideas erróneas que ten[í]a sobre la poesía, me abrí paso a un mundo lleno de imaginación con cada poema que leía, emocionada por ver que emociones me transmitiría cada poema nuevo. Gracias a estas mismas actividades definitivamente puedo decir que la poesía me gusta y mucho, es como un diario de emociones en el que cual te puedes expresar de manera única. En resumen gracias a esto aprendí que la poesía es arte. (A16)

Aunque los tres testimonios ofrecen gran información, es A11 quien describe con mayor precisión su proceso actitudinal frente al hecho poético. Por un lado, nótese que no existía ningún vínculo real con la poesía, incluso había cierta incredulidad o escepticismo en torno al disfrute de la poesía. Si bien esto no desaparece del todo, la alumna incorpora matices y valoraciones a partir de lo obtenido en las actividades. Consideramos que el gran aliciente, tal como lo menciona A11, es la libertad de elección: el poder decidir qué poema con el que los estudiantes se identifican o sienten determinada conexión es esencial para construir una relación sólida entre texto y lector. Este mismo aspecto es mencionado por A04, pero con relación a los versos. Por su parte, A16 es el ejemplo más claro de lo que la teoría llama aprendizaje significativo: se aprende cuando se cambia una actitud negativa por una positiva y se trata de algo significativo porque se forja un hábito que impacta en la vida del estudiante más allá del aula.

Al inicio de la secuencia había cinco alumnos que aseguraron tener una actitud positiva frente al texto lírico. Esto, por supuesto, fue alentador. Con todo, uno de los peligros que se corrían era justamente que dicho gusto se convirtiera en distanciamiento o, peor aún, en aversión. Dados los resultados anteriores, podemos argumentar que el gusto se mantuvo precisamente porque las actividades ofrecen ciertos aspectos a través de los cuales la experiencia lírica se muestra mucho más familiar, cercana a la vivencia propia de cada estudiante.

Después de haber realizado las actividades de clase, me quedo muy satisfecha y enamorada de la poesía, pues la poesía es la forma más exacta de sintetizar la vida. Me gustaron las actividades realizadas en clase, yo creo que mi actividad favorita fue la de leer el poema que nosotros habíamos elegido y también disfrute mucho trabajar en equipo pues el conocer los puntos de vista de cada uno de los integrantes de mi equipo fue interesante, en lo personal ninguna actividad me disgustó. (A01)

Es la mejor forma de expresar tus ideas, solo el autor sabe a lo que se refiere y eso es lo que hace interesante a la poesía. En general todas me gustaron, todas tuvieron su lado divertido, pero la que más me gustó fue cuando escogimos un poema y nos mandaron a los equipos, con mis compañeras pude discutir y aprender de las ideas que ellas tenían. También me gustó cuando tratamos de dibujar un verso y explicamos a la clase nuestro dibujo, siento que de esa forma nos expresamos mejor. No hubo ninguna actividad que no me gustara. (A02)

Mi opinión hacia la poesía siempre ha sido buena, pero tras realizar estas 7 actividades la logr[é] entender mejor y puede agarrarle m[á]s el gusto. Las actividades me ayudaron mucho a captar lo que cada uno de los autores quería decir, esos pequeños mensajes que tratan de transmitir y uno no los capta, después de realizar las actividades lo pude captar. (A10)

El sostener y consolidar la relación texto-lector debe considerarse también como uno de los objetivos de la secuencia en la medida en que, si tendemos a algunos de supuestos constructivistas más interesantes, las y los estudiantes no deben verse como una *tabula rasa* sino como sujetos con experiencias y, sobre todo, con conocimientos que, en muchos casos, no sólo son ciertos sino también significativos. Po último acerquémonos a dos alumnos: uno, cuya actitud se mantuvo indiferente de principio a fin (A05); y otro que pasó de positivo a indiferente (A16).

pues si aprendí una que otra cosa pero nada que me haya deslumbrado, creo que el hecho de que tenga a mi madre siendo maestra de español, lengua etc. si me ha ayudado un tanto ya que la mayoría de estos temas ya los había visto. (obviamente solo fue como una visita al tema por eso ni me deslumbr[ó] ni se me dificult[ó]). Mi opinión sobre las actividades si llegan a ser positivas, pero como ya mencion[é] no me deslumbr[ó] (A05)

pues me gust[ó] mucho porque es una forma de expresar algo que tu sientes, amor, tristeza, soledad, etc. También porque conocemos las formas en como los debemos de decir y entonar, sus partes, etc. Me gustaron todas menos la 6, porque se me hizo muy complicada y un poco laboriosa, no le entend[í]a mucho y es por eso que no me gust[ó] (A16)

En el primer caso, aunque el alumno reconoce que no hay en realidad nada negativo, su familiaridad con el tema no derivó en un conocimiento ni novedoso un significativo. En el segundo caso, resulta un tanto más difícil de comprender porque su respuesta tiende hacia lo positivo ('me gustó') y hacia lo negativo ('no me gustó porque no entendí?'), quizá por esta polarización se prefirió registrar la indiferencia.

La evaluación de la secuencia es, como puede verse, compleja en tanto que atiende al menos dos aspectos esenciales: lo conceptual y lo actitudinal. Ambos se implican mutuamente y exigen instrumentos relacionados. Si bien el cuestionario final es explícitamente actitudinal, las preguntas que sustentan las actividades tienden siempre a una reflexión en el sentido de proponerles a los estudiantes la toma de conciencia y de postura frente al hecho lírico: acciones que, consideramos, se lograron de manera satisfactoria. Sin embargo, a lo largo de la secuencia, y en aplicaciones posteriores, fue evidente que algunos aspectos, recursos, pero sobre todo, ejercicios resultaba poco claros o, en todo caso, poco estimulantes. Estas observaciones conforman un conjunto de posibilidades de mejora que discutiremos brevemente a continuación.

3.8. Lírica y variaciones

Todos los docentes son, sin discusión, lectores. Su bagaje literario se conforma, al menos de manera esquemática, de dos fuentes: su tradición escolar, y su tradición personal. La poesía, como género, puede aparecer en una, en otra o en ambas. En todo caso, lo que aquí hemos intentado también es ofrecer pautas de acercamiento no sólo para los estudiantes, sino también para nuestros colegas. Como hemos dicho, la secuencia didáctica que proponemos fue replicada en otras ocasiones de manera mucho menos ortodoxa para obtener experiencias que ayudaran a complementar, corregir o modificar la estructura base. Hemos agrupado estas observaciones en dos aspectos: las que tienen que ver con la estructura y función de los versos; y las relacionadas con el sentido.

El verso

Lo primero que salta a la vista de cualquier lector es la especial disposición del texto en la página. El verso constituye la primera afrenta: la ruptura de la línea es la primera transgresión a la que los lectores deben enfrentarse, pero, sobre todo, que deben resolver para comprender mejor la naturaleza del texto lírico. Veamos dos ejemplos.

Y el corazón enemigo
de lo que la vida quiere,
ni halla vida ni muere
ni queda ni va conmigo;
sin ventura, desdichado,
sin consuelo, sin favor,
parto yo, triste amador,
de amor desamparado,
de amores, que no de amor.

(*Canción*, Jorge Manrique)

Si al mecer las azules campanillas
de tu balcón,
crees que suspirando pasa el viento
murmurador,
sabe que, oculto entre las verdes hojas,
suspiro yo.
Si al resonar confuso a tus espaldas
vago rumor
crees que por tu nombre te ha llamado
lejana voz,
sabe que, entre las sombras que te cercan,
te llamo yo.
Si te turba medroso en la alta noche
tu corazón,

al sentir en tus labios un aliento
abrasador,
sabe que, aunque invisible, al lado tuyo
respiro yo.

(*Rima XVI*, Bécquer)

La llamada ‘musicalidad’ del verso (concepto discutible, sobre todo por los formalistas rusos, especialmente Brik y Tomashevski) no es sino la resolución que cada lector hace de la estructura versal. En Manrique, la longitud de sus versos (octosílabos) marca un ritmo pausado marcado por la brevedad de cada línea: la lectura es lenta y cadenciosa, sonora (debido en parte a la aliteración) como corresponde a su nombre estructural: es una canción, triste pero cuyo ritmo le imprime cierta resonancia. En el caso de Bécquer hay un juego sonoro evidente: la mezcla de endecasílabos y heptasílabos dota al texto de un ritmo quebrado que configura una atmósfera juguetona y, en cierto sentido, cursi en tanto que el verso corto contiene el cierre de la idea del verso largo. Estas descripciones, por supuesto, sólo son evidentes si los textos se leen en voz alta. El versos constituye así la primera pista textual para la apropiación del poema por parte de los lectores.

En este sentido, una actividad interesante es pedirles a los alumnos que intenten leer el texto modificando la estructura acentual. Conviene recordar aquí precisamente que, tal como afirma Quilis, el acento es el alma del verso: en efecto, la intensidad de la voz que produce un contraste entre las unidades que componen un verso (o conjunto de versos) es lo que produce o proporciona, en parte, la belleza del texto. Para comprender esto puede recurrirse a una actividad muy peculiar que consiste en alterar los acentos de un texto y leerlo en voz alta. A continuación, se presenta la versión original (a) de los dos primeros versos de un soneto de Sor Juana; mientras que en (b) las mayúsculas intercaladas indican la modificación de la carga acentual:

(a)
Esta tarde, mi bien, cuando te hablaba,
como en tu rostro y tus acciones veía

(b)
estA tardE, mi bIen, cuandO te hAblaba,
comO en tu rostrO y tus Acciones vEia

Sin importar el orden en que los alumnos lean las versiones, resultará evidente que, en cualquier caso, la imposibilidad de leer el texto con otra pronunciación permite comprender que la estructura acentual es esencial para la lectura, pero, sobre todo, para el disfrute (en un sentido barthesiano). Aunque este fenómeno pareciera exclusivo de los textos que se ciñen a las

estructuras métricas clásicas, en realidad, también es observable en el llamado verso libre. Obsérvese el siguiente poema de Juan Gelman

este deseo de soledad con vos/amor
que apresa el alma/amor
que alimenta y devora y extiende el alma/ala
de vos a mí/llevadora
de vos lejos de mí/amor que viene y va
dando dolor de vos/pena de vos/dulzura
que bañas mis pedazos/unidos
en la dicha de vos/donde cantan
como veranos los exilios
de vos/país o fiebre/palito
revolviendo tristezas y deleites/amor
como un niño con los ojos cerrados
envuelto en su valor/o libre
en la cárcel de vos/bello amor
dando su amor para que amor conozca
por amor el amor

(Comentario XI, Juan Gelman)

La repetición (dada en distintos niveles: aliteración, paronomasia, geminación...) así como el uso de la diagonal son elementos que proponen distintas resoluciones para la lectura del texto. Este tipo de rupturas ha sido una práctica común a partir de las vanguardias. En poesía puede tomarse la publicación de *Un golpe de dados* (1897) de Mallarmé como el punto de inflexión en el que los espacios en blanco, los juegos tipográficos y la ruptura lógica (semántica) se convierten en recursos de una nueva visión poética (que Paz ha denominado 'la tradición de la ruptura'). Otra forma de lograr que los estudiantes comprendan la importancia de la estructura versal es presentarles primero los poemas 'convertidos' en prosa, y luego proporcionarles su forma versificada original:

Amor desde la sombra desde el dolor amor te estoy llamando desde el pozo asfixiante del recuerdo sin nada que me sirva ni te espere.

Te estoy llamando amor como al destino como al sueño a la paz te estoy llamando con la voz con el cuerpo con la vida con todo lo que tengo y que no tengo con desesperación con sed con llanto como si fueras aire y yo me ahogara como si fueras luz y me muriera.

Desde una noche ciega desde olvido desde horas cerradas a la paz en lo solo sin lágrimas ni amor te estoy llamando como a la muerte amor como a la muerte.

(*Te estoy llamando*, Idea Vilariño. Versión intervenida)

Amor
desde la sombra
desde el dolor
amor
te estoy llamando

desde el pozo asfixiante del recuerdo
sin nada que me sirva
ni te espere.
Te estoy llamando
amor
como al destino
como al sueño
a la paz
te estoy llamando
con la voz
con el cuerpo
con la vida
con todo lo que tengo
y que no tengo
con desesperación
con sed
con llanto
como si fueras aire
y yo me ahogara
como si fueras luz
y me muriera.
Desde una noche ciega
desde olvido
desde horas cerradas
a la paz
en lo solo
sin lágrimas ni amor
te estoy llamando
como a la muerte
amor
como a la muerte.

(Te estoy llamando, Idea Vilariño. Versión original)

Nótese cómo en la versión en prosa la ausencia de comas y otros signos ortográficos dificulta precisamente una lectura adecuada. Al momento de enfrentarse al texto original los alumnos notarán casi de inmediato la función de la pausa versal: la brevedad de muchos de los versos indica al lector que la pausa no equivale exactamente a una coma, sino que precisamente la ausencia de ésta dota al texto lírico de una naturaleza entrecortada cuyo golpe de aire transmite cierta desesperación y angustia.

El sentido

Una de las principales razones que los lectores suelen argüir para no leer poesía es su aparente dificultad. Esta actitud no es una causa, sino una consecuencia: la educación literaria formal – sobre todo en secundaria– tergiversa la experiencia poética mediante una pregunta

bienintencionada, pero sumamente inservible: ¿qué quiere decir el poema?⁸². El empeño, la insistencia y a veces la necedad por ‘interpretar’ un texto lírico ha convertido su lectura en una búsqueda absurda y, en muchos casos, insufrible por ‘aquello que se quiso decir’ cuando en el fondo, como bien afirma Octavio Paz, lo importante radica en lo que efectivamente ya dice el poema. Una poética – entendida como disciplina– no debe interesarse por ‘el contenido’ (que no existe) sino por la suma de éste con la forma, es decir, el sentido, así, la pregunta debería ser: ¿por qué dice lo que dice el poema?

Una actividad interesante para comprender la importancia del sentido (que no del contenido) es, por ejemplo, presentar un poema y luego su transformación cada palabra en sus significados de diccionario. Así, el poema de Amparo Dávila:

El cuerpo es una llama errante
un terco dolor
la noche caída y fragmentada

“significaría, querría decir, o tendría el contenido”:

Antepuesto a un sustantivo o a un sintagma nominal forma una expresión definida de referente consabido Aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos Tercera persona del singular presente de indicativo del verbo que significa para afirmar del sujeto lo que significa el atributo Expresa unidad Masa gaseosa en combustión, que se eleva de los cuerpos que arden y despiden luz de vario color Que anda de una parte a otra sin tener asiento fijo

Expresa unidad Pertinaz, obstinado e irreductible Pertinaz, obstinado e irreductible Antepuesto a un sustantivo o a un sintagma nominal forma una expresión definida de referente consabido Parte del día comprendida entre la puesta del sol y el amanecer Desfallecida, amilanada para unir palabras o cláusulas en concepto afirmativo gerundio del verbo fragmentar

Nótese que hemos recurrido a los significados, es decir, a la información léxico-gramatical proporcionada por el diccionario. Sin embargo, frente a un texto lírico, esto es solamente un paso –importante evidentemente– pero no el único para poder entablar la comunicación poética. Así, como en todo acto comunicativo, todo se trata de la elección: no es lo que ‘quiere decir’ el poema, sino lo que dice, pero, sobre todo, el por qué. En el caso de Amparo Dávila, obsérvese precisamente la insistencia y la importancia de la relación entre sustantivos y adjetivos: ‘llama errante’, la expresión es, para recurrir nuevamente a Octavio Paz, una imagen: ha elegido esas palabras porque solamente en ellas es posible transmitir la complejidad de una determinada realidad, pero sobre todo, porque solamente esa unión particular permite capturar la atención del lector: no quiere que nos preguntemos qué significa ‘llama errante’, sino más bien ‘por qué

⁸² En el capítulo II hemos insistido que Susan Sontag, en su texto ya clásico *Contra la interpretación*, nos advierte que en el arte actual –especialmente a partir del siglo XX– se han subordinado las formas a un papel superficial y accesorio, y ha creado una quimera: el contenido.

una llama errante’, la respuesta a la segunda pregunta es lo que Sontag llama ‘erótica’ (*vid.* Cap. II *supra*): la maravilla que surge de haber podido aceptar esa otra forma de ver el mundo. Otro tanto sucede con ‘terco dolor’ y ‘noche caída y fragmentada’. En todos los casos, lo interesante es precisamente notar que el sentido de las expresiones no radica exclusivamente en su significado léxico o gramatical: lo que ya dice un poema radica en las evocaciones y configuraciones líricas que las frases efectivas del texto proponen⁸³.

3.9. Lírica y tiempo

La relación texto-lector es, en sus comienzos, frágil, se tambalea, sufre de la euforia del momento y de la indiferencia de ciertas decepciones. Es natural. Como hemos dicho, todo los lectores son siempre exploradores, incipientes algunos, expertos otros. Hemos insistido que la innata vulnerabilidad de esta relación en el contexto nacional, especialmente en el terreno educativo, resulta preocupante. La indiferencia, y en los casos más tristes, el desprestigio, que rodea a la lectura como habilidad lingüística y como ejercicio crítico (literario, pero sobre todo humano) afecta directamente la actitud tanto de los docentes como de los estudiantes quienes, casi siempre, se desaniman. La poesía, con todo, persiste a condición de que existan las condiciones necesarias para su realización. A lo largo del desarrollo del presente trabajo, tanto teórico como práctico, hemos identificado una de esas condiciones: el tiempo curricular

El programa de asignatura establece que Lengua Española debe impartirse cinco horas a la semana. Cada sesión, por estatuto, es de cincuenta minutos. La planeación de las clases en general depende, primero del horario establecido por cada colegio incorporado, y, segundo, de la forma en cómo los docentes distribuyen todo los contenidos a lo largo de todo el año. Cuestiones como éstas, que en apariencia con superficiales, en realidad inciden, para bien y para mal, en la duración de las actividades reales y efectivas que se realizan en el aula. Una secuencia didáctica como la que aquí proponemos exige períodos variables para poder llevarse a cabo y lograr lo que aquí hemos demostrado.

La unidad 4, en la que se enmarca nuestro trabajo, establece treinta horas para abordar dos tipos de texto: el lírico y el dramático. La distribución es, por supuesto, una decisión docente; pero

⁸³ Si hemos recurrido a la noción de ‘sentido’ es porque precisamente la semántica composicional busca explicar la atribución de sentido (intencionalidad, aceptabilidad) a unidades complejas, es decir, la relación entre el significado individual de las unidades léxicas y las relaciones que dichos significados establecen al entrar en juego los componentes sintácticos necesarios para la comunicación verbal.

suponiendo una división equitativa, el poema tendría que abordarse en quince horas, es decir, se tienen exactamente tres semanas, de cinco sesiones cada una. Los resultados que aquí hemos analizado se obtuvieron con la aplicación consecutiva de la secuencia durante ocho sesiones, es decir, a cada actividad le correspondió una sesión, a excepción de la actividad 6 que, por su complejidad y amplitud, se llevó a cabo en dos. Una vez aplicada la secuencia se procedió a profundizar, con otros ejercicios y lecturas, a partir de dos aspectos esenciales: las dimensiones líricas reflexionadas en la actividad 6, y la poética elaborada en la actividad 7. Aunque trabajar de esta forma resultó bastante acertado, consideramos que existe otra forma de aplicar nuestra propuesta. Consiste en establecer cada actividad de la secuencia como un punto de partida para determinados aspectos que deberán abordarse de manera inmediata sin necesidad de esperar a terminar la secuencia para volver sobre el camino y profundizar. Así, la secuencia abarcaría la totalidad de las horas (quince en nuestro ejemplo) supuestas para el estudio del texto lírico (*vid.* Figura 3.13. *infra*).

Puede argumentarse que esta forma de trabajo afecta el concepto de iniciación que tanto hemos enfatizado. Es verdad que la intención de las actividades propuestas es preparar los cimientos sobre los cuales pueda fundarse la experiencia lírica a largo plazo. Sin embargo, desde una perspectiva que podríamos llamar macro-curricular, Lengua Española es la puerta de entrada al mundo lingüístico y literario que habrá de desarrollarse en Literatura Universal y que alcanzará su plenitud en Literatura Mexicana. Esta forma de ver el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene dos ventajas: la primera es que se obtiene una perspectiva dialéctica que implica reconocer que las habilidades de los estudiantes son cuestiones dinámicas influidas por factores tan diversos como la edad o los gustos literarios (que afortunadamente cambian con el tiempo); la segunda es que permite que el docente se concentre en determinadas formas de abordar los temas y los contenidos sin pretender que todos sepan todo en un solo momento.

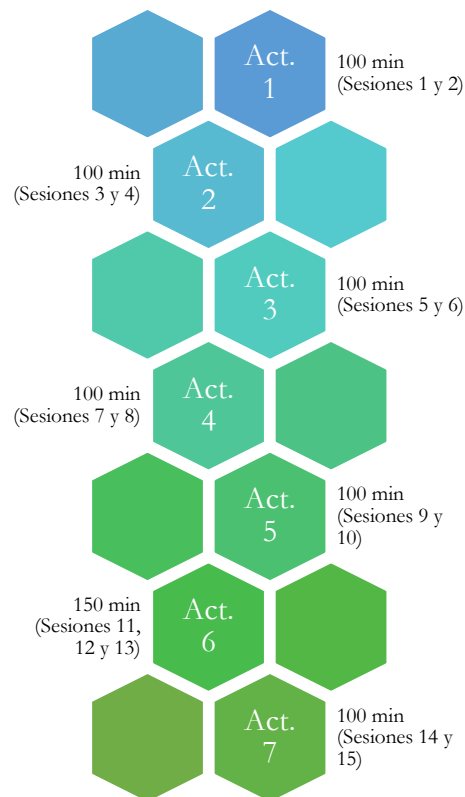


Figura 3.13. Propuesta de distribución temporal de la secuencia

Esta misma forma de abordar el tiempo curricular puede aplicarse a un nivel micro. Toda actividad puede dividirse en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Cada uno tiene por supuesto, una función distinta a partir de la cual puede determinarse el tiempo a utilizar: la activación de conocimientos previos, la movilización de nueva información y la consolidación del aprendizaje son, respectivamente, tales funciones. La mejor forma de distribuir los tiempos es pensarlo en términos de porcentajes del tiempo de clase tal como puede verse en la Figura 3.14⁸⁴.



Figura 3.14. Propuesta de distribución temporal de cada actividad

⁸⁴ Nos parece inconcebible que la misma disciplina que estudia los fenómenos del aula parta, al menos en este aspecto, de una realidad inexistente: una clase de cincuenta minutos puede abarcar mucho menos por diversos factores. Es verdad que la función de este supuesto es permitir una mejor planeación, sin embargo, esto puede resultar problemático y frustrante para todos los implicados si no se analiza y reflexiona de forma adecuada.

Con todo, “[el] modelo inductivo, a pesar de requerir más tiempo que otros modelos de instrucción directa, tiene la ventaja de promover altos niveles de compromiso y motivación por parte del alumnado” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 140), es decir, la consolidación del aprendizaje, a través de la adecuada estimulación intelectual y vivencial, debe ser, en primera y última instancia, el verdadero motor de la educación, por lo que el tiempo, más que una dimensión cuantitativa, deberá entenderse en términos cualitativos: observa la forma e cómo los estudiantes utilizan el tiempo para comprender, analizar y aplicar determinados conceptos o para verbalizar experiencias de reflexión es determinante para que el hecho lúdico se convierta no en un contenido más sino en una experiencia vital.

Conclusiones

El poema es un acontecimiento humano, una experiencia vital individual si aceptamos que todo individuo es siempre y necesariamente miembro de una comunidad. Esta presunción ha guiado la totalidad del presente trabajo. En ella hemos cifrado todos y cada uno de los aspectos que entraña el hecho poético. Visto de esta forma, debemos aceptar, con Octavio Paz, que “[u]na sociedad sin poesía carecería de lenguaje: todos dirían la misma cosa o ninguno hablaría, sociedad trashumana en la que todos serían uno o cada uno sería un todo autosuficiente. Una poesía sin sociedad sería un poema sin autor, sin lector y, en rigor, sin palabras” (1972, pp. 253-254). Texto y lector son, entonces, agentes sociales que se implican mutuamente, se presuponen en la medida en que las palabras son ese puente que los une irremediamente: el lenguaje vuelto arte es otra forma de comunicación, quizá la más alta, pero en todo caso, una de las más significativas. El papel del lector es, como hemos visto, asumir una postura, enfrentarse al poema, acometer lo poético.

Como producto literario, el texto lírico implica un conjunto de aspectos teóricos y metodológicos sumamente complejos; pensado como objeto de enseñanza y aprendizaje, se torna de una sofisticación *casi* infranqueable. Decimos *casi* porque la experiencia aquí expuesta demuestra que existen rutas para transitar ese peculiar y muchas veces imponente territorio que es la poesía. Las herramientas conceptuales provenientes de las disciplinas literarias, psicopedagógicas y didácticas nos permitieron configurar precisamente un marco a través del cual intentamos conciliar lo social (es decir, un reflexión en torno al lugar de la poesía como fenómeno comunitario, específicamente educativo), lo teórico (esto es, el texto lírico como concepto literario y como unidad de comunicación), y lo didáctico (entendiendo por esto las herramientas, recursos y estrategias necesarias para la enseñanza y el aprendizaje). Así, hemos expuesto un panorama real de lo que sucede en el aula entre textos y lectores, entre poemas e individuos, entre poesía y vitalidad. Precisamente porque se trata de información surgida de la experiencia es posible identificar los aciertos y desaciertos de la propuesta. De los primeros ya hemos tratado a lo largo de las páginas precedentes. Los segundos nos servirán para proyectar los alcances de nuestro trabajo.

Es verdad que la teoría de las dimensiones líricas es, hasta cierto punto, novedosa en la medida en que su formulación, tal como aquí la hemos retomado y planteado, permite un acercamiento mucho más fidedigno a la naturaleza de los textos líricos. Sin embargo, no está exenta de

dificultades tanto internas –concernientes a la teoría misma– como externos –referidos a su aplicación en el terreno educativo. En primer lugar, además de las tres dimensiones reelaboradas aquí, existen otros aspectos a considerar si asumimos el texto como un evento comunicativo. Entre los más interesantes, pero ciertamente problemáticos, es el de la voz lírica. En sus textos, Culler se refiere a este aspecto como *voicing*: “You do say it, but the poem gives us not a voice but voicing.” (Culler, *Theory of the...*, 2015). Este rasgo de lo lírico es esencial para comprender con mayor claridad la noción de *evento* que hemos desarrollado en nuestra propuesta. Sin embargo, la misma traducción del concepto es compleja: en esencia, *voicing*, implica que el poema no nos ofrece una voz sino una *vocalización* en el sentido de ofrecernos un arreglo (como en música) de naturaleza fonética y semántica. Aunque aquí hemos hablado de apropiación como forma de familiarización con el poema, lo correcto sería plantear la noción de *performatividad* para precisar mejor la dimensión pragmática del texto lírico. En este sentido, nuestra secuencia puede enriquecerse con actividades en las que los estudiantes puedan comprender con mayor claridad las implicaciones de asumir la voz lírica no como un papel sino como una forma de *realización* del poema en toda su plenitud: lecturas tipo *happening*, elaborar carteles con versos elegidos por los alumnos y puestos en lugares distintos de la escuela, creación de poemas propios.

La selección de poemas es uno de los problemas externos. Aunque la teoría ha sido pensada para abarcar diversas tradiciones (Culler mismo parte de Safo hasta llegar a Baudelaire, pasando por Petrarca), hay que reconocer que su fuente principal de ejemplos se encuentra en textos modernos. En este sentido, el problema radica en la delimitación de un corpus característico que permita generalizaciones mucho más precisas y adecuadas. Esto incide directamente en unos de los aspectos esenciales del modelo inductivo: los ejemplos. Los poemas utilizados en nuestro trabajo abarcaron diversas corrientes y tradiciones y, como hemos visto, funcionaron adecuadamente. Pero es necesario ampliar la selección por dos razones: la primera, para profundizar en las actividades; la segunda, para ofrecerle a los alumnos un listado de poemas a los cuales pueden acercarse de manera independiente. Junto con esto, habría que replantear también la posibilidad de incluir contraejemplos, es decir, textos líricos que no cumplan con ciertas características, como lo serían ciertos poemas de corte narrativo. Esto permitiría problematizar la noción de canon y sería una buena forma de concientizar a los estudiantes en torno a la idea de tradición y ruptura.

En cuanto a los aspectos y principios propiamente didácticos, nuestra propuesta es, como se ha visto, bastante sólida y rica en matices. Sin embargo, un aspecto que podría ayudar a su

implementación es el diseño. No debemos considerar estas cuestiones como accesorias, aunque tampoco hay que caer en una sobrecarga visual que termine por ser más un estorbo que una ayuda. Nuestro diseño ha sido más bien sobrio y, en la medida de lo posible, limpio. La identidad gráfica se reduce a asignarle un color a cada una de las actividades y a presentar una imagen en el encabezado (una pluma en su tintero) como forma de expresar la actividad poética. En este sentido, es evidente que el aspecto visual, la identidad gráfica, el uso y aprovechamiento del espacio de la hoja son elementos que bien utilizados pueden ayudar a que los estudiantes se sientan mucho más familiarizados e interesados en el trabajo en el aula. Pensamos que un diseño tipo *e-book* podría capturar mejor el dinamismo de nuestra propuesta y ayudaría, como lo ha hecho en esta ocasión, a transmitir con mayor facilidad la noción de que la poesía es una experiencia vívida.

No queremos dejar de recordar que este trabajo se ha centrado en el alumno, es decir, en el aprendizaje. Vale la pena entonces hacer mención del otro polo, el de la enseñanza. Hemos insistido que el Capítulo II es una suerte de prontuario de nociones y posibilidades para que el cuerpo docente se familiarice con la teoría, pero también lo es para que desarrolle su propia poética. Imposible exigirle al alumno lo que nosotros mismo no hemos alcanzado: un marco proposicional en torno a lo poético sólo puede surgir de la lectura febril. No existe una manera *única* de empezar a leer poesía. Leer entrevistas a las y los poetas—o mejor, escucharlos recitar sus propia obra asistir—; asistir a *slams* o abrir una antología en cualquier página son formas de hacer que el encuentro entre texto y lector suceda. Por el contrario, si la poesía ya forma parte del horizonte literario de los docentes, entonces conviene ampliarlo, cultivar otras corrientes, otras voces para evitar el anquilosamiento.

Todas estas cuestiones, por supuesto, dejan abierta la posibilidad no sólo de mejorar sino de profundizar con mayor afán en el poema como objeto de aprendizaje. Y, sin embargo, algo se escapará siempre porque “[s]i la Poesía, el Arte de la Poesía, es un misterio, y los poetas [y los lectores] son los servidores de ese Misterio, ambos están unidos en el compañerismo bajo sus Leyes, son obedientes a Su poder” (Levertov, [1990], p. 82). Obedezcamos, entonces.

Bibliografía

- Alonso Blázquez, Francisco. "Sobre la literatura en la adolescencia". *Zona Próxima* (6), 2005, pp. 130-145.
- Alonso, Amado. *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos, 1965.
- Alonso, Dámaso. *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos, 1966.
- Azaustre, Antonio y Casas, Juan. *Manual de retórica española*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Azucena Rodríguez, Adriana. *Las teorías literarias y el análisis de textos*. México: UNAM, 2016.
- Ballester-Roca, Josep e Ibarra-Ruis, Noelia. "La poesía en la educación lectora y literaria". *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*. 72(xxii), (2016): pp. 8-15.
- Barajas, Benjamín et al. *La respiración del agua. Didáctica de la poesía lírica en el bachillerato*. México: UNAM, 2017.
- Barriga Villanueva, Rebeca. "Los libros del enfoque comunicativo y sus promesas". *Mitos y realidades del desarrollo lingüístico en la escuela*. México: Colmex, 2011.
- Barthes, Roland. *El grado cero de la escritura. Nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI, 1991.
- . *El placer del texto. Lección inaugural*. México: Siglo XXI, 1989.
- Bartra, Agustí. *¿Para qué sirve la poesía?* México: Siglo XXI, 1999.
- Basare Fernández del Valle, Agustín. *¿Qué es la poesía? Introducción filosófica a la poética*. México: FCE, 2002.
- Beaugrande, Robert-Alain y Dressler, Wolfgang Ulrich. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman, 1981.
- Beristáin, Helena. *Análisis e interpretación del poema lírico*. México: UNAM, 1989.
- . *Gramática estructural de la lengua española*. México: UNAM, 1984.
- Bernal Bejarle, Mónica y Herrasti, Lucille. *Lengua Española*. México: Macmillan, 2017.
- Bloom, Harold. *El canon occidental*. Trad. Damián Alov. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Bombini, Gustavo. "Ojeada retrospectiva: treinta años de didáctica de la literatura en Argentina". *Didáctica del lenguaje y la literatura*. Bogotá: Ediciones de la U, 2018.
- Borges, Jorge Luis. "La poesía". *Siete noches*. [2001, pp. 36-45. Se cita por versión electrónica]
- Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel J. "La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias". *Revista de Gramática Orientada a las Competencias* 1(1), 2018, pp. 141-201.
- Brik, O. "Ritmo y sintaxis". *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Ant. Tzvetan Todorov. Trad. Ana María Nethol. México: Siglo XXI, 1978, pp. 107-114.
- Bueno, Mónica. "¿Por qué enseñar literatura?". *Abechache* 3(4), 2013, pp. 53-72.
- Calero Pérez, Mavilo. *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega, 2008.
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Valls, Amparo. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2007.
- Calvino, Italo. "Por qué leer a los clásicos". *Por qué leer a los clásicos*. Madrid: Siruela, 2009.
- Carrera, Beatriz y Mazzarella, Clemen. "Vygotsky: enfoque sociocultural". *Educere* 5(13), 2001, pp. 41-44.
- Cassany, Daniel. "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica". *Cuando enseñar lengua es un encuentro comunicativo*. María I. de Gregorio (Comp.). Rosario: Fundación Ross, 1999. [pp. 1-19].
- Castañeda Vélez, Manuel Ernesto. *Un acercamiento a la didáctica de la poesía lírica en el nivel medio superior*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Castro Martínez, Reyna Estela. *La poesía en el aula. Estrategia didáctica para acercar al alumno de bachillerato a la comprensión y apreciación de un poema*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.

- Černý, Jirí. *Historia de la lingüística*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 1998.
- Cerrillo Torremocha, Pedro. “canon literario, canon escolar y canon oculto”. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris XVIII*, 2013, pp. 17-31.
- Chumacero, Alí. *Acerca del poeta y su mundo*. México: UNAM, 2010.
- Cohen, J. M. *Poesía de nuestro tiempo*. Trad. Augusto Monterroso. México: FCE, 1963.
- Cohen, Jean. *Estructura del lenguaje poético*. Versión española de Martín Blanco Álvarez. Madrid: Gredos, 1984.
- Colomer, Teresa. “El aprendizaje de la competencia literaria”. La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Carlos Lomas (ed.). Barcelona: Octaedro, 2014, pp. 110-121.
- Coseriu, Eugenio. “Tesis sobre el tema «lenguaje y poesía»”. *El hombre y su lenguaje. Estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos, 1991.
- . *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.
- Culler, Jonathan. “The Language of Lyric”. *Thinking Verse IV(i)*, 2014, pp. 160-176.
- . “Apostrophe”. *Diacritics* 7(4), 1977, pp. 59-69.
- . “Extending the *Theory of the Lyric*”. *Diacritics* 45(4), 2017a, pp. 6-14.
- . “Lyric Words, not Worlds”. *JLT* 11(1), 2017b; pp. 32–39.
- . “The Language of Lyric”. [2012. Video de la ponencia pronunciada en el College Of Arts And Sciences (Cas), School Of Criticism And Theory. Se cita por la transcripción ofrecida por el sitio web. Recuperado de: <https://www.cornell.edu/video/the-language-of-lyric>].
- . “Theory of the Lyric”. [2017. Video de la ponencia pronunciada en el Center for Poetry & Poetics, UVA. Se cita por la transcripción hecha por nosotros. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=II4e_jbeZEq].
- . “Why Lyric?”. [2010. Video de la ponencia pronunciada en School Of Criticism And Theory. Se cita por la transcripción ofrecida por el sitio web. Recuperado de: <https://www.cornell.edu/video/jonathan-culler-why-lyric>].
- . “Why lyric?”. *PMLA* 23(1), 2008, pp. 201-206.
- . *Breve introducción a la teoría literaria*. Trad. Gonzalo García. Barcelona: Crítica, 2004.
- . *Structural Poetics*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- . *Theory of the Lyric*. Cambridge: Harvard University Press, 2015.
- de Colombí-Monguió, Alicia. *Entre voces y ecos. De poética renacentista y poesía hispánica*. México: UNAM, 2011.
- de la Peña, Ernesto. *La obscuridad lírica*. México: UNAM, 2010.
- de Teresa Ochoa, Adriana y Achugar Díaz, Eleonora. *Lengua Española*. México: Pearson, 2018.
- de Villa, Ariadne. “El Enfoque de la Conciencia Lingüística: La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”. *Revista Iberoamericana de Educación* 77(2), 2018, pp. 163-174.
- Delas, Daniel y Filliolet, Jacques. *Lingüística y poética*. Trad. Nicolás Bratosevich y Haydée Massoni. [Buenos Aires]: Hachette, 1973.
- DELE. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. [Recurso en línea].
- DGENP. *Proyecto de modificación curricular*. En línea, 2012.
- Diccionario de ciencias de la educación*. Coord. José Manuel Prellezco García. Madrid: CCS, 2009.
- Domingo Argüelles, Juan. “Reflexiones y orientaciones sobre la educación poética”. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (72), 2016, pp. 16-21.
- Domínguez Caparrós, José. *Métrica y poética. Bases para la fundamentación de la métrica en la teoría literaria*. Madrid: UNED, 2010.
- Ducrot, Oswald y Todorov, Tzvetan. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Trad. Enrique Pezzoni. México: Siglo XXI, 1984.

- Duque Serna, María Paula y Packer, Martin John. “Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología”. *Tesis Psicológica* 9(2), 2014, pp. 30-57.
- Eagleton, Terry. *Cómo leer un poema*. Trad. Mario Jurado. Madrid: Akal, 2010.
- Eagleton, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Trad. José Esteban Calderón. México: FCE, 1988.
- Eggen, Paul D. y Kauchak, Donald P. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Trad. Dafne Mehaudy. México: FCE, 2001.
- Eliot, T. S. *Función de la poesía y función de la crítica*. Ed., trad. y pról. de Jaime Gil de Biedma. Barcelona: Tusquets, 1999.
- En México hay cada vez menos lectores”. *Excélsior* (23/04/2019).
- ENP. *Modelo Educativo*. [2020. Se cita por la fecha de consulta. Recuperado de: <http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/ModeloEducativoENP.pdf>]
- Erausquin, Cristina. “Adolescencia y escuelas: Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: Unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentro”. *Revista de Psicología* (11), 2010, pp. 59-81.
- Escadell Vidal, M. Victoria. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 1996.
- Fernández Moreno, César. *Introducción a la poesía*. México: FCE, 1962.
- Fernández Pedemonte, Damián. *La producción del sentido en el discurso poético*. Buenos Aires: Edicial, [1966].
- Fernández Smith, Gérard. *Modelos teóricos de la lingüística del texto*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2007.
- Fernández, Gabriela. “Canon literario y canon escolar: algunas notas sobre el canon y lo político”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* 2(4), 2017, pp. 152-172.
- Ferrari, Marta Beatriz. “La operatividad del concepto de autoficción en lírica”. *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica* 40, 2015, págs. 421-428.
- García Gual, Carlos. “Leer a los clásicos”. *Educación y biblioteca* 2019, pp. 61-66.
- Gelman, Juan. *Discurso Premio Nacional de poesía*. [1997. Se cita la versión electrónica. Recuperado de: <https://www.juangelman.net/2011/07/15/discurso-premio-nacional-de-poesia-1994-1997/>].
- Glück: El lector como oyente y conspirador”. *Milenio*. 2020.
- González Álvarez, Claudia María. *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: IDEI-OIE, 2012.
- González Gil, Isabel. “Nuevos enfoques teóricos para el estudio de la poesía lírica”. *Revista Signa* 29, 2020, pp. 495-521.
- Grice, H. P. “Presuposición e implicatura conversacional”. En Teresa Juli, M. y Muñoz, R. (Comp.). *Textos clásicos de pragmática*. Madrid: Arco/Libros, 1998, pp. 105-124.
- Guerrero, Gustavo. *Teorías de la lírica*. México: FCE, 1998.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador. *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid: RAE, 2008.
- Hadlich, Roger L. *Gramática transformativa del español*. Trad. Julio Bombín. Madrid: Gredos: 1975.
- Halliday, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. Trad. Jorge Ferreiro Santana. México: FCE, 1982.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós, 1998.
- INEGI. Módulo de lectura. 2018. Documento en línea recuperado de: <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/molec/feb-2018.pdf>
- Iser, Wolfgang. “El acto de la lectura”. *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Trad. Sandra Franco et al. México: UNAM, 2001.
- Lanseros Sánchez, Raquel. “El rol del poeta en la sociedad contemporánea: un breve apunte de un siglo de poesía en España”. *Poéticas. Revista de Estudios Literarios*. 4 (2017): 67-79.

- Lanseros Sánchez, Raquel. “El rol del poeta en la sociedad contemporánea. Un breve apunte de un siglo de poesía en España”. *Poéticas* 4, 2017, pp. 67-79.
- Lausberg, Heinrich. *Elementos de retórica literaria*. Versión española de Mariano Marín Casero. Madrid: Gredos, 1993.
- Lengua Española*. Programa de la asignatura de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1996.
- Levertrov, Denise. *El paisaje interior*. Trad. Patricia Gola. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala, [1990].
- Levin, Samuel R. “Consideraciones sobre qué tipo de acto de habla es un poema”. *Pragmática de la comunicación literaria*. José Antonio Mayoral (comp.). Madrid: Arco/Libros, 1999, pp. 59-82.
- Leyva, José Ángel. “Poesía y educación: algo huele a podrido en la enseñanza”. *La jornada semanal* N. 980 (2013).
- Llorens García, Ramón F. “La conciencia poética del lector adolescente, clave para la formación lectora”. *Tabanque. Revista Pedagógica* 21, 2008, pp. 11-24.
- Lomas, Carlos. *El poder de las palabras*. México: Santillana, 2017.
- López Bonilla, Guadalupe; Tinajero Villavicencio, Guadalupe y Pérez Fragosó, Carmen. “Jóvenes, currículo y competencia literaria”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 8(2), 2006, pp. 2-24.
- Lorente Muñoz, Pablo. “Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI”. *Tejuelo* 11, 2011, pp. 104-127.
- Loureda Lamas, Óscar. *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros, 2009.
- Lozano, Lucero. *Didáctica de la lengua española y de la literatura*. México: Libris, 2003.
- Luján Atienza, Ángel Luis. *Pragmática del discurso lírico*. Madrid: Arco/Libros, 2005.
- Martínez Mancilla, Esther Leobarda. *El análisis del poema lírico en el bachillerato a través del Enfoque Comunicativo*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.
- Martínez Montes, Guadalupe; López Villalva, Antonieta y Gracida Juárez, Isabel. *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. México: Edere, 2002.
- Marzano, Robert J. y Kendall, John S. *Designing & Assessing Educational Objectives*. California: Corwin Press, 2008.
- Mathieu, Carolina. “Educación estético-literaria. La poesía en la formación de lectores”. *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s* 2012, pp. 183-189.
- Máynez, Pilar. *Lecturas selectas de historiografía lingüística*. México: UNAM, 2012.
- Mendoza Fillola, Antonio. “La competencia literaria entre las competencias”. *Lenguaje y textos* 32, 2010, pp. 21-33.
- *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe, 2004.
- *La renovación del canon escolar*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2002, pp. 21-38. [Se cita con la versión en línea].
- Milán, Eduardo. *Resistir. Insistencias sobre el presente poético*. México: FCE, 2004.
- Montelongo, José. Entrevista a Ida Vitale. *Letras Libres* 2016. [Se cita la versión electrónica. Recuperado de: <https://letraslibres.com/literatura/entrevista-a-ida-vitale>]
- Montes, Graciela. *La frontera indómita*. México: FCE, 1999.
- Munita, Felipe y Margallo, Ana María. “La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante”. *Perfiles educativos*, XLI (164), 2019, pp. 154-170.
- Muñoz Hidalgo, Hugo. “El canon escolar actual”. *Letra* 15(), 2018, pp. 1-9.
- Navarro Durán, Rosa. *Cómo leer un poema*. Barcelona: Ariel, 2004.
- Ortiz Granja, Dorys. “El constructivismo como teoría y método de enseñanza”. *Sophia*. Colección de Filosofía de la Educación 19, 2015, pp. 93-110.

- Pacheco, José Emilio. "Ovidio en el iPod". *Letras Libres* Enero, 2006. [se cita por la versión en línea que no tiene paginación].
- Paz, Octavio. *El arco y la lira*. México: FCE, 1972.
- Pérez Tornero, José Manuel. "El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica". *Aula de innovación educativa* 200, 2011, pp. 55-59.
- Pfeiffer, Johannes. *La poesía. Hacia la comprensión de lo poético*. Trad. Margit Frenk Alatorre. México: FCE, 1951.
- Pound, Ezra. *El arte de la poesía*. Versión directa de José Vázquez Amaral. México: Joaquín Mortiz, 1978.
- *El artista serio y otros ensayos literarios*. Selecc., trad. y pról. de Federico Patán. México: UNAM, 2001.
- Pozuelo Yvancos, José María. *Poéticas de poetas. Teoría, crítica y poesía*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.
- Quilis, Antonio. *Métrica española*. Madrid: Alcalá, [1975].
- Ramos, Francisco José. "¿Cómo pensar la poesía? (poema, imagen y escritura)". *Escritura e imagen* 9, 2013, pp. 339-357.
- Raynal, Françoise y Rieuvier, Alain. *Pedagogía. Diccionario de conceptos clave*. Madrid: Popular, 2010.
- Reisz de Rivarola, Susana. "Poética y lingüística. En torno a las teorías de R. Jakobson, M. Riffaterre y J. Lotman". *NRFH* XXV, 1976, pp. 73-83.
- Reisz de Rivarola, Susana. "texto literario, texto poético, texto lírico". *Lexis* V(2), 1981, pp. 1-34.
- Reyes, Alfonso. "Crítica en la edad ateniense". *Obras completas*. XIII. México: FCE, 1961.
- *Obras completas*. XIII. La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica. México: FCE, 1961.
- *Teoría literaria*. México: FCE, 2005.
- Rienda, José. "Límites conceptuales de la competencia literaria". *Revista Signa* 23, 2014, pp. 753-777.
- Riestra, Dora. Cap. 7 "El papel de la metodología en la didáctica de la lengua y la literatura". *Contribuciones a la didáctica de la lengua y la literatura*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, 2016.
- Rojas Samperio, Elizabeth. "La literatura y formas de ver su enseñanza". *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para extranjeros* 13(16), 2011, pp. 67-82.
- Scarano, Laura. "La poesía y sus lugares teóricos (Aproximaciones a una semiótica social)". *Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas* (15), 2003; pp. 239-258.
- Solé, I. "Competencia lectora y aprendizaje". *Revista Iberoamericana de Educación* 59, 2012, pp. 43-61.
- Sontag, Susan. "Contra la interpretación". *Contra la interpretación y otros ensayos*. Trad. Horacio Vázquez Rial. Barcelona: Seix Barral, 1984, pp. 15-27.
- Sperber, D. y Wilson, D. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, 1995.
- Steiner, George. *Extraterritorial*. Trad. Edgardo Russo. Madrid: Siruela, 2002.
- Tirado Guevara, Manuel. "Yo se un himno gigante y extraño. Reflexiones sobre la enseñanza de la poesía en la ESO" *Enseñanza de la poesía* [blog digital, 2017, pp. 1-5].
- Tomashevski, B. "Sobre el verso". *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Ant. Tzvetan Todorov. Trad. Ana María Nethol. México: Siglo XXI, 1978, pp. 115-126.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. "El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes". *Universidades* (48), 2011, pp. 21-32.
- Valdivia, Benjamín. *Indagación de lo poético*. México: Conaculta, 2001.
- van Dijk, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. Trad. Myra Gann. México: FCE, 1980.
- Villegas, Juan. "Teoría de historia literaria y poesía lírica". *Actas del Sexto Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas* 1980, pp. 761-764.

- Vlachopoulos, Dimitrios. “¿Evaluación final o evaluación continua?: un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por los estudiantes de lengua griega antigua”. *Classica* 21(1), 2008, pp. 7-24.
- Wellek, René y Warren, Austin. *Teoría literaria*. Pról. Dámaso Alonso. Versión de José Ma. Gimeno. Madrid: Gredos, 1966.
- Yates, Frances A. *El arte de la memoria*. Trad. Ignacio Gómez de Liaño. Madrid: Siruela, 2005.

ANEXO 1. Actividades de la secuencia



Iniciación al texto lírico

Actividad 1. ¡Esto está muy raro!

Propósito. Reconocer la ambigüedad comunicativa propia del texto lírico como elemento para generar interés en el lector.

Nombre:

1.1. Plenaria. Leamos en voz alta el siguiente texto de Amparo Dávila:

El cuerpo es una llama errante
un terco dolor
la noche caída y fragmentada

1.2. Trabajo colaborativo. Vuelvan a leer el texto. Luego, contesten las siguientes preguntas:

- a) ¿El texto les resulta claro? sí, no, ¿Por qué? Expliquen claramente su respuesta.
- b) ¿En qué contexto creen que alguien diría las palabras que acaban de leer?, ¿Por qué? Expliquen claramente su respuesta.
- c) De acuerdo a su respuesta anterior, ¿qué uso o intención comunicativa podrían tener estas palabras? Expliquen claramente su respuesta

1.3. Trabajo individual. Vuelve a leer el texto. Luego, de forma individual, contesta las siguientes preguntas:

- d) ¿Qué te llama la atención del texto?, ¿por qué? Explica claramente tu respuesta.
- e) ¿Qué título le pondrías al texto?, ¿por qué? Explica claramente tu respuesta.

1.4. Plenaria. En esta sección escucharás, primero, las repuestas de tus compañeros y compartirás las tuyas también. Luego, deberás anotar las ideas y conclusiones que irán surgiendo a lo largo de la discusión. No olvides que debes aportar ideas o preguntas que ayuden a fomentar la discusión. Recuerda prestar atención a las indicaciones del profesor y seguir las reglas de respeto del aula.



Iniciación al texto lírico

Actividad 2. Como me ves, me lees

Propósito. Explicar la importancia de la estructura versal del texto lírico a través de la lectura de poemas en diferentes entonaciones.

Nombre:

- 2.1. Plenaria. Hablemos de lo que descubrimos en la actividad 1.
- 2.2 Plenaria. Lean en silencio el siguiente poema de José Gorostiza. Luego, presten atención a la lectura que realizará el profesor.

¿Quién me compra una naranja?

(Autor: José Gorostiza)

¿Quién me compra una naranja
para mi consolación?
Una naranja madura
en forma de corazón.

La sal del mar en los labios
¡ay de mí!
La sal del mar en las venas
y en los labios recogí.

Nadie me diera los suyos
para besar.
La blanda espiga de un beso
yo no la puedo segar.

Nadie pidiera mi sangre
para beber.
Yo mismo no sé si corre
o si deja de correr.

Como se pierden las barcas
¡ay de mí!
como se pierden las nubes
y las barcas, me perdí.

Y pues nadie me lo pide,
ya no tengo corazón.
¿Quién me compra una naranja
para mi consolación?

2.3. Trabajo colaborativo. Sigue las indicaciones de los incisos a y b.

- a) En la siguiente tabla se encuentran cuatro fragmentos de cuatro distintos poemas, identifica el que le corresponde a tu equipo.

Equipo 1. Destierro	Equipo 2. Romance de la luna, luna
<p>Mi vida es un destierro sin retorno. No tuvo casa mi errante infancia perdida, no tiene tierra mi destierro. Mi vida navegó en nave de nostalgia.</p> <p style="text-align: right;">(Autora: Alaíde Foppa)</p>	<p>La luna vino a la fragua con su polisón de nardos. El niño la mira mira. El niño la está mirando. En el aire conmovido mueve la luna sus brazos y enseña, lúbrica y pura, sus senos de duro estaño.</p> <p style="text-align: right;">(Autor: Federico García Lorca)</p>
Equipo 3. Rima XVI	Equipo 4. Duerme...
<p>Si al mecer las azules campanillas de tu balcón crees que suspirando pasa el viento murmurador, sabe que, oculto entre las verdes hojas, suspiro yo.</p> <p style="text-align: right;">(Autor: Gustavo Adolfo Bécquer)</p>	<p>Duerme El mar apaga la angustia que lo zurce</p> <p>Bajo la pisada mutilante cuánto para llegar al extremo de la orilla y danzar con piernas ligeras</p> <p style="text-align: right;">(Autora: Mariana Bernárdez)</p>

- b) Una vez que hayan identificado su fragmento elijan una de las siguientes posibilidades de entonación. Cada equipo dispondrá de 8 minutos para practicar la entonación seleccionada con el texto que les fue asignado.
- Entonación de "Fierro viejo": Se compran, colchones...
 - Entonación de "Venta de tamales": Lleve sus ricos tamales oaxaqueños...

2.4 Plenaria. Cada equipo leerá en voz alta el fragmento asignado con la entonación elegida.

Luego, contestaremos la siguiente pregunta: ¿Por qué resulta extraño escuchar los poemas con estas entonaciones? ¿Resulta difícil leer los fragmentos con estas entonaciones?, sí, no, ¿por qué?

2.5 Trabajo individual. Volvamos al texto de Gorostiza en el punto 2.1. Observemos su estructura. Luego, contesta: ¿Qué importancia tendrá la forma y distribución en que se presenta el texto del poema?, ¿Cuáles serían los primeros elementos a tomar en cuenta al momento de leer un poema?

2.6. Tarea. A continuación, se enlistan los poemas completos con los que hemos trabajado en esta actividad. Elige el que más te llame la atención y, como tarea, deberás practicar su lectura en voz alta para poder identificar la forma adecuada en que debe leerse. Recuerda practicar

varias veces y leerle el texto a alguien más. Para abrir cada documento oprime la tecla Ctrl y luego da clic sobre el título del poema que elijas.

- Destierro (Alaíde Foppa)
- Duerme (Mariana Bernárdez)
- Rima XVI (Gustavo Adolfo Bécquer)
- Romance de la luna, luna (Federico García Lorca)



Iniciación al texto lírico

Actividad 3. Escuchar es sentir

Propósito. Explicar la importancia de las palabras en la configuración sonora y emotiva del texto lírico a través de la lectura e intervención de un poema.

Nombre:

3.1. Plenaria. Hablemos de lo que descubrimos en la actividad 2.

3.2 Plenaria. Leamos en voz alta el siguiente poema de Oliverio Girondo:

El puro no

(Autor: Oliverio Girondo)

El no
el no inóvulo
el no nonato
el noo
el no poslodocosmos de impuros ceros noes que noan noan noan
y nooan
y plurimono noan al morbo amorfo noo
no démono
no deo
sin son sin sexo ni órbita
el yerto inóseo noo en unisolo amódulo
sin poros ya sin nódulo
ni yo ni fosa ni hoyo
el macro no ni polvo
el no más nada todo
el puro no
sin no.

3.3 Plenaria. Contestemos brevemente las siguientes preguntas:

- a) El poema anterior, ¿captura tu atención?, ¿por qué?
- b) ¿Cuál dirías que es la característica principal del poema?

3.4 Trabajo individual. Lee en voz alta el siguiente poema de Max Rojas titulado “Las estaciones del olvido (Fragmento I)”.

Las estaciones del olvido (Fragmento I)

(Autor: Max Rojas)

Color ceniza todo,
es la última lumbre de la tarde
la que alumbro;

de la noche me llega,
de la última hoguera que se prende,
color ceniza toda, su persona.
De cuerpo suyo,
ni en la lámpara de alcoba la conozco;
de sangre suya,
ni brasa entre las sombras la he sentido.

Pero color ceniza todo
me despierto;
color ceniza todo, me anochezco,
y soy de sombras
entre sombras perseguido
—color ceniza todo, desde adentro—
y soy de hueca noche
y huesos grises.

A medianoche, —a veces—,
me baño de enlutados moluscos
en los ojos;
a medianoche —a veces—,
de simple sueño perseguido
me estaturo.
Entonces cae la lluvia
—color ceniza todo—,
y cae en largo día
su persona:
color ceniza toda
entre la noche.

A sombra diaria,
diario en ceniza me convierto.
Con la última hoguera de la tarde
sobre el pecho,
color ceniza todo,
ya sin fechas.

3.5 Plenaria. Vuelve a leer el poema, después, elige tres versos que te hayan gustado y regístralos en la columna de la izquierda de la siguiente tabla, luego, en la columna de la derecha qué efectos o sensaciones te producen los sonidos que componen los versos y explica por qué.

Versos	Explicación Efectos/Sensaciones

3.6 Trabajo colaborativo. Sustituyamos algunas palabras en el poema y veamos lo que sucede. Luego, contesta las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué le sucedió al poema cuando cambiamos algunas palabras?, ¿por qué?
- b) ¿Qué importancia tendrán los sonidos de las palabras dentro del poema?



Iniciación al texto lírico

Actividad 4. La mirada en las palabras

- Propósito. Propósito. Explicar la importancia de la imagen y la imaginación poéticas del texto lírico a través de la representación gráfica de un poema.

Nombre:

4.1. Plenaria. Hablemos de lo que descubrimos en la actividad 3.

4.2 Plenaria. Lean en voz alta el siguiente poema de Abelardo Vicioso. Luego, presten atención a la discusión planteada por el profesor.

Más cerca de la tierra

(Autor: Abelardo Vicioso)

Yo traigo una palabra y una muerte dormida en la palabra,
traigo un día confuso entre los dedos y unos dedos antiguos,
pero este día comienza a perecer una vez que ha nacido.

¿De dónde diablos llega la ternura de esta voz primitiva
al levantar pirámides inmensas a la llama que enciende
la contienda entre el hombre cautivado y la sombra del viento,
a poner una mano poderosa a la altura del pecho
y a rasgar el vestido de los ángeles que torturan la vida?

¿De dónde amor, de dónde llegas en esta hora que me duele
a desprender el dedo índice de los labios sedientos,
irrumpiendo también por cada vello en deslumbrante cascada
capaz de ahogar la rosa más alta y el más alto gemido,
para que toda la tierra se ponga a renacer en salud y hermosura?

Nadie sin una herida puede decir ahora: estoy presente,
cuando la tierra clama con ternura por sus hijos amados.
La muerte que yo traigo nunca la proporcionan las espadas,
sino el tímpano roto de un caballo que llora en rebeldía:
la muerte que yo traigo es la pureza y el esplendor de la vida.

¿Puedo decir acaso, con certeza,
que la herida que ofrezco viene del mundo abrazo
de mil cuerpos que se legan el sueño,
del sedimento amargo que acumulan los vientos clandestinos,
del polvo que se muere en los caminos de vejez o de frío?

¡Si fuera suficiente derrotar al olvido en una noche
y saber de qué estrella viene mi piel a contener el mundo!
Los ojos se sumergen en una luz pequeña y quedan ciegos,
y más allá del polvo y del milagro
también sufren de amor, hambre y olvido

las inconmensurables lunas espirales.

Nadie sabe si llueve también en las altas montañas.
Nadie quiere saberlo cuando las hortalizas
revientan en las manos de los agricultores
y el arroyuelo moja la falda de las muchachas en otoño.

Ahora me doy cuenta de que llevo una mariposa entre las manos
y es preciso dejar que se pierda en la neblina.
Ahora me doy cuenta de que alguien, con una voz coral
más grande que mi desnudo grito hacia el límite antiguo,
tiene una cara hermosa y un lamento dibujado en la cara
y me dice que para alzar el trigo hay que saber quemarse las espaldas.

4.3 Trabajo individual. Vuelve a leer el poema anterior en voz alta. Después, realiza lo que se te pide en los incisos a y b.

a) Elige dos versos o grupos de versos en los que hayas identificado dos o más palabras cuya unión te haya resultado llamativa o interesante. Luego, en la siguiente tabla regístralos y contesta lo que se te pide en las siguientes dos columnas

Verso(s)	¿Cómo imaginas lo que el poema dice con estas palabras?

b) Elabora un dibujo a partir de alguno de los grupos de versos que elegiste en el inciso anterior. Luego, tómale una foto e insértala aquí abajo:

Luego contesta la siguiente pregunta: ¿Cuál es la importancia de imaginar lo que nos dice el poema?:



Iniciación al texto lírico

Actividad 5. Como una botella al mar...

Propósito. Distinguir las causas comunicativas y estéticas del texto lírico a través de la lectura y reflexión de un poema.

Nombre:

5.1. Plenaria. Hablemos de lo que descubrimos en la actividad 4.

5.2 Plenaria. Imagina que estás en la playa y encuentras una botella con un papel dentro que dice lo siguiente:

El día que dejó
ecos en las cosas

el día que cantó
luz por sus bocas

pobre de oro
y oscuro ya

como león herido
que sangra por el horizonte

se arrodilla sobre los fresnos
y el polvo

5.2.1 Responde: ¿Por qué alguien escribiría algo así?, ¿Por qué lo escribiría de esa forma?:

5.3 Trabajo colaborativo. Realicen lo que se indican en los puntos siguiente:

5.3.1 El texto anterior es de Homero Aridjis, un poeta mexicano, que como ven se parece mucho a los poemas que hasta ahora han leído en clase. Lo que deberás hacer ahora es encontrar las razones por las que los textos líricos nos invitan a fijarnos en determinados aspectos. Para ello, en equipo, discutan las razones por las que esto sucede y luego anótenlas en la siguiente tabla. Guíense con el ejemplo que aparece en *cursivas*.

El texto lírico nos invita a fijemos en...	Porque...
La ambigüedad	<i>Quiere confundir al lector.</i>
Los versos y estrofas la estructura	
Los sonidos (las palabras y los sonidos)	
Las palabras y las imágenes	

5.3.2 Luego de lo anterior, contesten las siguientes preguntas:

- ¿Consideran que los poemas son una invitación? Sí, no, ¿por qué?
- ¿A qué nos invitarán los poemas?



Iniciación al texto lírico

Actividad 6. Ese oscuro objeto del deseo

Propósito. Distinguir las finalidades comunicativas y estéticas del texto lírico a través del análisis de la dimensión ritualista, extravagante y memorable de un poema.

Nombre:

6.1. Plenaria. Hablemos de lo que descubrimos en la actividad 5.

6.2 Plenaria. Realiza lo que se te indica a continuación

6.2.1 Elección del poema. A lo largo de las sesiones anteriores te has enfrentado ya diversos textos líricos, sin embargo, en esta ocasión deberás elegir libremente el poema que trabajarás en las siguientes sesiones. Para ello, explora la siguiente lista y elige el poema que más llame tu atención. Recuerda que para abrir cada documento debes mantener presionada la tecla Ctrl y luego dar clic sobre el título del poema que desees:

- Alba rápida (Emilio Prados)
- Comunión plenaria (Oliverio Girondo)
- Destino (Rosario Castellanos)
- El poeta pide a su amor que le escriba (Federico García Lorca)
- El mundo de los demás (Miguel Hernández)
- Miedo da a veces coger la pluma (Gloria Fuertes)
- Oración (Juan Gelman)
- Walking around (Pablo Neruda)
- Yo no puedo tenerte ni dejarte (Sor Juana Inés de la Cruz)

6.2.2 Orientaciones. Lee las siguientes orientaciones y luego presta atención a lo planteado por el profesor.

Dimensión	Orientación
Ritualista	El poema quiere ser leído, quiere acontecer, quiere lograr que <i>algo</i> suceda. Por eso nos seduce, nos atrae y nos impresiona mediante sus sonidos, sus versos, sus estrofas, sus pausas, sus rimas y sus signos de puntuación. El poema intenta hacer perceptible el mundo.
Extravagante	El poema quiere nuestra atención, quiere generar curiosidad, quiere mostrarnos algo del mundo de una forma nueva. Por eso nos causa extrañeza, nos confunde y nos interesa mediante la forma tan peculiar y distinta de utilizar las palabras, de unir las, de usar sus significados. El poema quiere hacer significativo el mundo.
Memorable	El poema quiere ser recordado, quiere permanecer en nuestra memoria. Por eso sus sonidos, sus palabras y sus imágenes no pueden sustituirse, ni cambiarse, ni moverse pues de otra forma dejaría de ser lo que es y dejaría de decir lo que dice. El poema quiere hacer inolvidable el mundo.

- 6.3 Ritualidad. ¿Qué es lo que el poema intenta hacer **perceptible**?, ¿De qué manera lo logra el poema que elegiste? Explica lo que te sedujo, te atrajo o te impresionó del poema. Ejemplifica tus observaciones a través de los sonidos, versos, estrofas, rimas, pausas o signos de puntuación que consideres importantes en el texto.
- 6.4 Extravagancia. ¿Qué es lo que el poema quiere hacer **significativo**?, ¿de qué manera lo logra? Explica lo que te causó extrañeza, lo que te interesó, lo que el poema hizo que vieras de una forma distinta o diferente. Ejemplifica tus observaciones mediante el uso que el poema hace de las palabras.
- 6.5 Memoria. ¿Qué es lo que el poema quiere hacer **inolvidable**?, ¿de qué manera lo logra el poema que elegiste? Identifica el verso o los versos que consideras que merecen la pena de ser recordados tal y como son. Ejemplifica tus observaciones mediante aquellos sonidos, palabras o imágenes que no pueden sustituirse, ni cambiarse, ni moverse.



Iniciación al texto lírico

Actividad 7. La poesía es de quien la trabaja

Propósito. Inferir la naturaleza lírica de la poesía a través de la elaboración de una poética personal.

Nombre:

7.1. Plenaria. Hablemos de lo que descubrimos en la actividad 6.

7.2 Plenaria. Leamos en voz alta las siguientes definiciones de poesía dadas por poetas.

Cristina Peri Rossi: “Para mí cumple dos funciones: primero, es la memoria de las emociones y de los sentimientos. Nos da la identidad contra el olvido. La segunda función es la de espejo, es el otro lado del espejo de lo real: abre las puertas para acceder a esa zona de lo íntimo a la que la novela no llega, porque cuenta hechos. A la poesía le basta con expresarlos.”

Alejandra Pizarnik: “Repasar un poema es repasar la herida fundamental. Porque todos estamos heridos.”

Federico García Lorca: “Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio.”

7.3 Trabajo individual. A partir de lo que has aprendido en las actividades anteriores, redacta una poética personal de diez frases que representen, como las definiciones de los poetas que acabas de leer, tus puntos de vista acerca del texto lírico. Para ello, sigue las instrucciones:

7.3.1 Para redactar tu poética deberás elaborar frases que expresen lo que piensas acerca de la poesía. Puedes iniciar tus frases con palabras como:

- Todos los poemas...
- Algunos poemas...
- La poesía es...
- A veces los poemas...

Por ejemplo:

- Los poemas hay que sentirlos (Lidia)
- Algunos poemas son extraños (Fernando)
- Los poemas tienen algo especial en sus sonidos (Ximena Vera)

7.3.2 Luego, registra tu poética en la siguiente lista:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

7.4 Plenaria. Una vez que hayas terminado de elaborar tu poética personal deberás exponer y explicar algunas de tus frases frente al grupo.