



Programa de Doctorado en Didácticas Específicas

EL HAIKU Y SU FUNCIONALIDAD DOCENTE EN EL AULA

TESIS DOCTORAL

Realizada por
JOSEP MARIA RODRÍGUEZ CABRERA

Dirigida por:
DR. JOSEP BALLESTER ROCA
(Universitat de València)

DR. SERGIO ARLANDIS LÓPEZ
(Universitat de València)

Facultad de Magisterio
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Valencia, febrero de 2022

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PARTE I: MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO	20
1. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.....	21
1.1 ¿Para qué sirve la literatura?	23
1.2 La Educación literaria	27
1.3 Lengua y literatura: la importancia de la conjunción	33
1.4 Otros aspectos de la Educación literaria	34
1.5 Objetivo: la competencia literaria.....	37
1.6 La poesía infantil en el aula: la Educación poética	39
2. MARCO METODOLÓGICO.....	43
2.1 El currículum escolar como base de intervención de una propuesta didáctica	43
2.2 Marco curricular de la LOMCE: en vísperas de un nuevo cambio aún no definido	47
2.2.1 Competencias clave de Educación Primaria.....	47
2.2.2 Competencias básicas en el Área de Lengua y Literatura.....	49
2.2.3 Objetivos.....	50
2.2.4 Contenidos	56
2.2.5 Metodología docente	62
2.2.6 Evaluación	63
PARTE II: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	66
3. ¿QUÉ ES UN HAIKU?	67
3.1 El haiku japonés	67
3.2 Haiku y juego	70
3.3 De Yamazaki Sōkan a Matsuo Bashō.....	72
3.4 Buson, Issa, Shiki	76
3.5 El haiku más allá de Shiki.....	83
3.6 Características del haiku clásico japonés	86
4. EL HAIKU EN ESPAÑOL	91
4.1 <i>Sakoku</i>	91
4.2 <i>Japonisme</i>	92

4.3	Exotismo y libros de viajes	94
4.4	De traducciones y crítica literaria	97
4.5	Primer momento haiku: eclosión	101
4.6	Segundo momento haiku: consolidación	105
4.7	Hacia una imposible caracterización del haiku en lengua española.....	110
5.	EL HAIKU EN EL MARCO DE LA POESÍA INFANTIL.....	118
5.1	La poesía infantil	121
5.1.1	Musicalidad, métrica y ritmo	124
5.1.1.1	Revisión y vigencia en la poesía actual (para adultos).....	126
5.1.1.2	Estado de la cuestión en la poesía infantil	129
5.1.1.3	La música del haiku.....	134
5.1.2	Humorismo	139
5.1.3	Brevedad.....	148
5.1.4	Adecuación	151
5.1.5	Las razones del <i>no</i>	164
6.	EL ARTE, QUE ES IGUAL A PURO JUEGO	169
6.1	Juego y cultura. Precedentes	169
6.2	<i>Puer ludens</i>	176
6.3	El juego de hacer versos	177
6.4	Otras formas de juego poético	182
6.5	Juego y poesía infantil	184
6.6	Invitación a la lectura, invitación a la escritura.....	189
6.7	Juego y haiku.....	193
7.	EL HAIKU EN EL AULA	197
7.1	La trilogía de Lara Cantizani.....	199
7.2	El ejemplo de Jaime Lorente.....	216
7.3	El rincón del haiku: la poesía escrita por niños a través de las experiencias de Vicente Haya y de Frutos Soriano	230
8.	DISCUSIÓN Y PERSPECTIVA INVESTIGADORA.....	234
PARTE III: UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN TORNO AL HAIKU		243
9.	CONTEXTO	244
10.	COMPETENCIAS SIGNIFICATIVAS	245
11.	SECUENCIACIÓN (MODELO CURRICULAR)	246
12.	DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA.....	249

12.1	Introducción	249
12.1.1	Twitter	251
12.2	Haiku.....	254
12.2.1	La experiencia didáctica en sí.....	256
13.	EVALUACIÓN.....	266
13.1	Cuestionario.....	266
14.	CONCLUSIONES	278
	BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	282

ÍNDICE DE FIGURAS Y DE TABLAS

FIG. 1: Interrelación entre lector, texto e intertexto lector.....	39
FIG 2: Poema «Karawane»	144
FIG. 3: Diagrama de Gantt para la secuenciación de la Escuela de haikus de Toledo	218
FIG. 4: Representación prosódica del haiku (para rellenar).....	224
FIG. 5: Representación de un verso pentasilábico (posibilidades).....	224
FIG. 6: ¿Te gusta leer?.....	266
FIG. 7: ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura de textos relacionados o necesarios para tus estudios académicos durante la semana?	267
FIG. 8: ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura de textos no relacionados o necesarios para tus estudios académicos durante la semana?	268
FIG. 9: ¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a las redes sociales?	268
FIG. 10: ¿Cuántos libros, propios, tienes en casa?	269
FIG. 11: De entre tus libros, ¿cuántos son de poesía?	270
FIG. 12: ¿Sabías lo que era un haiku con anterioridad a esta asignatura?.....	272
FIG. 13: ¿Habías escrito alguno?.....	272
FIG. 14: Como alumno/a, ¿te ha resultado una actividad motivadora?.....	272
FIG. 15: ¿Has intentado escribir algún haiku después de acabadas nuestras sesiones?	273
FIG. 16: ¿Crees que la lectura y escritura de haikus puede ayudar a tu futuro alumnado a profundizar y, por tanto, a mejorar en su comprensión lectora?.....	273
FIG. 17: En el futuro, ¿tienes intención de implementar la escritura de haikus?.....	273
FIG. 18 y SS.: Evidencias de la escritura de haikus en Educación Primaria	279

INTRODUCCIÓN

Decía Jorge Luis Borges: «Al principio, ciertamente, yo sólo era un lector. Pero pienso que la felicidad del lector es mayor que la del escritor, pues el lector no tiene por qué sentir preocupaciones ni angustia¹: sólo aspira a la felicidad. Y la felicidad, cuando eres lector, es frecuente» (2012, 122).

En el fondo, todo lector/a es una herencia. Para algunos –como cuenta Joan Margarit en sus memorias de infancia y juventud: *Per tenir casa cal guanyar la guerra* (2018)– de tradición oral. En mi caso, fue la pequeña biblioteca de mi padre. Muy breve, pero bien escogida: Ernest Hemingway, Truman Capote... Y *Las mil y una noches*, en una edición ilustrada que hizo las delicias de un niño que no sabía qué era el adulterio o cómo se pronunciaba «She-re-za-de», pero que se ensimismaba en aquella historia casi interminable, con su exotismo y sus dibujos a una tinta.

Es curioso cómo a los niños/as les atrae aquello que no tienen al alcance. Una estantería de libros en lo alto, por ejemplo². Tan cerca y a la vez tan lejos de quien, con el tiempo y arrastrado por la borgiana felicidad que encontraba en la letra impresa acabó estudiando Filología, y Didáctica, y escribiendo poemas.

Precisamente, durante una clase de Literatura Española IV en la Universitat de Lleida, Pere Rovira nos explicó a los presentes en qué consistía una sextina sirviéndose del ejemplo de «Apología y petición» de Jaime Gil de Biedma, por ser este el poema que recupera su uso en la tradición española moderna³. Recuerdo que justo después afirmó, convencido, que aquella estrofa de origen medieval era la forma cerrada más difícil del género lírico. Por entonces, yo garabateaba mis primeros poemas y tomé

¹ Es ya un lugar común entre los escritores profesionales asociar la propia escritura con el sufrimiento. El mito de Bartleby. La herencia del atormentado romántico. Por fortuna, otros autores dan una visión más positiva, incluso feliz. Ente ellos, Ray Bradbury (1995) en *Zen in the Art of Writing* (1973).

² Con el tiempo he descubierto que mi caso no es especialmente singular. Cuenta Jean-Paul Sartre: «Empecé mi vida como sin duda la acabaré: en medio de los libros. En el despacho de mi abuelo había libros por todas partes: estaba prohibido limpiarles el polvo, salvo una vez por año, en octubre, antes del comienzo de las clases. No sabía leer y ya reverenciaba esas piedras levantadas, derechas o inclinadas, apretadas como ladrillos en los estantes de la biblioteca» (1972, 28).

³ En España no se tuvo noticia de la publicación de *Sextinas y otros poemas* (1970) de Carlos Germán Belli hasta más tarde.

buena nota. De hecho, nunca intenté escribir una sextina, aunque Álvaro García con su «Tren de vuelta» y otros compañeros de generación⁴ sí lo hicieron⁵.

Y así hubiese seguido siendo de no mediar la invitación de Julián Acebrón para participar en el número monográfico que la revista *Scriptura* iba a dedicarle a Rovira. ¿Qué mejor homenaje, pensé entonces, que una difícil sextina? El resultado se tituló «La vida en singular» (2019a, 201-202) en clara referencia a un libro de poemas de Rovira titulado *La vida en plural* (1996):

Con naturalidad, entra en la casa
la rosácea luz de otra mañana.
Te asusta que parezca tan sencillo.
Pero recuerda a Ausonio: esa rosa
también marchitará. Dalo por hecho.
Así que no malgastes ni una hora
del nuevo día. Ni una sola hora.

No hace mucho que vives en la casa
y todo te parece recién hecho,
como el pan que se vende en la mañana.
Miras el cielo. Sigue estando rosa.
¿El viento helado llegará sencillo
si ahora desayunas?

No es sencillo.

Así que te entretienes una hora
con pan, aceite y un tomate rosa
que ha crecido en el huerto de la casa.

Se va desperezando la mañana
mientras lees el diario. Cada hecho
te llena de tristeza por el hecho
de que el género humano no es sencillo.
Hay países que no tienen mañana.
Hay gobiernos que no marcan la hora.
Apología y petición.

Mi casa,

⁴ Sigo el criterio de Luis Antonio de Villena, quien nos incluyó a los dos en las antologías *La lógica de Orfeo* (2003) y *La inteligencia y el hacha: Un panorama de la Generación poética de 2000* (2010).

⁵ Puede verse una amplia muestra de estas en la antología *Sextinas: Pasado y presente de una forma poética* (2011) de Chús Arellano, Jesús Munárriz y Sofía Rhei.

al pasar la fregona, huele a rosa
que es una rosa y, sí, es una rosa.

Abres un libro, aceptando el hecho
de que en ningún lugar como en tu casa.
En tu cabeza el plan es bien sencillo:
vas a leer, al menos, una hora,
por no decir el resto de mañana.

¿Quién puede desear otro mañana
si, como en la canción, la vida es rosa?
La vida en singular tiene su hora
y tiene su lugar. Aunque, de hecho,
a veces no resulte tan sencillo
despertarse un domingo solo en casa.

La casa, perezosa, esta mañana.
El cielo, tan sencillo y tan de rosa.

Es un hecho: me faltas cada hora.

Durante años había leído y releído no solo la sextina de Gil de Biedma, sino otras muchas –de Arnaut Daniel, de Miguel de Cervantes, de W. H. Auden, etc.–. Y las había expuesto en clase, detallando su perfecto engranaje de reloj suizo. E incluso me había referido por escrito a este tipo de composición en una reseña acerca de la obra en verso de Carlos Germán Belli (Rodríguez Cabrera, 2011). Y, sin embargo, puedo asegurar que no llegué a comprender en profundidad su escritura hasta que –como suele decirse coloquialmente– me tiré a la piscina. Porque entonces, con permiso de la vaca Ralph y de Valerie Coulman, se trataba de *Hundirse o nadar* (2003)⁶.

A fin de cuentas, ya Bertrand Russell (1972) nos advirtió de que toda comprensión profunda se fundamenta en la propia experiencia personal: por más que uno haya estudiado odontología, si no ha sufrido nunca la tortura de un dolor de muelas no sabe lo que significa «dolor de muelas». Este es el ejemplo que da Russell, pero lo mismo cabría decir, por extensión, de otras vivencias mucho más trascendentales –como

⁶ He entendido, por ejemplo, lo que quería decir Gil de Biedma cuando afirma que escribir una sextina es «facilísimo» (Rovira, 1996, 109). Un comentario que antes estaba convencido de que simplemente buscaba *épater* y ahora, en cambio, no puedo menos que vincular con Lev S. Vygotski (2008) y los «juegos de reglas».

la muerte de una madre o el nacimiento de un hijo—. Lo resumió Lope de Vega al final de uno de sus sonetos: «Quien lo provo [sic] lo sabe»(1604, 64).

En consecuencia, este trabajo propone llevar la práctica de la escritura poética al aula para que alumnos y alumnas –con especial atención a los futuros docentes de Educación Primaria, por ser esta etapa decisiva en la formación del hábito lector– tengan una comprensión profunda, un verdadero aprendizaje significativo del sistema de escritura literaria y, en especial, de escritura lírica. Con ello mejorarán también su competencia comunicativa⁷ de una forma personalizada –se atenderá, por tanto, de igual manera a su diversidad– mediante un trabajo y un formato que les puede resultar ameno, quizá incluso estimulante. Además de permitirles expresar sus inquietudes, sus esperanzas y sus conflictos. Dicho de otro modo: van a poder no solo descubrirnos su realidad, sino también reflexionar sobre ella –desarrollando consiguientemente su capacidad de razonamiento y pensamiento crítico⁸–. Y, por supuesto, estas prácticas poéticas/educativas estimularán su creatividad.

Conviene señalar que la enseñanza de la escritura literaria como recurso didáctico no es algo novedoso. Ya desde los trabajos de Célestin Freinet (1973) o Gianni Rodari (1987 y 1989) –con sus propuestas del «texto libre» y de la «gramática de la fantasía»– la dimensión práctica de la escritura creativa ha ido ganando espacio en el aula o, al menos, en la bibliografía académica⁹. El porqué de ello lo ha expuesto con nitidez el poeta y docente Víctor Sunyol a través de una analogía con la enseñanza musical:

⁷ Que no es una competencia cualquiera, dado que el carácter instrumental de la lengua –sin el cual no podríamos integrarnos en un contexto social y cultural– le confiere un valor superior al del resto de aprendizajes, según han señalado Concha Fernández Martorell (2008) o Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández (2013) o Josep Ballester y Noelia Ibarra (2016), entre otros.

⁸ Recordemos, como ya señalaran Raymond S. Nickerson, David N. Perkins y Edward E. Smith (1987), que podemos recopilar hasta cinco categorías de programas para enseñar a pensar: los de orientación al desarrollo de operaciones cognitivas o de competencia intelectual, aquellos que enseñan procedimientos heurísticos sin estar necesariamente relacionados con materias del currículum, los dirigidos al desarrollo del pensamiento operativo formal en materias concretas, aquellos otros de habilidades simbólicas y los de aprender a pensar. Entendemos que nuestra investigación aspira en sí misma a armonizar estas cinco categorías o programas.

⁹ La abundancia bibliográfica –en idiomas, géneros literarios utilizados en el proceso de creación, objetivos, etc.– imposibilita la exhaustividad. En vista de lo cual señalaremos únicamente algunas aportaciones que nos han resultado en extremo útiles, por perspectiva y amplitud, ya sea desde la práctica creativa o desde la reflexión en mayor o menor medida relacionada con dicha praxis. Así, los clásicos trabajos de Maurizio Della Casa (1989) o George Steiner y Cécile Ladjali (2005); a los que cabría sumar otros más específicos pero igual de imprescindibles: Anna Camps (1994), Víctor Moreno (1994 y 1998), Mercedes Rius Lozano (1999), Sergio Frugoni (2006), Pilar García Carcedo (2011); de nuevo García Carcedo junto a Begoña Regueiro Salgado (2013), Mónica Bibbó, Paula Labeur y Laura Cilento

Una persona amb uns mínims coneixements del llenguatge i les tècniques musicals i que hagi remenat algun instrument (ni que sigui només per a jugar-hi) té més capacitat per a passar-ho bé escoltat música o «jugant» amb un instrument. Doncs el mateix amb la literatura. Al capdavant, estem donant eines per a ajudar a rebre amb més plenitud un art, la literatura (1994, 71).

La poesía como juego. Así la consideró también Johan Huizinga (1972), para quien el género lírico va siempre más allá de su función estética. Si bien es cierto que el componente lúdico del verso se hace más evidente en algunos autores. Por ejemplo, en las décadas de los sesenta y setenta, Raymond Queneau y el movimiento de escritura experimental OuLiPo –acrónimo de «Ouvroir de Littérature Potentielle»– o, ya en el dominio idiomático hispano, el argentino grupo Grafein coordinado por Mario Tobelem, nos recordaron a los lectores y también a los docentes el valor lúdico de la literatura. Valor indispensable para entender la poesía de los siglos XX y XXI. No podemos obviar que esa voluntad de juego fue uno de los pilares de las vanguardias históricas: dadaísmo, surrealismo, creacionismo, etc. Baste con mencionar la escritura automática propuesta por André Breton o las producciones colectivas de *cadavres exquis*.

Sin embargo y desde una complementariedad que en absoluto excluye otras iniciativas de creación, la principal singularidad de este trabajo estriba en que únicamente se centra en un tipo concreto de arquitectura métrica. Quizá la composición poética cerrada más breve que exista. Hasta tal punto breve que incluso ha llegado a ser menospreciada por ello –a semejanza de lo que también le ha sucedido a la poesía infantil, que al verse obligada a adecuar sus producciones a la experiencia madurativa y a la competencia literaria de sus receptores no solo ha sido ninguneada (Cervera, 1991, 9), sino incluso negada¹⁰, como hiciera por ejemplo Benedetto Croce: «El arte para niños no será jamás verdadero arte» (Petrini, 1963, 70).

(2014)...O el número 28 de la revista *Tarbiya* dedicado íntegramente a la escritura creativa, que incluye textos de Fernando Alonso Blázquez (2001a y 2001b), José Luis Corrales (2001), Inmaculada González García (2001) y Benigno Delmiro Coto (2001). En la nota 33 aportamos una bibliografía circunscrita al ámbito del taller literario cuyos títulos podrían también añadirse aquí.

¹⁰ Es un lugar común que roza ya la neurosis: la literatura infantil y/o juvenil cuestionándose sobre su propia condición de literatura. Véase, por ejemplo, el capítulo que Enzo Petrini (1963) dedica a «Concepto y límites de la literatura juvenil» o el artículo de Jaime García Padrino con el explícito título: «Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil?» (1998). Textos a los que habría que sumar, en este

El lector ya habrá adivinado que la estrofa en cuestión es el haiku. Diecisiete sílabas que se distribuyen en tres versos de cinco, siete y cinco respectivamente. Un poema de origen japonés, pero que desde hace algo más de un siglo viene seduciendo por su brevedad extrema a escritores occidentales tan destacados y de tan alejadas tradiciones como, por ejemplo, Ezra Pound, Tomas Tranströmer, Octavio Paz, Giorgos Seferis o Salvador Espriu. Y es justo esa brevedad la que hace del haiku una herramienta pedagógica enormemente útil y flexible. Porque casi parece una cría o cachorro de poema. No asusta, sino todo lo contrario: nos insta a jugar.

Uno de los principales ejes de intervención pedagógica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura tiene por objeto que –en la medida de lo posible– cada uno de los niños y niñas consoliden un hábito estable y autónomo de lectura. Pues, como afirma Josep Ballester en lo que se ha convertido en una especie de mantra durante la elaboración de este trabajo: «Sin la lectura no hay literatura» (2015, 13).

Ahora bien, lo apunta Daniel Pennac, «el verbo leer no soporta el imperativo» (1993, 11). Es decir, para leer hay que querer leer¹¹. Y más a menudo de lo que nos gustaría encontramos alumnos/as que carecen de voluntad para ello. En ocasiones, esta mezcla de desgana y desánimo –repetimos: todo lector o lectora es una herencia– deriva de una inadecuada biografía lectora y/o de la ausencia de un adulto que haya actuado como mediador y modelo¹². Ramón Besora se muestra categórico: «Leer no debe ser nunca una imposición [...] Cuando obligamos a los niños o a los jóvenes a leer un libro, lo hacen con desgana y, si no les gusta la historia, podemos contribuir a alejarlos de la lectura» (2020, s. p.).

A pesar de que nuestra intención sea encomiable –fomentar el hábito lector–, hay que tener siempre en cuenta como puntualizan José Antonio Marina y María de la Válgoma en relación a las lecturas obligatorias y el tratamiento de estas en el aula que «una cosa es provocar un comportamiento y otra muy diferente es suscitar las ganas de

sentido, otras valiosas aportaciones como, entre otras, las de Antonio Moreno Verdulla (1994) y Teresa Colomer (1998).

¹¹ Porque «leer» es un verbo que implica acción. Así lo define Rod Medina: «El acto mediante el cual una persona interroga o cuestiona activamente un texto, con el fin de construir significados propios a partir del mismo para finalmente crear un sentido personal y particular de lo leído» (2014, 16). Definición que asumimos como nuestra en este trabajo.

¹² Toda educación –y la construcción de un hábito permanente de lectura lo es– constituye un proceso comunicativo y relacional. Proceso detallado extensamente por Lorenzo García Aretio, Marta Ruiz Corbella y Miriam García Blanco (2009, en especial: 85-102).

ejecutarlo. Es muy probable que la amenaza de un severo castigo produzca la conducta querida, pero no el deseo de emprenderla» (2005, 76).

Por otra parte, más allá de este *burnout* lector¹³ no debemos pasar por alto que los hábitos sociales y con ellos las formas de acercarse al texto literario están dando un vuelco. Podría aducirse que los estándares de comportamiento no son estáticos. Por ejemplo, el poeta y traductor José María Valverde también es autor de un ensayo titulado *La literatura: Qué era y qué es* (1982) en el que relata cómo, en cierta ocasión, Agustín de Hipona fue a visitar al obispo de Milán –más tarde San Ambrosio– y se escandalizó al encontrarle sentado, leyendo en silencio. Aquella actitud «aniquilaba los supuestos de la cultura clásica, la retórica, la oratoria, la voz pública» (44), porque durante mucho tiempo la escritura no había influido en la lectura literaria, que seguía manteniendo viva su sonoridad.

Pues bien, a pesar de que han transcurrido apenas cuarenta años desde la publicación de *La literatura: Qué era y qué es*, no solo hemos vivido un conjunto de transformaciones en el plano estético –el arte, periódicamente, muda la piel¹⁴–, sino que igualmente han variado tanto las formas de acceder a lo escrito como, y esto es lo más determinante, nuestros procesos de lectura¹⁵. De hecho, a semejanza de Valverde, ya podemos diferenciar entre la lectura que era y la que es. Lo aventuró Marshall McLuhan (1996) en su por entonces polémico *Understanding Media: The Extensions of Man* (1964): el pensamiento lineal ha llegado a su fin. Y, con él, el fin de la lectura tal y como la habíamos conocido. Sven Birkerts habla de «a total metamorphosis» (1994, 3) en sus clarividentes *The Gutenberg Elegies* (1994). Y así lo relataba Nicholas Carr, ya en 2010:

Durante los últimos años he tenido la sensación incómoda de que alguien, o algo, ha estado trasteando en mi cerebro, rediseñando el circuito neuronal, reprogramando la memoria. Mi

¹³ Desarrollaremos este concepto más adelante.

¹⁴ La tecnología ha supuesto también una alteración en la construcción tradicional del relato. Por ejemplo, ¿cómo afectaría el correo electrónico a la relación entre Penélope y Ulises? ¿Sería posible una tragedia como la de *Romeo y Julieta* (1597) si los protagonistas tuvieran teléfono móvil?

¹⁵ Como apunta Eloy Martos Núñez: «El *artefacto* por excelencia de la cultura escrita, el libro, está sufriendo un proceso acelerado de obsolescencia y metamorfosis. Obsolescencia, porque el libro clásico, en su uso tradicional, se está desgastando, está cediendo terreno, hacia formatos más “cómodos” como los digitales y multimediáticos. Metamorfosis porque, a medida que surgen todos estos nuevos dispositivos y “artefectos”, el libro se está reinventando, bien a través de nuevos soportes, como el libro electrónico, o bien explorando nuevas vías» (2010, pp 7-8). El libro deja de ser un objeto material para convertirse, para entenderse, como un servicio o incluso un sistema (Alonso Arévalo y Cerdón García, 2015).

mente no se está yendo –al menos, que yo sepa–, pero está cambiando. No pienso de la forma que solía pensar. Lo siento con mayor fuerza cuando leo. Solía ser muy fácil que me sumergiera en un libro o un artículo largo. Mi mente quedaba atrapada en los recursos de la narrativa o los giros de argumento, y pasaba horas surcando vastas extensiones de prosa. Eso ocurre pocas veces hoy. Ahora mi concentración empieza a disiparse después de una página o dos. Pierdo el sosiego y el hilo, empiezo a pensar qué otra cosa hacer. Me siento como si estuviese siempre arrastrando mi cerebro descentrado de vuelta al texto. La lectura profunda que solía venir naturalmente se ha convertido en un esfuerzo (2011, 17).

¿Qué justifica la mutación, el cambio? La respuesta parece evidente: internet y su telaraña infinita. En palabras de Maryanne Wolf: «Lo que leemos, cómo leemos y por qué leemos cambian nuestro modo de pensar, los cambios se siguen sucediendo en la actualidad a un ritmo cada vez más acelerado» (2020, 14)¹⁶.

Con solo encender el teléfono móvil o cualquier otro dispositivo electrónico conectado a la red ya estamos preparados para comprar con la misma absoluta facilidad en una librería de Buenos Aires o en el supermercado de la esquina. Es la irrupción de la cuarta pantalla¹⁷, que tiene en la movilidad su factor determinante. Así lo indican Raquel Gómez Díaz, Araceli García Rodríguez, José Antonio Cordón García y Julio Alonso Arévalo:

La aparición de las tecnologías móviles y su generalización han transformado radicalmente los hábitos de la población, fijando patrones de comportamiento que afectan a los modos de consumo de la información en general y de la lectura en particular (2016, 16).

Da igual si estamos cómodamente sentados en el sofá de casa o en un vagón de metro en hora punta. Mientras tengamos conexión, la tecnología va a permitirnos leer las noticias, escuchar música, domiciliar una factura, relacionarnos... O todo a la vez. Porque al mismo tiempo que realizamos estas acciones, como apunta Carlos M. Ruiz:

Establecemos dos combates por la atención. El de la propia tecnología que utilizamos, y el de los contenidos de los medios digitales o de los usuarios que nos persiguen para seducirnos. De esta forma, el pensamiento lineal que potencia la tecnología de la imprenta se ve alterado por informaciones que nos llegan «con bombardeos cortos, descoordinados y

¹⁶ Según el neurocientífico Stanislas Dehaene (2018) estos cambios provocan, incluso, sutiles alteraciones físicas en nuestro cerebro.

¹⁷ Tras el cine, la televisión y el ordenador.

con frecuencia solapados». La tecnología de Internet nos desorienta por su sobrecarga cognitiva y con cada cambio de atención obligamos a nuestro cerebro a reorientarse, hecho que sobrecarga aún más nuestros recursos mentales. Esta sobrecarga cognitiva puede alterar la lectura y la comprensión (2020, 18)¹⁸.

El entrecomillado es una referencia a Carr, quien precisamente califica la multitud de fugaces incentivos sensoriales de «cacofonía de estímulos» (2011, 116) y, también –citando a su vez al bloguero y escritor Cory Doctorow–, de «ecosistema de tecnologías de la irrupción» (116). Y añade: «el tránsito del papel a la pantalla no se limita a cambiar nuestra forma de navegar por un texto. También influye en el grado de atención que le prestamos y en la profundidad de nuestra inmersión en él» (114-115). Hemos pasado de «The Times They Are A-Changin'» –que cantaba Bob Dylan¹⁹– a que los tiempos nos cambien a nosotros. Una verdadera revolución de lo establecido.

Carr aporta los testimonios de tres blogueros que también se percataron de la transformación en sus procesos individuales de lectura: Scott Karp²⁰, Bruce Friedman²¹ y Phillip Davis²². Si bien, a diferencia de Ruiz²³, ninguno de los tres vivió esa mudanza de manera traumática. Más bien todo lo contrario²⁴, se trataba de un desarrollo

¹⁸ Un combate por nuestra atención que ha dado lugar a un fenómeno que «algunos economistas y sociólogos han denominado *economía de la atención*, y es la tasación del tiempo de lectura como una variable inherente a nuevos géneros y desarrollos» (Gómez Díaz, García Rodríguez, Cordon García y Alonso Arévalo, 2016, 19). Entre dichos investigadores podríamos destacar a Thomas H. Davenport y John C. Beck (2002), Jonathan Beller (2006), Giovanni Luca Ciampaglia, Alessandro Flammini y Filippo Menczer (2015), Claudio Celis (2017) o, entre otros, a Georg Franck (2002 y 2019); para quienes el concepto de «economía de la atención» es uno de los pilares de la industria comunicativa en la actual sociedad de la información. También apunta en esta misma dirección Alain Giffard (2013), que añade a este debate las nociones de «conflict des attentions» y «rhétorique de l'attention».

¹⁹ El álbum donde se incluye esta canción se titula también así: *The Times They Are A-Changin'* (Columbia Records, 1964).

²⁰ Karp se pregunta: «¿Y si toda mi lectura es online no tanto porque ha cambiado el modo en el que leo, es decir, por pura conveniencia, sino porque el modo en el que PIENSO ha cambiado?» (Carr, 2011, 19).

²¹ Dice Friedman: «He perdido casi completamente la capacidad de leer y absorber un artículo largo en pantalla o en papel» (Carr, 2011, 19).

²² El testimonio de Davis: «Leo mucho, o al menos debería estar leyendo mucho, pero no lo hago. Acorto. Hago *scrolling*. Tengo muy poca paciencia para los argumentos largos, trabajados, matizados, a pesar de que acuse a otros de dibujar un mundo demasiado sencillo» (Carr, 2011, 20).

²³ Y de otros autores, entre los que podríamos destacar a Maryanne Wolf (2020) y su ensayo *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World* (2018).

²⁴ «Karp está convencido de que leer muchos fragmentos pequeños e interconectados de información en Internet es una forma más eficiente de expandir su mente que leer “libros de 250 páginas” [...] Davis reflexiona: “Internet puede haber hecho de mí un lector menos paciente, pero creo que en muchos aspectos me ha hecho más inteligente”» (Carr, 2011, 20).

evolutivo: el resultado de su adaptación al medio. De fondo, Charles Darwin o Thomas Henry Huxley. Pero también la epistemología genética de Jean Piaget (1975²⁵), las teorías socioculturales de Lev S. Vygotsky (1995) o las aportaciones más recientes de Albert Bandura (1987) y Jerome Bruner (1996). El propio Carr lo expresa mediante una esclarecedora analogía doble: «En el pasado fui un buzo en un mar de palabras. Ahora me deslizo por la superficie como un tipo con una moto acuática» (2011, 19).

Conviene aclarar que esta distinción entre lector lineal y nuevas formas de lectura ya no se da en el contexto actual de un aula de Educación Primaria, donde podemos considerar extinguido al primer tipo de lector –para mayor gloria de McLuhan–. Los niños y niñas nacen hoy en un entorno donde el impacto digital es constante. Catherine Steiner-Adair y Teresa H. Barker (2013) enfatizan su carácter invasivo, omnipresente y adictivo. De tal manera es así que, por mucho que algunos padres se esfuercen en ello²⁶, la vistosidad de las pantallas acostumbra a ser un reclamo demasiado potente –igual que el entretenimiento que generan en el niño–. Resulta muy difícil mantenerse al margen²⁷. De ahí que Marc Prensky (2001, 2011 y 2014) acuñara la expresión: «nativo digital»²⁸. En vista de lo cual, ¿estamos seguros de que la metodología que se emplea en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa y, dentro de ella, en la educación poética, se ajusta a estos nuevos contextos socioculturales?

Daniel Cassany y Denise Hernández (2012) exponen el caso concreto de Mei, sobrenombre de una joven que había reprobado 2º de Bachillerato dos veces. La

²⁵ Coincidimos con César Coll (1983) en la consideración de que hacia 1950, fecha en la que se publica *Introduction à l'épistémologie génétique*, la teoría genética de Piaget ya tiene el armazón elaborado en sus líneas principales. De ahí que no creamos necesario, en este punto, la llamada a otras obras.

²⁶ Nellie Bowles (2018) publicó un artículo en *The New York Times* para denunciar que los tecnólogos de Silicon Valley empiezan a estar de acuerdo –de ahí el «dark consensus» del título– en que sus hijos no utilicen los móviles que, paradójicamente, ellos fabrican o con los que su trabajo tiene relación. Uno de los testimonios, Athena Chavarria –que fue asistente ejecutiva en Facebook y ahora trabaja en su fundación– se muestra tajante: «El diablo vive en nuestros teléfonos y está causando estragos en nuestros hijos».

²⁷ En esta misma dirección escribe David Buckingham: «La tecnología electrónica se ha convertido en una dimensión cada vez más importante en la vida de la mayoría de jóvenes. Los medios digitales –Internet, los teléfonos celulares, los videojuegos, la televisión interactiva– constituyen en la actualidad un aspecto indispensable de las experiencias de los niños y los jóvenes en su tiempo libre» (2008, 12). Y no solo en su tiempo libre, podría añadirse.

²⁸ Prensky (2001 y 2013) enfrenta los conceptos de «nativo digital» e «inmigrante digital». Nicholas Carr sería un claro ejemplo del segundo, mientras que se encuadran en la primera categoría aquellas personas nacidas ya a la cultura de internet. La teoría de Prensky ha suscitado y sigue suscitando cierta polémica, con partidarios como Alejandro Piscitelli (2009) y con detractores, entre los que habría que contar a Stephen Bax (2011).

primera, las asignaturas suspendidas eran Latín, Filosofía e Historia del Arte. Mientras que la segunda ocasión fueron Lengua Catalana y Lengua Castellana. *¿Struggling reader? ¿Lettore debole?* En absoluto:

Era *webmaster* de un foro denominado *Neolite*, en donde 12 jóvenes escribían, leían y comentaban «historias» y poesías. Allí había escrito narraciones fantásticas de más de 25 capítulos, que sus compañeros valoraban positivamente. También llevaba un *photolog* personal y un diario íntimo en papel, además de *chatear* con las amigas y navegar por las páginas de su interés. Cada día dedicaba mucho tiempo a leer y escribir en la red (Cassany y Hernández, 2012, 127).

El caso es paradigmático: las generaciones *online*²⁹ desarrollan su competencia comunicativa de forma autodidacta –fuera de la escuela–, madurando habilidades que les permiten acceder, manipular y poner en circulación la información. Esto conlleva que, ya en el aula, las viejas estrategias docentes les sean indiferentes, carentes de interés. He aquí el testimonio de Mei: «És que el llatí no m’interessa [...] encara que sigui la llengua mare [...] però no hi trobo sentit, perquè no l’utilitzem» (Cassany y Hernández, 2012, 134). Lectura y escritura se asocian, así, a la identidad global del sujeto y de su entorno. A lo que hay que sumar que las nuevas formas de aproximación al texto han modificado la capacidad de concentración de los alumnos, generando un déficit de comprensión lectora –al menos desde un punto de vista tradicional, es decir: gutenberghiano– y han condicionado las expectativas de estos nuevos lectores. Según Wolf: «cuanto más constante es la estimulación digital, mayor es la prevalencia del aburrimiento y el tedio expresados incluso por niños de muy corta edad al prescindir de estos dispositivos» (2020, 94).

Natalia Bernabeu Morón y Andy Goldstein (2008, 21-22) diseccionan los modos de ser y de estar en el aula de los alumnos/as de Secundaria, muchos de los cuales están ya en nuestros discentes de Primaria. Por tanto, a partir de sus aportaciones, nos aventuramos a dibujar el retrato robot del niño/a de hoy –integrante, recalquemos, de la generación Alfa:

²⁹ Con atención a los nacidos a partir de 2010 que ahora llenan las aulas de Primaria: la generación Alfa. La primera cien por cien digital.

- Pensamiento no lineal → Atención flotante: Están acostumbrados a dispersar su atención –televisión y conversación familiar; videojuegos, lectura multipantalla en el móvil, etc.– y esa actitud mental se refleja en el aula. Reclaman mayor interacción. Les cuesta centrar su atención de forma prolongada ya sea en el profesor o en un texto. Son más emocionales que racionales.
- Pensamiento intuitivo y sintético → Desde muy pronto reciben una gran cantidad de información y no tienen la capacidad para interpretarla. Consecuencias: Impaciencia, no toleran el aburrimiento, falta de motivación e interés, mayor ansiedad y frustración, déficit en la capacidad de abstracción...

Un contexto –aunque interrelacionado– de desinterés y de nuevos hábitos lectores donde el uso del haiku en tanto que herramienta docente cobra especial sentido. Sin voluntad de agotar el tema, sino como pequeño apunte introductorio, exponemos algunas de las razones que suscitan nuestro planteamiento:

- Por su brevedad de *tweet*, que enlaza con esa fragmentariedad del lector digital que exponía Carr. Si lo comparamos con otros géneros o con otras formas poéticas, el haiku no requiere un gran esfuerzo de descodificación. Son tres versos. Únicamente diecisiete sílabas.
- Por su «aquí y ahora»³⁰ de Polaroid o de fotografía en Instagram, capaz de vincular la lengua y la literatura con la experiencia personal del alumnado a través de una mirada sobre la realidad más inmediata, sobre las situaciones, intereses y preocupaciones de los/las aprendices.
- Por su sencillez, que resulta idónea para introducir a los nuevos lectores en el género lírico. Pero también para aquellos docentes que no han recibido una formación poética adecuada, pues encontrarán el haiku sumamente manejable.
- Por sus posibilidades de lectura compartida, dialógica. La sencillez y la brevedad del haiku facilitan la lectura de poemas en el aula, generando, así, diálogo y debate. Interacción.

³⁰ Nos referiremos a ello, por extenso, en el capítulo sobre el haiku japonés y sobre Matsuo Bashō.

- El haiku también permite la interrelación de distintos lenguajes comunicativos: la pintura, la fotografía o el cómic, por ejemplo.
- Y posibilita una serie de actividades complementarias relacionadas con las TIC: búsqueda de poemas en internet, creación de un foro virtual, etc.
- Por su puerta abierta a la escritura creativa: la pequeñez del haiku no va a cohibir a los aprendices ni a los docentes sin experiencia al respecto³¹.

Desde estas líneas se defiende el uso de la escritura creativa para dinamizar la lectura. Una idea que tampoco es novedosa. Víctor Moreno (1994) considera que la escritura creativa es la mejor forma de que los niños/as se aficionen a la lectura. Y en la misma dirección se expresan J. A. Marina y M. de la Válgoma: «creemos que a nuestros alumnos les interesa más escribir que leer, y que la escritura puede ser un camino para incitar a la lectura» (2007, 18-19).

Antes que ellos, Raymond Queneau (1987) ya se manifestaba a favor de no escindir³² la literatura leída de la literatura escrita en su clásico *Exercices de style* (1947). Y también Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso se muestran partidarios de ello en su monografía *Los talleres literarios* (1985a):

El taller cambia el punto de referencia. El modelo es el creador, pero no en sí mismo, ni siquiera en su labor, sino en su obra. Hace de los muchachos aprendices de novelistas, de poetas, de dramaturgos... Leen para tener modelos de referencia y formas de hacer, no para criticar y enjuiciar. Eso vendrá como consecuencia. Y sobre todo escriben. Escriben de continuo (52).

Rincón y Sánchez Enciso contextualizan su propuesta –igual que habían hecho antes Tobelem y los miembros del grupo Grafein– en el marco de un taller literario. Dicha práctica de escritura comprensiva y creadora cuenta ya con una dilatada

³¹ Margarida Prats Ripoll enfatiza la importancia o, mejor, la necesidad de que el docente experimente en propia piel la lectoescritura de poesía: «Tots els estudiants haurien de tenir ocasió de viure experiències gratificants d'acostament a la poesia, car qui no ha experimentat el plaer de jugar amb els mots i els ritmes, qui no ha descobert que la paraula feta poesia permet tocar amb la punta dels dits les veritats més recòndites de l'experiència humana, qui no ha copsat que a la paraula poètica res no li és aliè i que ens convida a reconstruir el món des d'una mirada emotiva, poc podrà engrescar els altres a acostar-s'hi» (1994, 140). Y en la misma línea se muestra también Alexandre Bataller Català, para quien resulta fundamental que el docente pierda el «miedo ante el papel en blanco» (2015, 101).

³² Por decirlo a partir del título de un artículo de Mónica Bibbó (2003), texto, además, del todo pertinente y complementario en este punto.

trayectoria docente³³. Sin embargo, las características inherentes al haiku nos llevan a reconsiderar esta situación de aprendizaje –a ir más allá del taller literario y del haiku como consigna de escritura–, pues sus posibilidades educativas son inmensas y abrazan todos los ámbitos del diseño curricular. Por supuesto se persigue desarrollar la competencia literaria, despertar consciencias críticas, formar ciudadanos, proporcionar una vía para la expresión de emociones y experiencias personales, etc. Pero el haiku se impone también como una herramienta transversal e interdisciplinar: su sencillez y brevedad resultan idóneas para trabajar una segunda lengua. Y la mirada de Yosa Buson y de los poetas clásicos japoneses, muchos de los cuales fueron pintores³⁴, conecta con una educación visual y plástica no inmovilista³⁵. Mientras que la constante presencia de la flora y la fauna en este tipo de producción poética, especialmente en la tradición nipona, posibilita un conocimiento del medio natural desde la sensibilidad y el respeto que estos escritores muestran hacia su entorno vivo³⁶, como en los siguientes versos de Kobayashi Issa:

Cuando cambias de piel,
dime, serpiente,
¿no tienes frío? (2008, 49).

Por supuesto el origen japonés de esta breve estrofa invita al conocimiento del medio social y cultural, del mismo modo que los haikus de los compositores magiares

³³ Ya en la década de los ochenta dan cuenta de este modelo de enseñanza publicaciones como la citada de Rincón y Sánchez Enciso (1985a) o *Grafein: Teoría y práctica de un taller de escritura* (1981) de Maite Alvarado, María del Carmen Rodríguez y Mario Tobelem, *El taller de escritura* de Gloria Pampillo (1982) y *Talleres de escritura: Con las manos en la masa* (1988) de Alvarado y Pampillo. A partir de entonces, la literatura generada el respecto es cuantiosa. He aquí una significativa muestra: Silvia Adela Kohan y Ariel Lucas Rivadeneira (1991); Claire Boniface (1992); Nicolás Bratosevich, Susana C. de Rodríguez y Alfredo Rosenbaum (1992); Kohan (1992); Lucy McCormick Calkins (1993); Carme Alcoverro (1993 y 1998); Manuel Abril Villalba (1998, pp. 163-165); Benigno Delmiro Coto (2002); Carmen Gil (2003); Cassany (2006, pp. 113-156); Salvador García Jiménez (2006); Michel Ducom (2010); Felipe Zayas (2011); Graciela Falbo (2012), Marcelo Di Marco (2012) o las aportaciones de Bataller Català (2003 y 2015).

³⁴ «For as the haiku is a major poetic form in Japan, I feel that it can become so in other countries, given some understanding of its nature and its aesthetics and its sort of power, a power which is similar in some respects to that of painting» (Yasuda, 2001, 2).

³⁵ Como refleja el volumen *Haiku: Poesía pintada* (1998), coordinado por Ignacio Salvador Ayestarán e Ignacio García García.

³⁶ Que puede desembocar en actividades al aire libre, como el «safari de haikus» de Jaime Lorente (2020) o como el taller de fotografía y haikus que se realiza en el IES Seròs, en la localidad ilderdense del mismo nombre.

György Kurtág, Molcer Mátyás, Sály László, o que los creados por Leonard Cohen, Franco Battiato, Javier Ruibal, Anna Oxa y Miren Iza –cantante de Tulsa–, nos animan a hablar de música³⁷. Pero es que incluso el haiku y las matemáticas pueden conectarse: en julio de 2017, Mark Huber y Gizem Karaali propusieron a los lectores de *Journal of Humanistic Mathematics* que escribieran haikus relacionados, en el sentido más amplio, con dicha ciencia. Y una selección del material recibido se publicó en esa misma revista en el número de enero del año siguiente. He aquí una muestra de la muestra, tres poemas de Ryan Brown, Christina Carroll y Benjamin Gaines:

TO TEACH, TO LEARN, MATHEMATICS

Students enduring
Brightening, discovering.
I see the joy, too.

Without any doubt
every mighty redwood tree
was once just my height.

FIBONACCI

All Throughout Nature
The Fibonacci Sequence
Spiraling Outward.(Abrahamson, Arici, Bardone-Cone, Borkovitz,
Brown *et al.*, 446, 448 y 452).

Esta es nuestra propuesta. Presentar y contextualizar una antigua forma poética tradicional japonesa cuyas características se adaptan a las actuales necesidades de la educación literaria. Porque, si Cornelius Castoriadis (2007) establecía en *L'institution imaginaire de la société* (1975) que las sociedades están constantemente autoinventándose, reformulándose; ¿no debería suceder lo mismo con la educación en tanto que puerta de acceso a esta?

³⁷ En 2008 la cantante cubana Yusa publicó un disco titulado *Haiku* (Tumi Music). El trío de rap Haiku d'Etat debe su nombre a la mezcla de «haiku» y «*coup d'état*». Las ramificaciones son infinitas.

PARTE I

MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

1. MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Antes de acercar nuestra lupa al haiku, conviene fijar algunas nociones básicas que establecerán la base teórica y conceptual sobre la que se fundamenta y edifica este trabajo en lo relativo a las teorías educativas. Algo así como un posicionamiento de raíz.

Los actuales parámetros didácticos asumen –o en todo caso deberían asumir– una concepción constructivista de la enseñanza según la cual es el alumno o alumna quien, valga la redundancia, va construyendo aprendizajes más o menos significativos que le permiten, gradualmente, mostrarse autónomo y competente en el uso de conceptos, resolución de problemas, etc. Es decir, en el progreso creador de estructuras mentales activas que integran y estimulan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales –posibilitando, de esta manera, que se explique los fenómenos y los objetos de la realidad³⁸.

Ahora bien, esta construcción personal del alumno/a no deja de ser un proceso compartido³⁹ entre discente y docente, cuya colaboración o ayuda resulta imprescindible para el niño o niña. Así lo expone Noam Chomsky:

Lo que debemos procurarnos es un auditorio que importe. En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente [...] El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos (2007, 29).

El profesor actúa, por tanto, como agente mediador entre el sujeto que aprende y la sociedad –a estas alturas no parece ya necesario justificar la función social y socializadora de la escuela. Baste quizá con recordar que, ya para Jean Piaget (1983), la

³⁸ En este sentido, Valeria Araya, Manuela Alfaro y Martín Andonegui (2007) ven en Jenofonte, Heráclito, Protágoras y Zenón de Citia los precedentes del pensamiento constructivista. También en el sofista Gorgias, para quien conocer era un acto personal que se elaboraba en el interior de cada individuo (79).

³⁹ Se crean zonas de desarrollo próximo como proponía Vygotski (2008, 130-140) para que el niño/a aprenda en colaboración aquello que más tarde podrá hacer o resolver por sí solo.

educación tiene por objeto la asimilación y la adaptación del niño/a a las reglas impuestas por su comunidad.

Pero más allá del carácter colectivo de la función formativa, y en la línea apuntada por Chomsky, el docente debe atender a la diversidad de su alumnado, pues es responsable de que cada uno de los niños progrese de forma individual, distinta, única, en el contexto de una determinada comunidad o grupo social –sin que ello implique, claro está, una negociación o rebaja en el esfuerzo de los discentes.

Esta doble dimensión singular y plural, individualizadora y socializadora del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no parte de cero. En razón de lo cual, el docente debe tener en cuenta la base de significados que el alumnado ya ha ido construyendo previamente, incluso antes de dar sus primeros pasos en la escalera educativa. Escribe Arthur I. Gates en la temprana fecha de 1939: «At the time of entering school, children have already acquired a variety of types of information and skill which represent stages in progress toward reading, even if they cannot read a word, and which are directly used in further reading progress» (497).

Esto recuerda, en cierto modo, una anécdota narrada por Umberto Eco, según la cual un joven se presenta ante un maestro zen para preguntarle acerca de la iluminación y la manera de acceder a ella. El monje le invita a sentarse y, de acuerdo con el ritual que preside la ceremonia del té, le ofrece una taza. Cuando la infusión está preparada, el maestro la vierte, lentamente, en el recipiente que el joven sostiene entre sus manos, incluso cuando el líquido empieza ya a derramarse, hasta que «el discípulo alarmado trata de detenerlo advirtiéndole que la taza “está llena”. Entonces el maestro contesta: “como esta taza, tú estás lleno de tus opiniones y de tus razonamientos”» (1965, 198). Lis Costa cita un aforismo que atribuye⁴⁰ a François Rabelais, y que casi parece escrito en paralelo a la anécdota relatada por Eco: «L’infant no és un tassó per omplir, sinó un foc per encendre» (2009, 19).

En tanto que proceso de evolución constante y progresiva, el alumno posee ya una serie de estructuras, conocimientos, representaciones y conceptos previos de los que el docente puede y debe servirse, tendiendo puentes hacia los nuevos aprendizajes. O encendiendo su fuego, si se prefiere la metáfora de ¿Rabelais?

⁴⁰ Costa no acompaña la cita de referencia bibliográfica alguna, a diferencia de lo que sucede con los otros entrecomillados que aparecen a lo largo de su artículo, de los que sí se comparte la procedencia. Da la sensación de que la fuente no es otra que ese interminable libro de citas, más o menos verdaderas, más o menos fidedignas, que es internet. Y donde esa misma frase citada por Costa –o una muy similar– se puede encontrar atribuida a Plutarco, a Michel de Montaigne, etc.

De una u otra forma, lo cierto es que este es uno de los principios básicos de la propuesta constructivista: interpretar el aprendizaje en clave de *continuum*⁴¹. Lo cual, implícitamente, podemos relacionar con la atención a la diversidad, que según Isabel Solé y César Coll es el verdadero reto de los profesores actuales: la configuración de una escuela «que pueda acercarse a cada uno y ayudar a cada uno a progresar» (1997, 12).

1.1. ¿Para qué sirve la literatura?⁴²

Siglo XXI. Todo sucede demasiado deprisa. Vivimos en la era de la globalización, las apariencias⁴³, las redes sociales y su constante ejercicio de vanidad, los *influencers*, los *youtubers*, los *hashtags*, la mercadotecnia viral, los datos masivos o *big data*, los algoritmos y la tecnología persuasiva, Amazon, la deslocalización industrial, los artículos *low cost* y *light*, Twitter desplazando a los diarios como fuente de información y noticias⁴⁴, Wikipedia y los documentales de Netflix convertidos en *auctoritas*, la cultura del espectáculo, los constantes procesos migratorios, el Brexit, las políticas huecas y de eslogan, los *alternative facts*, la retórica sensacionalista, los ciberataques, la

⁴¹«Segons la teoria constructivista no hi ha un límit clar entre prelector y lector, entre preescriptor y escriptor, com tampoc no hi ha dos moments, un abans i un després, del veritable aprenentatge. La separació en dos moments només és acceptable per qui en té una visió normativa i espera que tots els aprenentatges siguin convencionals. Des del punt de vista que aquí defensem, aquests aprenentatges que es fan durant el període entre tres i cinc anys no són previs, sinó que formen part, per dret propi, del procés d'alfabetització» (Teberosky, 2001, 14). Lo cual nos lleva, inevitablemente, a Vygotski: «El aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar jamás parte de cero. Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria» (2007, 30). Es más, Dehaene corrobora este posicionamiento teórico desde un punto de vista científico: «Antes de que los niños se expongan a su primera clase de lectura, su desarrollo lingüístico y visual previo debe tener un papel esencial en preparar sus cerebros para este nuevo ejercicio cultural» (2018, 238). Y añade una serie de testimonios y experiencias que ratifican su afirmación a este respecto (238-240).

⁴² La cuestión o problemática de la funcionalidad de la literatura ha sido recurrentemente tratada a lo largo de los siglos y, sin embargo, sigue encendiendo debates. Ensayos como los de René Wellek y Austin Warren (1966), Vítor Manuel Aguiar e Silva (1972) o Antonio García Berrio (1977) son ya referentes ineludibles y un buen punto de partida al respecto. Junto a ellos, cabría citar también el famoso libro de Jean-Paul Sartre (1957): *Qu'est-ce que la littérature?* (1947).

⁴³Como acierta a sentenciar Carlos M. Ruiz a partir de su lectura de Daniel Innerarity (2004): «Existir socialmente consiste en ser visto» (2020, 21). De ahí la extendida preocupación de empresas e internautas por el número de seguidores en Twitter, contactos en Facebook, etc.

⁴⁴ El 60% de los ciudadanos españoles utiliza las redes sociales para informarse y el 53% comparte noticias, según apuntan Newman, Fletcher, Kalogeropoulos, Levy, David y Nielsen (2018).

ideología del simulacro, los rumores y constantes *fake news* y ese: *Todo es falso salvo alguna cosa* (2017), por decirlo con el título de un ensayo de Justo Serna⁴⁵.

Un panorama cambiante y de cristales rotos en el suelo. Hay que andar con cuidado. Es como si hubiésemos saltado de la era de la información a la era de la desinformación. Y a ese «capitalismo de vigilancia» –por usar la feliz definición de Shoshana Zuboff (2020)⁴⁶– que tiene entre sus principales consecuencias la creciente tendencia de nuestras sociedades a la polarización, a la radicalización del discurso. Se prefiere la posición extrema al diálogo. Y esto vale para políticos –hay casos tan evidentes como los de Donald Trump o Jair Bolsonaro–, pero también para periodistas o casi anónimos usuarios de Twitter. Sin diferencias.

No es de extrañar, por tanto, que en su ensayo *La sociedad de la transparencia* (2012) Byung-Chul Han plantee un escenario social complejo, donde la «hiperinformación y la hipercomunicación no inyectan ninguna luz en la oscuridad» (2013, 80). Nunca antes el hombre se había exhibido y expuesto como ahora. Basta con abrir Instagram para comprobar de qué forma sus usuarios muestran sin ningún tipo de pudor dónde están; qué comen y con quién; cómo visten, o no: sus cuerpos semidesnudos mientras realizan algún tipo de ejercicio físico; y regalos y ecografías y... Por todo ello, el reconocido filósofo y ensayista surcoreano considera que la transparencia digital es pornográfica. Y, además, pese a tanta exhibición, paradójicamente, Han afirma incluso que la nuestra «es una sociedad de la desconfianza y de la sospecha» (92).

Ya en «Symptoms of George Orwell's *1984*» (1956), Bertrand Russell (2005) apuntaba que una cosa es la verdad y otra muy distinta es la verdad oficial. Pero la adulteración de la información que se daba en tiempos de Russell ha dado paso a la mentira consciente. *On Bullshit: Regarding the Manipulation of Truth* (2005)⁴⁷ debe considerarse una obra clave al respecto. Obra en la que el filósofo Harry G. Frankfurt aborda las causas que han provocado, por un lado, esa desconfianza y sospecha que señalaba Han y, por otro, toda esa retórica de la persuasión y de la manipulación cuyo

⁴⁵ Levemente más optimista que el *Good bye, veritat* (2018) de Joan Garcia Del Muro Solans –cuyo ensayo establece un diálogo, desde el título mismo, con *Addio alla Verità* (2009) del filósofo postmodernista Gianni Vattimo.

⁴⁶ Una década antes, en un artículo titulado «The Dimension of Depth and Objects Rushing towards Us», Thomas Elsaesser ya reflexionaba sobre un «nuevo paradigma, que está convirtiendo nuestra sociedad de la información en una sociedad de control y nuestra cultura visual en una cultura de la vigilancia» (Steyerl, 2014, 26).

⁴⁷ Manejamos la edición en español: *On bullshit: Sobre la manipulación de la verdad* (2006).

desinterés *en y por* la verdad –los hechos– llega hasta el extremo de desentenderse de ella.

Como escribe Marta Sanz: «El desprestigio de la razón, de la verdad, del optimismo cognoscitivo, del discurso articulado, degenera en sociedades viscerales, escépticas o relativistas, que elevan la ignorancia a la categoría de tótem, identifican conocimiento con maldad, balbucean» (2017, 51).

La pregunta a hacerse, entonces, es cómo encaja la literatura en ese complejo y poliédrico contexto. Y es Mario Vargas Llosa quien parece ofrecernos la primera respuesta:

Una sociedad democrática y libre necesita ciudadanos responsables y críticos, conscientes de la necesidad de someter continuamente a examen el mundo en que vivimos para tratar de acercarlo –empresa siempre quimérica– a aquel en que quisiéramos vivir; pero, gracias a su terquedad en alcanzar aquel sueño inalcanzable –casar la realidad con los deseos– ha nacido y avanzado la civilización, y llevado al ser humano a derrotar a muchos –no a todos, por supuesto– demonios que lo avasallaban. Y no existe mejor fermento de insatisfacción frente a lo existente que la literatura. Para formar ciudadanos críticos e independientes, difíciles de manipular, en permanente movilización espiritual y con una imaginación siempre en ascuas, nada como las buenas lecturas (2015, 23).

También Antoine Compagnon se pregunta: *La Littérature, pour quoi faire?* (2007). Un valioso ensayo –antes conferencia– que, sin embargo, tampoco agota el tema. De su alegato a favor de la literatura rescatamos una idea: «la aceleración digital recorta el tiempo disponible para los libros» (2008, 23). Porque frente a esa aceleración de lo tecnológico, de internet, de las redes sociales... y a la inmediatez y prisa de lo contemporáneo, toda buena literatura requiere –sea cual sea la edad del lector– de reflexión y de pausa⁴⁸. Así predispone al cuestionamiento del mundo en que vivimos, es agente social de cambio –pero sin la ingenuidad de quien la sigue considerando un arma cargada de futuro– y nos lleva a profundizar en valores como la interculturalidad, el respeto, la tolerancia o la atención a la diversidad⁴⁹. De ahí la importancia de trasladar esta experiencia al aula, porque por un lado estaremos formando lectores que adquieran y desarrollen las competencias lectora, literaria y comunicativa, mientras que, por el

⁴⁸ No podemos menos que coincidir con Wolf: «Hay muchas cosas que se perderían si paulatinamente perdemos la paciencia cognitiva para sumergirnos en los mundos creados por los libros» (2020, 66).

⁴⁹ Esos que Jaume Trilla (1992) denomina –y delimita– mediante la expresión «valores compartidos». En contraposición con los que él llama «valores controvertidos».

otro, educaremos ciudadanos con la suficiente libertad y autonomía crítica como para no dejarse arrastrar por la marea cambiante.

Son varios los autores que apuntan en la misma dirección⁵⁰, entre ellos, Susana Itzcovich: «La literatura infantil es una literatura de movimiento, formadora de conciencias, que estimula la interpretación y crítica de los lectores frente a la realidad y frente a sí mismos» (1995, 19-20). O Dámaso Alonso: «La lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser» (1974, 11).

En *Leer la mente: El cerebro y el arte de la ficción* (2011), el escritor mexicano Jorge Volpi plantea brillantemente la tesis de que la literatura y con ella, por supuesto, la lectura literaria son útiles para la especie humana, pues esta únicamente ha conservado tanto tiempo otras actividades que le son indispensables para su desarrollo o supervivencia. De hecho –y por más que John Locke (2012) defendiera en sus *Pensamientos sobre la educación* (1693) que el aprendizaje de la poesía carecía de objetivo inmediato práctico⁵¹–, Georges Mounin plantea el nacimiento de la poesía en términos de utilidad y no de placer:

Le premier caractère commun de ces types les plus archaïques de «poésie», c'est d'avoir une finalité nettement définie, non esthétique: magique, historique, juridique, didactique. Et le second caractère commun de ces mêmes types archaïques, c'est d'atteindre cette finalité (conservation de rites, des généalogies, des connaissances agricoles, nautiques, juridiques, etc.) par le moyen de techniques très apparentes, techniques de la mémoire orale; c'est-à-dire qui sont des mnémotechniques. Ce que nous appelons poésie n'est pas né comme

⁵⁰ Un ejemplo sería Elena Gómez-Villalba Ballesteros: «En medio de esta civilización tecnológica, la poesía reivindica un papel y un significado importantes como ocasión para el silencio activo y creativo y para el descubrimiento del poder expresivo y comunicativo de la palabra, al que se llegará después de un largo proceso de sensibilización que redundará en la formación de la personalidad de los niños». (1993, 107). También, para terminar y por no extendernos, Sandra Sánchez y Santiago Yubero: «La literatura posee un valor que va más allá del propio hecho de leer. Debemos pensar que si la reflexión y el análisis no forma parte del proceso lector, éste no alcanza su verdadero objetivo. Es por lo que resulta difícil hablar de lectura y de literatura sin considerarlas partes de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo personal de los individuos [...] Obras literarias que plantean distintos conflictos sociales o culturales, permiten al lector entender que otros antes que ellos pasaron por situaciones similares, provocando una reflexión que puede ayudar a sobrellevar los propios conflictos. En definitiva, la literatura nos ayuda a comprender mejor la vida» (135).

⁵¹ En este punto resulta imprescindible, primero, para rebatir sin ambages la tesis de Locke y, al mismo tiempo, para matizar un concepto tan decisivo de nuestro actual sistema de valores como el de «utilidad»; la lectura de *La utilidad de lo inútil*, de Nuccio Ordine (2017). Según defiende este pensador italiano –y simplificando en grado sumo– también es útil todo aquello que nos hace mejores, aunque no obtengamos un beneficio aparente, tangible o inmediato.

plaisir, mais comme outil. Toute l'histoire ultérieure de la poésie sera l'histoire des changements d'usage, et de destination, de cet outil (1968, 77).

Comprobemos, entonces, hasta qué punto esto es así y saquémosle el máximo partido a esa herramienta llamada «poesía».

1.2. La Educación literaria

Desde sus orígenes, la literatura ha cumplido una evidente función didáctica –sirva de ejemplo la *Ilíada* (s. VIII a. C.⁵²) en tanto que cosmovisión y quizá también modelo de conducta representado por la figura del trágico héroe Aquiles–. Sin embargo, hace ya demasiado tiempo que la lectura se concibe o, mejor, se ha visto postergada al ámbito doméstico y privado. A los momentos de ocio. Allí donde la competencia es feroz: videojuegos, televisión en *streaming*, redes sociales, etc. Productos impulsados por la máquina publicitaria del neoliberalismo y de la economía de mercado. Y, entretanto, la literatura fue y sigue perdiendo trascendencia, brillo. Cada vez más arrinconada. Cito a Joan Carles Girbés: «qui no llig no ho fa perquè no trobe el moment adequat, sinó perquè no ho considera prou important» (2006, 11).

En consecuencia, es imprescindible que el modelo educativo tenga en cuenta la situación actual y los notables cambios tanto sociales como culturales que se han ido produciendo y que repercuten en la manera en la que los alumnos se aproximan al texto⁵³. He ahí el trasfondo de la Educación Literaria o, en palabras de Antonio Mendoza Fillola: «educación *en* y *para* la lectura literaria» (2005, 45).

Atrás quedan otros procesos educativos. Aquellos que, siguiendo a Carlos Lomas (1999) y, en especial, a Josefina Prado Aragonés (2004, 330-335) y a Ballester (2015, 129-137), denominaremos:

- *Modelo retórico*. Vigente desde las postrimerías de la Edad Media hasta prácticamente el siglo XIX. La referencia son los clásicos grecolatinos, de los

⁵² La datación es uno de los puntos de controversia –igual que la autoría, por ejemplo– alrededor de la *Ilíada*. Es el siglo VIII a. C. la fecha de composición convencionalmente más asumida (Rodríguez Delgado, 2010, 74).

⁵³ Cambios profundos que afectan a los modos en los que el alumnado accede a los conocimientos y, en consecuencia, al proceso de enseñanza/aprendizaje. Y que han repercutido en el imaginario del lector y del escritor tanto como en el acto mismo de lectura. Así lo observan, desde diversas y complementarias ópticas, Alberto Eloy Martos García (2009), Ana Sacristán (2013), Ana María Margallo y Cristina Aliagas Marín (2014), Alfonso Vargas Franco (2015) o Aurora María Ruiz-Bejarano (2018).

que se imitan figuras y reglas. El propósito fundamental es el discurso, las buenas maneras en el decir. Si bien, como indica Paul Hazard con ironía, subyace también la idea de que «los autores latinos habían de deleitar forzosamente a los pequeños, puesto que divertían a la gente mayor» (1988, 19).

- *Modelo historicista*. El siglo XIX es el siglo del positivismo, del movimiento romántico, de la construcción de los estados nacionales que crean e impulsan una conciencia de literatura patria como parte de su herencia cultural. Por consiguiente, cada país arma una historia propia: movimientos y características principales, fechas, autores, obras destacadas, etc. Y la enseñanza literaria se convierte en memorización, en mera acumulación enciclopédica de ese canon nacional en orden cronológico desde sus orígenes hasta su presente. De esta forma, se suceden en el aula las preguntas del tipo: «¿En qué año nació...?». O, «¿cuáles son los rasgos estilísticos de...?». Todo ello aderezado con algunos fragmentos de las obras más representativas de cada autor.

Según Gabriel Núñez (2016, 56-57) y de nuevo Núñez junto a Mar Campos Fernández-Fígares (2005, 115-116), debe considerarse –a pesar de algunas valiosas tentativas previas– el *Manual de Literatura* (1842) de Antonio Gil y Zárate como el principal causante de la asunción y del afianzamiento de este enfoque historicista que se ha prolongado en el tiempo hasta la década de los sesenta. O incluso más, porque aún en la actualidad –especialmente en bachillerato– su huella no se ha borrado por completo.

- *Modelo textual*. El auge del formalismo y del estructuralismo trajo consigo una crisis en la concepción historicista de la enseñanza literaria. Así, en los años sesenta, el comentario de texto pasa a ser considerado el procedimiento idóneo para estimular y fomentar las habilidades comprensivas de los lectores y, al mismo tiempo, para desarrollar su «competencia literaria» –por utilizar la expresión propuesta por Jonathan Culler (1978)⁵⁴, en 1975⁵⁵–. Si bien este modelo no sustituyó al historicista, cabe señalar que se convirtió en

⁵⁴ A. Mendoza Fillola y Saturnino Pascual (1988) desarrollan el concepto de competencia literaria a partir precisamente de Culler en: «La competencia literaria: Un observación en el ámbito escolar».

⁵⁵ Sin olvidar por ello el antecedente que supuso, desde la óptica de la gramática generativa transformacional, Manfred Bierwisch y su ensayo: «Poetik und Linguistik» (1965).

complemento y sostén del mismo. Llegando, en su vigencia, hasta nuestros días⁵⁶.

Por el contrario, el concepto de educación literaria entraña una voluntad de renovación, el deseo de recuperar el valor educativo del acto literario. Para Teresa Colomer, «la sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente» (1996, 135).

No hay que olvidar que la década de los ochenta trajo consigo la evolución de teorías literarias y psicopedagógicas que centraban el interés formativo en el proceso de comprensión y construcción del pensamiento cultural, así como en la intertextualidad. Si el modelo historicista había situado el foco principal sobre el autor –datos biográficos, rasgos estilísticos, títulos más destacados, etc.– y el comentario de texto había hecho lo propio sobre la obra y su especificidad, con este renovado enfoque educativo el lector se convierte en el protagonista. Es un cambio en la perspectiva educacional determinante, porque la atención se traslada al proceso de lectura y a la búsqueda de las estrategias pedagógicas más convenientes para fomentar en el alumno un hábito estable de lectura, que desarrolle su competencia literaria –entendida como una competencia lectora⁵⁷– mediante recursos y mecanismos que posibiliten al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de los textos, además de la expresión creativa a través del manejo y la producción de textos.

Detengámonos en el concepto de «hábito lector», que asumiremos en una doble acepción, apuntada y apuntalada por Elisa Larrañaga y Santiago Yubero:

Como la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta, hemos de pensar que la conducta lectora debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, insertándose en su propio estilo de vida (2005, 43).

⁵⁶ No, por ello, sin plantear dudas. Joan Badia y Daniel Cassany, ya en 1994, consideraban que entre las prácticas docentes que debían superarse estaba «el comentari de text exhaustivíssim disseccionant poemes o fragments en prosa –sovint un pretext per al lluïment i per a major honor i glòria del professor/a!–» (1994, 8).

⁵⁷ A este respecto véase cómo V. M. Aguiar e Silva (1980) delimita el concepto de «competencia literaria» –especialmente en su extenso pero preciso capítulo segundo– y, también, Mendoza Fillola y Pascual (1988).

De igual manera, el concepto de «educación literaria» –abordado en tanto que proceso activo de aprendizaje– pretende estimular el gusto por la lectura gracias al descubrimiento, incluso en su historicidad, de un amplio repertorio de textos literarios escogidos con esmero, conocimiento y responsabilidad por parte del docente. Y es importante subrayar el término «responsabilidad». Como expone Besora:

Uno de los principales objetivos del colegio debería ser el de fomentar el gusto por la lectura, hacer lectores que sean capaces de leer por ellos mismos, por gusto, sin que se sientan obligados. Una serie de lecturas decepcionantes pueden bloquear el proceso del lector y alejarlos del libro, de la lectura (2020, s. p.).

Debido a lo cual y en consonancia con Itzcovich, juzgamos «imprescindible una buena selección del material que se ofrece a los niños» (1995, 20), para lograr, de este modo, que la lectura les resulte cercana e interesante. No debemos perder nunca de vista el horizonte último de la educación literaria, insinuado por Besora y fijado con mucha más nitidez por Pedro C. Cerrillo y Ángel Luis Luján Atienza en el siguiente fragmento:

El objetivo de la educación literaria debe ser el de crear buenos y competentes lectores, en distinto grado y profundidad en cada nivel educativo. La adquisición del gusto por la lectura y el entrenamiento necesario para enfrentarse a textos cada vez más complejos dependen en gran parte de la capacidad del docente para contagiar a sus alumnos el amor por los libros (2010, 9).

Se trata, por tanto, de imantar a los nuevos lectores y lectoras, con la vista puesta en un futuro en el que ya se hará un uso más complejo, pausado y reflexivo de la lectura. De esta manera, la literatura se transfigura en un instrumento social con un objetivo del todo funcional: la formación de individuos que sean capaces de interpretar la realidad y puedan dar sentido a su propia experiencia dentro de un contexto o marco cultural concreto⁵⁸.

Para alcanzar y desarrollar esta nueva dimensión pedagógica fueron determinantes los planteamientos constructivistas proporcionados por la teoría empírica de la

⁵⁸ ¿Cómo no va a cumplir una función social la literatura si el lenguaje que la construye nace de una necesidad de relacionarnos con los demás? Así lo planteó Piaget (1975) y así se reafirma Vygotski: «El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna» (2008, 138).

literatura, que considera el acto de leer como un proceso activo y dinámico cuyo protagonista se convierte en constructor del sentido último, definitivo, del texto. En la misma línea, también jugaron un papel decisivo ciertas nociones o principios de la estética de la recepción, según la cual, la acción o proceso de lectura actualiza el texto y le da sentido gracias a la interacción entre lector y texto. Y, en tercer y último lugar, cabe destacar que algunas ideas de la semiótica y, en especial, de la pragmática del texto –por ejemplo: el texto literario en tanto que signo con una función comunicativa que toma en consideración los contextos de producción y recepción, además de las determinaciones contextuales de carácter histórico, cultural y social– resultaron fundamentales para el nacimiento de la educación literaria como método.

Según Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz (2006, 502-503), estos procesos educativos pueden agruparse en dos: un modelo de enseñanza tradicional y un segundo modelo, de nuevo enfoque. Si el primero tiene como finalidad el conocimiento –pues da especial importancia a la información– y parte de una visión diacrónica de la literatura por medio de un canon, es decir, de un prestigioso corpus; el nuevo enfoque educativo trata de alentar la construcción de un hábito lector estable así como las habilidades lingüísticas del alumno desde una visión sincrónica⁵⁹. De ahí que se centre en la comprensión y la actualización interpretativa de textos que forman parte de un corpus ecléctico, en cuya elección participa por supuesto el profesor –que asesora y tiene en cuenta los intereses de los futuros lectores–, pero también, siempre que sea posible, pueden participar los propios alumnos.

De hecho, Alfie Kohn (1993) sostiene que la elección por parte de los estudiantes más jóvenes de aquello que van a leer afecta de forma positiva a su dinamismo o nivel de actividad, a su entusiasmo, a su autogestión, a la profundidad de comprensión, a su creatividad y, en consecuencia, a la tasa de éxito en el aprendizaje. Y en la misma línea se sitúan también los trabajos de Mark R. Lepper (1988), Deborah J. Stipek (1998) o Paul R. Pintrich y Dale H. Schunk (2006). Y, antes que ellos, de Rodari: quien considera un error no proporcionar las suficientes elecciones de lectura a niños/as y jóvenes, si lo que se pretende es despertar su afición a la letra impresa (Argüelles, 2009, 229).

⁵⁹ Prueba de ello es el Currículum Educació Primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya: «Un dels objectius que s'haurien d'aconseguir en finalitzar l'educació primària és que la majoria dels alumnes hagin adquirit l'hàbit lector. És a dir, que la lectura formi part de les seves rutines i que aquesta activitat tingui una presència important en l'àmbit personal» (31).

Por el contrario, la actitud de la enseñanza tradicional es pasiva: centrada en la recepción y en la comprensión del texto, que se entiende como un modelo lingüístico, seleccionado en función de su importancia histórica en el ámbito de la literatura nacional. Sin conexiones con otras disciplinas. Un modelo frente al cual el nuevo enfoque educativo promueve la transversalidad –conectando lo literario con otras manifestaciones artísticas–, la creatividad, las habilidades productivas y la interculturalidad –incorporando también obras representativas de otras culturas, literaturas, registros lingüísticos, etc. No olvidemos que la diversidad es una característica distintiva del arte⁶⁰.

La escasez de motivación que la literatura por lo general despierta actualmente entre niños/as y mayores⁶¹ se debe, en parte, al método tradicional de enseñanza historicista que se fundamentaba en la acumulación de datos, de información. Una enseñanza, por decirlo con palabras de Lorenzo Luzuriaga: «general y enciclopédica» (1973, 9), que desplaza tanto a la obra como al lector a un segundo plano. De ahí que los nuevos planteamientos educativos busquen devolver a ambos el lugar que merecen, especialmente al lector, a quien hay que transmitir que la lectura es fuente de placer, de satisfacción, de entretenimiento, toda vez que una forma de adquirir cultura y de desarrollar las competencias lingüísticas.

De hecho, si pensamos la educación literaria desde una perspectiva que vaya más allá de la comprensión y creación de textos, esta debería incluir, en su radio de acción, las cuatro dimensiones siguientes, expuestas por Joan Badia y D. Cassany (1994, 9):

⁶⁰ Hasta tal punto, que un crítico de la talla de Ernest H. Gombrich señala: «No existe, realmente, el Arte. Tan sólo hay artistas».

⁶¹ Son muchos los ejemplos que podrían aportarse al respecto, así el más reciente informe PIRLS o el libro *Cómo hablar de los libros que no se han leído* (2007), de Pierre Bayard, que arranca con la siguiente afirmación: «Nací en un entorno en el que se leía poco, no aprecio en modo alguno esa actividad y, de cualquier forma, tampoco dispongo de tiempo para consagrarme a ella» (2008, 11). Pero, de entre todos los ejemplos posibles, quisiéramos destacar una canción del grupo puertorriqueño Calle 13 titulada «La vuelta al mundo» (*Entren los que quieran*, Sony Music, 2010): «No me regalen más libros, / porque no los leo. / Lo que he aprendido / es porque lo veo». A fecha de 1 de noviembre de 2020 la canción cuenta con más de ciento tres millones de reproducciones en Spotify. Y uno de sus vídeo en YouTube –hay varios– tiene más de doscientos veinticuatro millones de visualizaciones. Y faltarían añadir los datos del resto de plataformas digitales. Lo que nos debería llevar a reflexionar acerca de la enorme cantidad de hablantes de español que han cantado o tarareado alegremente, vanagloriándose, que ellos no leen. Y acerca de las consecuencias de este hecho. Porque como afirman –entre otros– Larrañaga y Yubero, sin «una orientación positiva hacia el libro» (2005, 43) no puede establecerse el hábito lector.

- i. Educación ética, que revela e impulsa valores sociales y culturales, toda vez que favorece la reflexión y, con ella, el espíritu crítico.
- ii. Educación estética, pues la literatura participa en la formación de la sensibilidad artística de la persona, equilibrando sus gustos y dotándola de una flexibilidad que le va a permitir interesarse por otro tipo de manifestaciones que no encajen con ellos.
- iii. Educación cultural, no olvidemos que la literatura es memoria viva, reflejo de las distintas civilizaciones y saberes.
- iv. Educación lingüística, en tanto que fortalece y desarrolla la evolución de las competencias comunicativa y lingüística.

1.3. Lengua y literatura: la importancia de la conjunción

Tanto Esopo desde la moraleja de una de sus fábulas –aquella sobre «El viejo y sus hijos»– como Cayo Salustio en la segunda de sus monografías históricas: *Bellum Jugurthinum* (40 a.C.) nos advertían ya de que, ante cualquier reto, siempre es mejor permanecer unidos. Sin embargo, a partir de la división establecida en el romanticismo entre textos literarios y no literarios, la práctica docente –apoyada incluso desde la propia administración– había disociado, especialmente en Bachillerato, las asignaturas de Lengua y de Literatura, que apenas tenían relación directa entre ellas.

Por fortuna, los planteamientos actuales conciben una única Área de lengua y literatura, donde la formación literaria y la formación lingüística se trabajan a la par. Como subraya Prado Aragonés (2004, 329), fue a partir de los aportes o contribuciones de la semiótica textual y la lingüística textual, que entienden la literatura en tanto que signo con valor comunicativo, cuando se evidenció la conveniencia de aunar la enseñanza de lengua y de literatura. Y desde esta nueva o, al menos, reciente perspectiva –en la que prevalece un enfoque comunicativo–, el vínculo entre literatura y lengua se ha vuelto más estrecho y más necesario que nunca. Máxime en los primeros niveles educativos, en los cuales el desarrollo de la competencia literaria está estrechamente ligado al desarrollo del aprendizaje lingüístico.

La reciprocidad entre lengua y literatura –así como su mutua dependencia– tiene por base el uso de un mismo sistema lingüístico, que unas veces contrabalancea hacia los usos cotidianos y, otras, hacia los estéticos. Por consiguiente, la presencia de la literatura en el progreso educativo tiene, debe tener, entre sus principales fines el

afianzamiento de las habilidades receptoras, la capacidad para reconocer el discurso literario y el fortalecimiento o consolidación de la competencia lingüístico-literaria.

La interrelación de los aprendizajes lingüísticos y literarios resulta clara en la concepción actual de la enseñanza de la lengua. Así, algunos teóricos se interesan en el análisis de lo poético del lenguaje cotidiano, más que en la búsqueda de lo literario, precisamente porque se considera un *continuum* formado por los principios generales que rigen el uso del lenguaje y la estructura de los significados.

Las producciones literarias son exponentes de la diversificación de las posibilidades de la expresión lingüística y de soluciones formales, funcionales y pragmáticas, de igual modo que sirven eficazmente como exponente de uso creativo y lingüístico para el alumno. De este modo la dimensión creativa de la literatura es el punto de encuentro de los distintos recursos del texto literario que son válidos para la comunicación (ya sea estética, literaria o cotidiana) (Mendoza Fillola, 2004, 104).

1.4. Otros aspectos de la Educación literaria

Comencemos afirmando que la educación literaria pretende la recepción y la valorización de las obras literarias por parte del discente. Si bien, para ello, será necesario que este desarrolle una serie de capacidades que son imprescindibles tanto para la comprensión –que supone no solo entender, sino también valorar, interpretar y disfrutar de una obra literaria– como para la expresión, es decir, para la creación de textos con un propósito estético-literario.

La educación literaria aspira a fomentar en el alumnado la competencia literaria, que incluye, a su vez, las competencias lectora y comunicativa –no olvidemos que todo texto literario es también un acto de comunicación⁶²–. Desde este ángulo y en relación, o mejor, ahondando en la pregunta con la que empezábamos este capítulo, se hace imprescindible la aportación de Ballester (1999, 102-104), quien ha analizado atentamente las funciones de la literatura y las razones por las que debe ser estudiada. Estas son, enumeradas de manera esquemática: por ser fuente de cognición; por divulgar valores, normas y sistemas de una comunidad a sus integrantes; por ser transmisora de cultura; por su función liberadora y placentera, tanto para el escritor

⁶² Luis Sánchez Corral ha reflexionado, por partida doble (1995, 33-38 y 2003, 291-317), sobre la relación entre literatura y competencia comunicativa. Para él, toda reflexión pedagógica sobre literatura debe partir del análisis de los procesos específicos que se activan durante este tipo de comunicación para determinar, así, en qué medida y de qué forma se produce una actividad cognitiva y específicamente reguladora de la recepción a que dan lugar los textos literarios por parte del sujeto.

como para los lectores; porque permite la evasión en el tiempo y/o en el espacio; por su decir comprometido; porque supone una experiencia vital y porque la lectura de textos literarios ofrece una base para el conocimiento de la lengua.

Con mayor o menor acierto, varios autores se han ido aproximado a esta funcionalidad de la literatura. Es el caso de Luis Sánchez Corral (2003), quien juzga la experiencia literaria como singularmente transformadora para el lector gracias a su capacidad liberadora y a la vez formativa –que ya hemos visto señaladas por Ballester–. Así, las teorías de la recepción han constatado que, por ejemplo, el texto literario modifica el comportamiento de las personas. Añadamos, siguiendo a Manuel Abril Villalba (2015), lo oportuno que resulta fijar el punto de análisis en los paradigmas comunicativos de la pragmática y de la estética de la recepción, puesto que dichos paradigmas le confieren al receptor la función de intérprete y de constructor del sentido último y definitivo del texto, es decir, se vuelve artífice tanto de los signos como del proceso de significación. Por tanto, la literatura participa de la aprehensión de la realidad y de la identidad del individuo sujeto.

Aun a riesgo de insistir quizá en exceso, conviene volver a Sánchez Corral (2003, 308-313) para matizar que durante el proceso dinámico de lectura se activan una serie de operaciones de tipo afectivo, discursivo, cognitivo, etc. De entre las que podemos destacar las cinco siguientes, desglosadas en un afán de claridad:

- 1) La competencia literaria permite a los lectores crear otros mundos como alternativa al mundo real.
- 2) Asimismo, la competencia literaria parte de un proceso de recepción gracias al cual los lectores interactúan con los textos, apoderándose de ellos en correspondencia con el hecho de que la connotación del lenguaje literario posibilita a cada lector la recreación de su propio discurso.
- 3) En tanto que aprendizaje, también la competencia literaria induce a que el lector active, obligatoriamente, la percepción de las formas del discurso –que determinan su significación.
- 4) La competencia literaria supone un proceso discursivo-cognitivo que se evidencia al relacionar el texto que se está leyendo con otros, ya sean anteriores o ya estén por venir –intertextualidad.
- 5) Y en último lugar, la competencia literaria conlleva una experiencia estética y vital para el lector.

De lo cual se infiere que para la confección de cualquier modelo epistemológico es necesario tener en cuenta una serie de consecuencias educativas:

- a. La especificidad del tratamiento pedagógico de la literatura, con el fin de proporcionar al discente las competencias, habilidades y estrategias de recepción indispensables para que este sea capaz de adquirir el placer o gusto por la lectura.
- b. La atención a los procedimientos que permiten potenciar las habilidades receptoras y, también, estimular que el niño o la niña participe en la construcción de su competencia literaria.
- c. Desarrollar el reconocimiento de funciones y usos estéticos en el discurso literario.
- d. Favorecer e incluso primar las habilidades y capacidades de observación, de valoración y de análisis de los textos resultantes de llevar a cabo un uso literario del sistema de la lengua.
- e. En tanto que propician la formación receptora y la educación estética, acudir de un modo constante y continuo a la lectura de producciones literarias.
- f. Utilizar una estrategia de trabajo colaborativa⁶³, que integre actividades y procedimientos que propicien el cumplimiento de los objetivos educativos de la recepción literaria.

La finalidad última de la enseñanza literaria perseguirá, por tanto –señala Mendoza Fillola (2004, 35)– la formación de lectores/receptores capacitados para leer con autonomía y disfrutar de los textos, a la vez que integra los conocimientos metaliterarios esenciales para que el alumno/a acceda al significado y sea capaz tanto de relacionar el texto con la intención de su autor como de establecer una valoración e interpretación personal y crítica de las producciones literarias⁶⁴. Llegados a este punto,

⁶³ En este sentido, apunta Vygotski: «El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño» (2008, 138-139).

⁶⁴ Itzcovich no sólo comparte, sino que casi calca el horizonte múltiple y opimo de Mendoza Fillola cuando afirma que «la literatura para niños debe proporcionar placer, emoción afecto, movilizar resortes

no podemos sino recuperar la cita de Ballester a la que hacíamos referencia en nuestra introducción, porque sentencia y resume perfectamente lo aquí expuesto: «Sin lectura no hay literatura».

1.5. Objetivo: la competencia literaria

En consecuencia, el propósito de la educación literaria será el de formar lectores competentes gracias a la literatura –recordemos: modo específico y estético de comunicación– como parte del proceso de desarrollo de su competencia, precisamente, comunicativa. La enseñanza literaria abarcará para ello no solo el estímulo de hábitos de lectura estables a través de las oportunas estrategias de comprensión lectora, sino también el desarrollo de modelos expresivos de escritura mediante el uso de formas lingüísticas o de la imitación de modelos prestigiados por la tradición literaria o, inclusive, de aquellas otras formas que permitan que aflore la creatividad del niño/a⁶⁵. Un contexto donde la poesía en general y el haiku en particular evidencian su enorme valor instrumental, pues, como indica Consuelo Allué Villanueva, «la poesía (creación poética épica o lírica) es una herramienta versátil para llevarla a las aulas y emplearla para el desarrollo de las competencias lingüísticas, emocionales, sociales, la competencia literaria, etc.» (2014, 161-162).

Cabe señalar que, según Mendoza Fillola (1998 y 2001), el intertexto⁶⁶ contribuye a la construcción de esta competencia literaria, que está integrada, a su vez, por un conjunto de conocimientos culturales y enciclopédicos, textuales, lingüísticos, discursivos y estratégicos. A partir de lo cual, siempre según el propio Mendoza Fillola (1998, 183), es factible establecer la siguiente relación de saberes que conforman dicha competencia:

- Los saberes textuales y discursivos que configuran las diferentes competencias lingüístico-comunicativas.

internos de su personalidad, ofrecer la posibilidad de adentrarse en la acción, la anécdota, el conflicto, los personajes y reflexionar acerca de la visión del mundo que surja del libro» (1995, 19).

⁶⁵ Según Aníbal Puente Ferreras: «1) Todo individuo posee, en algún grado, capacidad creativa; 2) esta capacidad, en la forma en que el individuo la posee, es susceptible de desarrollarse en la práctica, y 3) semejante ejercitación es una de las funciones de la escuela» (1999, 12).

⁶⁶ «Definido como conjunto de textos que entran en relación en un texto dado», según apunta M^a Carmen González Landa (1995, 51) a partir de Mijaíl Bajtin.

- Aquellos conocimientos lingüísticos que facilitan la descodificación y que son necesarios para reconocer unidades menores, así como para la interrelación de los significados connotativo y denotativo que permiten enunciar hipótesis gramaticales, semánticas y semióticas.
- Los saberes pragmáticos, que construyen la situación enunciativa del texto.
- Conocimientos metatextuales, que aluden a convenciones frecuentes y peculiares de los distintos tipos de texto.
- Componentes de la competencia lectora. Aquí habría que encuadrar los saberes de las microestructuras retóricas, el conocimiento de usos particularmente expresivos, también de aquellos saberes semióticos que permiten organizar la comprensión definitiva del texto, de los conocimientos relacionados con estrategias para interactuar con el texto y poder conectar así todos los puntos anteriores, de los saberes intertextuales en relación a las correspondencias que los textos literarios mantienen entre sí –gracias a las cuales podemos identificar las alusiones, referencias y copresencia de otros textos, géneros o autores y, a la vez, valorar la voluntad estética de escribir literatura sobre literatura– y, en último lugar, los componentes que posibilitan apreciar el efecto de todos estos recursos.

Desde este enfoque comunicativo, a modo de conclusión, se puede entender la literatura en tanto que discurso con una función social y comunicativa específica –en sus vertientes estética y lúdica–, mientras que la educación literaria, por su parte, persigue como propósito final el fomento de la competencia literaria del discente. De ahí, aquella conocida y no por ello menos certera aseveración de Fernando Lázaro Carreter: «Hay tantas variedades de competencia literaria como lectores» (1987, 169). Lectores, no lo olvidemos, que conforman nuestro alumnado: la competencia literaria tiene por base o fundamento que dicho alumnado desarrolle sus habilidades y estrategias comprensivas y expresivas, gracias a las cuales construirá su propio intertexto y, a la vez, se familiarizará y disfrutará de los distintos discursos literarios –adecuados a su edad y motivaciones–, tal y como propone Ballester a lo largo de su imprescindible estudio sobre *La formación lectora y literaria* (2015). Y como parece refrendar también Alberto Manguel: «Pronto aprendí que la literatura es acumulativa y procede por

progresión geométrica: cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha leído previamente» (1998, 35).

Recepción, experiencia lectora y competencia literaria van unidas y establecen relaciones de interdependencia y de complementación. Los conocimientos y las vivencias receptoras del lector le facultan para construir el significado del discurso literario –que establece un contexto histórico y cultural–. Y, de esta manera, la competencia literaria en un grado idóneo posibilita la legitimación interpretativa, una vez cumplida la gestión de saberes que activa el intertexto lector –que se convierte, así, en un constituyente esencial de dicha competencia literaria.

De hecho, según Mendoza Fillola (2004, 143), al situar el intertexto lector en el conjunto de habilidades que intervienen en el proceso de recepción literaria, podríamos representar mediante el siguiente esquema la interrelación entre lector e intertexto discursivo (el texto):

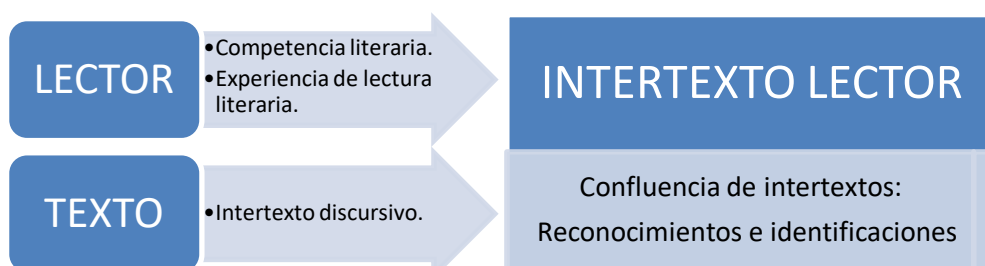


FIG. 1 INTERRELACIÓN ENTRE LECTOR, TEXTO E INTERTEXTO LECTOR

De ahí que en ese camino por afianzar y fortalecer la competencia literaria resulte fundamental la competencia lectora y, también, el intertexto.

En la formación de las habilidades de lectura, adquiere especial relevancia la correlación que hay entre competencia literaria, competencia lectora e intertexto lector. El intertexto lector actúa como mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura e interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto es capaz de suscitar en el lector (Mendoza Fillola, 2004, 144).

1.6. La poesía infantil en el aula: la Educación poética

Ante la pertinencia de abordar la situación de la educación poética en el aula, traemos aquí el siguiente razonamiento de Cerrillo –a pesar de su extensión:

Si la presencia de la poesía infantil, tanto en el sector editorial como en el ámbito escolar, es notablemente inferior a la narrativa, es porque para muchas personas, niños o adultos, la poesía no tiene importancia: se preguntan para qué sirve y no encuentran respuestas; para otras personas, la poesía es algo distante e inaccesible.

Ninguna de las dos cosas es verdad. La poesía existe y ni es intrascendente ni requiere para su comprensión una preparación especial. No sé, si como dijo Celaya, «la poesía es un arma cargada de futuro», pero la sociedad no debe valorarla como algo inútil, pues educa la sensibilidad, desarrolla la creatividad y fomenta el espíritu crítico desde las primeras edades [...] La clave para que la lectura de poemas en el ámbito escolar se haga en buenas condiciones y provocando respuestas positivas en los estudiantes es la selección de textos, que debe empatizar con los lectores a quienes se les vayan a proponer: en esa selección se unirán textos ya conocidos por los chicos (los que aprendieron, por vía oral, antes de su llegada a la escuela), textos escritos por ellos mismos, textos escritos expresamente para ellos y textos escritos por sus autores con intención de dirigirse a un destinatario universal, no diferenciado por su edad (2009, 13-14).

La poesía convive de continuo y desde tiempos inmemoriales con la desconfianza –sirva de ejemplo el ya explicitado caso de Locke–. Una desconfianza que no ensombrece por igual a otros géneros literarios: nadie se cuestiona el buen provecho de un novelista, de un guionista o de un dramaturgo. En cambio, es raro el poeta que no se ha visto colocado alguna vez frente al paredón. Dice todo un Premio Nacional de la Letras Españolas como Félix Grande: «¿Para qué sirve la poesía? A todos los poetas nos han emplazado a que respondamos a esta pregunta envenenada» (2007, 9). Puede parecer una hipérbole, pero a poco que escarbemos nos damos cuenta de que no lo es. Desde la antigüedad clásica hasta la contemporaneidad de poetas como Antonio Gamoneda o Antonio Colinas, pasando por Percy Bysshe Shelley, Paul Valéry, A. Machado, Federico García Lorca, Borges, Neruda, Paz, etc. ha existido una voluntad y una necesidad de definir la poesía desde dentro mismo de la poesía.

Agustí Bartra (1999, 17), a partir de Roger Caillois, compara la poesía con aquel gato carialegre de *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* (1865). El felino en cuestión, sonriente, empezaba a desaparecer por la cola y entonces, de pronto, únicamente quedaba la cabeza y luego ya la sonrisa, sola, flotando unos instantes en el aire sin la realidad del gato. Hasta que sonrisa, cara, cola y gato desaparecían por completo. Pues bien, lo mismo que ese gato, la poesía –su definición, su esencia– no se deja atrapar. Por más que todos los poetas del mundo, continuando con la casi hipérbole de Grande, en algún momento hayan querido o se hayan visto obligados a intentar

agarrarla de la cola. Simplemente, concluye Bartra, «la poesía se defiende siendo y existiendo, cantando y contagiando» (17).

Es curioso que Cerrillo y Bartra empleen el verbo «existir», que parece desprender un ligero aroma reivindicativo. La poesía existe. La poesía infantil, también. Y la utilidad de esta última en el aula está en consonancia con la utilidad de la literatura para niños/as, en general: formar lectores y con ello formar ciudadanos sensibles, creativos y –más que «de espíritu»– de pensamiento crítico. Por decirlo con el título de un poema del mexicano David Huerta: se trata de formar personas que sepan ejercer el «Arte de la duda». De ahí que su compatriota Paz escriba: «La poesía es el antídoto de la técnica y del mercado» (1990b, 138).

Para Glòria Bordons y Júlia Ferrer, y al hilo de esta afirmación y de lo que comentábamos también en el apartado 1.1, «els valors que transmet la poesia són especialment necessaris en una societat com l'actual, on massa sovint l'aspecte material i econòmic preval per damunt de l'aspecte humà» (2009, 7). Y añaden poco después:

La poesia contribueix a la formació de l'individu, en la mesura en que permet una formació molt completa de cara a la seva incorporació a la societat com a ésser lliure, conscient, compromès i crític envers el món que l'envolta; d'altra banda, la poesia contribueix al coneixement del «jo», promou la consciència personal i la identitat, la sinceritat, l'autoestima, l'autonomia personal i la llibertat (8).

Como parte de la educación literaria, la educación poética impulsa el desarrollo de cinco destrezas o habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer, escribir e interactuar. Pero como sostienen Remedios Sánchez García y M^a Luz Escribano Pueo en el volumen compilatorio –que continua y engrandece la senda de antologías tan relevantes como *Poesía española para niños* (1969) de A. Pelegrín, *Recull de poemes per a petits i grans* (1978) de Maria Antònia Pujol y Turia Roig o, incluso, de *El silbo del aire* (1965) de A. Medina– que lleva por título *Alforjas para la poesía* (2011): «No podemos abordar esta tarea de desarrollar capacidades y destrezas sin haber ampliado y fomentado la percepción de la realidad y sin ser conscientes de que hay que educar el espíritu infantil para la sensibilidad» (6).

Razones, todas ellas, por las que Marta Milian (1995) considera indispensable trabajar la poesía en el aula desde los siguientes postulados:

- Que el alumnado experimente la comunicación literaria como situación comunicativa real y, también, como manifestación cultural compartida.
- El uso de producciones que propicien la accesibilidad a su significado y que permitan la evolución y mejora de las capacidades interpretativas de los discentes.
- Que los textos empleados susciten la implicación y la respuesta de los receptores literarios y, así, poder construir el significado de forma compartida.
- Que las actividades de recepción y de expresión literarias, tanto orales como escritas, estén interrelacionadas.

Todo ello, como veremos, es el haiku.

2. MARCO METODOLÓGICO

2.1. El currículum escolar como base de intervención de una propuesta didáctica

Según la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)⁶⁷, en su Artículo 4, «se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente». Es decir, todo aquello que la escuela brinda al alumno/a con finalidad educativa.

Se añade, además, en el segundo de los puntos:

El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículum, los aspectos básicos de éste que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes.

Una voluntad democrática y garante que es la base de nuestro sistema educativo⁶⁸, por lo que resulta necesario que el currículum sea sensible a la realidad social y cultural de su momento histórico.

Pero más allá de esta visión oficial, otros autores se han aproximado al concepto que nos ocupa. Entre los cuales destaca Ralph W. Tyler (1973) cuyo análisis e interpretación⁶⁹ de los planes de estudio en tanto que factor clave y funcional de la educación estableció las bases de la actual idea de currículum, sobre la que Lawrence Stenhouse, en el primer capítulo de su monografía *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1975), ofrece la siguiente definición: «una tentativa de comunicar los principios y características esenciales de un propósito educativo, de tal

⁶⁷ Que estuvo vigente hasta el año 2006.

⁶⁸ Conviene citar aquí a José Contreras Domingo: «La enseñanza es una actividad institucional intencionalmente planeada. Es decir, hay una voluntad institucional de decidir la forma que tomará esa enseñanza» (1994, 173). De ahí que autores como Basil Bernstein (1988), Chomsky (2007) o, en especial, Michael W. Apple en su ensayo *Ideología y currículum* (1986) hayan advertido la necesidad de mostrarnos comprometidamente vigilantes ante esa intencionalidad del programa de estudios normativo propuesto desde el poder, para no caer en sociedades estratificadas y, por tanto, desiguales, o en una educación ejercida como control social y cultural.

⁶⁹ A partir de los postulados de Franklin Bobbitt en *The Curriculum* (1918). Aunque, a decir verdad, este ensayo de Bobbitt no solo influye decisivamente en Tyler, sino que resulta fundacional para el desarrollo del currículum como campo de estudio y de investigación.

manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser traducido efectivamente en la práctica» (1998, 26).

Por su parte, Ulf P. Lundgren (1997) considera que todo currículum es el producto de una época, lo cual se evidencia ya desde la misma terminología:

Durante la Edad Media se utilizaban los términos *studium* y *ordo* y, posteriormente, *ratio*, *formula* e *institutio* para designar el orden de los estudios. En los siglos XVI y XVII se empleó el término «*curriculum*» para indicar el proceso temporal, lo recurrente, lo que se repetía año tras año. En la época de la Ilustración otros términos nuevos, como *Lehrplan* en Alemania, sustituyeron al término «*curriculum*», aunque con un cambio de significado al designar un documento más concreto donde se especificaban los estudios de cada curso. El término «*curriculum*», sin embargo, sobrevivió en los países anglosajones (1997, 25).

Esta relevancia del contexto lleva a Lundgren a analizar la evolución histórica del currículum, que según expone en *Between Education and Schooling: Outlines of a Diachronic Curriculum Theory* (1991) comprende cinco etapas principales:

- 1) Clásica. En la antigüedad griega ya se establece –aunque la terminología es medieval– una secuenciación que comprende dos fases:
 - Trivium*: Gramática, Retórica, Lógica.
 - Quadrivium*: Aritmética, Geometría, Música y Astronomía.
- 2) Desde la escolarización obligatoria hasta comienzos del siglo XIX. Es una educación de masas, que persigue formar a los ciudadanos en los valores de compromiso con los nuevos estados nacionales. Prima lo moral.
- 3) Etapa pragmática. Desde los inicios del siglo XIX hasta la II Guerra Mundial.
- 4) Desde el final de la Guerra hasta la década de los setenta. Etapa de expansión.
- 5) A partir de la década de los setenta. Se frena la expansión educativa. Etapa de revocación.

Tan estrecho es el lazo entre el currículum y su contexto histórico que se hace incluso evidente que esta mirada universal necesita de matizaciones concretas en función de cada sociedad o territorio. Por ejemplo, en el caso de España el régimen

franquista impidió la expansión educativa que sí se dio en otros países⁷⁰. Demostrando de este modo, paradójicamente –en tanto que compromete la anterior secuenciación histórica–, la principal tesis de Lundgren.

De hecho, Ballester considera este como el primero de los tres aspectos que debe comprender un currículum:

1. La organización por parte de la sociedad de un conjunto de prácticas culturales en un momento histórico concreto.
2. La elaboración de los objetivos, de los contenidos, de la metodología, de la secuenciación y de los criterios de evaluación.
3. La práctica docente (Ballester, 2015, 164-165).

Es decir, según Ballester –quien dedica el último capítulo de *La formación lectora y literaria* a reflexionar por extenso sobre el diseño curricular– debemos considerar que⁷¹ tanto la planificación previa como la ejecución en el aula forman parte del itinerario de estudio. Un planteamiento al que son afines otros autores⁷², como José Contreras Domingo:

El currículum no es un asunto meramente elucubrativo. Tampoco es sólo un hecho. Por el contrario, es un tema de intervención social planeada, y surge precisamente por esa necesidad de intervenir en la resolución de problemas y necesidades educativos de un país o de una comunidad. Por ello tenemos que plantearnos no sólo los problemas conceptuales o las formas en que se ha reflexionado sobre la cuestión. También hay que tratar la forma en que se ha pensado, organizado y realizado la intervención, así como analizar lo que esto ha supuesto, además de para la realidad educativa, para la propia forma de entender y de pensar este asunto. La propia teoría del currículum no es ajena a la intervención. Como hemos comprobado, su origen y su razón de ser está en la racionalización y en la argumentación –o en la crítica– de las decisiones públicas acerca de qué y cómo enseñar. Se puede hablar, por tanto, de una interacción entre la teoría y la práctica social del currículum (1994, 205).

⁷⁰ En realidad, en muchos aspectos supuso un retroceso a un, siguiendo la taxonomía de Lundgren, código curricular moral.

⁷¹ A diferencia de otros autores –George A. Beauchamp (1968) o Hilda Taba (1974), por ejemplo–, que entendían el currículum como el producto resultante, es decir, un documento escrito. Por más que en el caso de Taba se partiera de un diagnóstico de necesidades.

⁷² Es el caso de Francisco Díaz Alcaraz, para quien, en concreto, «la Didáctica es una disciplina práctico-normativa» (2002, 38), es decir: «se construye desde la teoría y la práctica» (34).

En vista de lo cual, quizá convenga indicar que ya la LOGSE posibilitó que el currículum se adecuara a la realidad sociocultural –una adecuación que resulta pertinente, por no decir necesaria, en todo proceso de enseñanza y aprendizaje⁷³.

Un último apunte sobre el currículum⁷⁴: sin duda una de las particularidades más relevantes de la Didáctica de la Lengua y la Literatura es su eclecticismo disciplinar (López Valero y Encabo Fernández, 2013), que nos invita, por decirlo con Gustavo Bombini: «a asumir perspectivas diferentes desde diferentes disciplinas que proponen a la didáctica de la lengua y la literatura como una disciplina de borde, colocada en un punto de intersección entre diferentes campos» (2015, 167).

Consecuentemente, esta confluencia y a la vez influencia sobre el área de la Didáctica de la Lengua y la Literatura implica que, para confeccionar el currículum, deba recurrirse a varias disciplinas como fuente de información que, en función de lo cual y según César Coll (1987), aportan los siguientes fundamentos:

- Pedagógicos: motivación; funcionalidad de los aprendizajes; explicación de conocimientos previos; actividad del alumno/a.
- Psicológicos: propiciar el aprendizaje autónomo así como la actitud activa; partir del nivel de desarrollo del niño/a; asegurar los aprendizajes significativos.
- Sociológicos: propuestas que respeten la diversidad de los entornos escolares y promuevan el trato igualitario –que no uniformador–; aprendizajes en respuesta a las necesidades comunicativas de las sociedades de hoy; contenidos

⁷³ Este aspecto, a partir de la propia Ley, se exponía de forma resumida en el volumen *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*, bajo la supervisión de Mendoza Fillola: «el currículo, según la LOGSE, es *dinámico* (tiene en cuenta lo específico de cada realidad educativa), *abierto y flexible* (deja a los profesores la iniciativa de secuenciación de contenidos, respeta el pluralismo cultural y permite a las Autonomías su adecuación) y *único* (ofrece principios y criterios válidos de carácter general, constituyendo un marco de referencia común)» (2003, 128).

⁷⁴ Una aproximación más exhaustiva, que cediera su centro al ámbito de estudio e investigación curricular debería detenerse en otros trabajos, imprescindibles por enriquecedores, sobre este ámbito de estudio e investigación y/o su articulación específica en la Didáctica de la Lengua y la Literatura, así como su teoría, historia y actual problemática. Entre ellos, y a modo de ejemplo, los de: Michael Stephen Schiro (1980, 2007), José Gimeno Sacristán (1981, 1988), José Luis Rodríguez Diéguez (1985), William Henry Schubert (1986), Miguel Ángel Zabalza (1989), Miriam Ben-Peretz (1990), Araceli Estebaranz García (1995), Alicia de Alba (1995), Antonio Bolívar (1995, 1999a, 1999b, 1999c, 1999d y 2008), Ángel Díaz Barriga (1996, 1999, 2002 y 2015), Michael F. D. Young (1998), Tomaz Tadeu da Silva (2001), Analía Gerbaudo (2006), Decker F. Walker (2014), Jaume Sarramona (2017), Ben Williamson (2019) o Contreras Domingo –además del trabajo ya citado– (2002).

funcionales y que favorezcan la tolerancia y la convivencia democrática, además de reflejar los saberes culturales establecidos socialmente.

- Epistemológicos: orientación constructivista, el alumno construye los conocimientos a partir de sus conocimientos previos y los nuevos conocimientos que son objeto de aprendizaje; punto de vista comunicativo y funcional cuya base es el desarrollo de la competencia comunicativa y el dominio de las habilidades lingüísticas.

2.2. Marco curricular de la LOMCE: en vísperas de un nuevo cambio aún no definido

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) entró en vigor el curso escolar 2014-2015. Además de los objetivos generales, contempla los contenidos, las competencias clave y las competencias básicas de cada área, las orientaciones epistemológicas, los estándares de aprendizaje y los criterios de evaluación como parte del currículum. Dos son las principales modificaciones que establece la LOMCE con respecto a la Ley anterior: la inclusión de los estándares de aprendizaje evaluables y la modificación de competencias⁷⁵.

2.2.1. Competencias clave de Educación Primaria

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, la LOMCE adopta la denominación de «competencias clave» y la siguiente definición dada por la Unión Europea: «las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo». Asimismo, en función del Artículo 2, se las considera «capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos».

Las competencias clave representan, por tanto, un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores –morales, éticos– transmisibles y multifuncionales. Un conjunto necesario para el crecimiento y desarrollo personal, la integración en la sociedad, la ciudadanía activa y el empleo. Es por ello que dichas competencias deben haberse adquirido al terminar el periodo de educación obligatoria.

⁷⁵ Las competencias se instituyeron, por vez primera, en el artículo 6 de la LOE y en el artículo 5 del Real Decreto 1513/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Esta apuesta por un currículum organizado en competencias tenía por objetivo convertir el sistema tradicional de enseñanza/aprendizaje –que se sustentaba en la adquisición de conocimientos– en un sistema más moderno, fundamentado en la capacidad para resolver situaciones que el ser humano demuestra y desarrolla a lo largo de toda su vida⁷⁶. Una idea de aprendizaje permanente que ya planteaba Jacques Delors en 1996:

Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el «Ábrete Sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales– sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etcétera (13).

A imagen de la UNESCO, la Unión Europea también viene mostrando y demostrando interés por la realidad educativa, al extremo de crear un grupo de trabajo responsable de identificar las competencias clave para el aprendizaje permanente y, a partir de ahí, presentar una propuesta que –después de ser debatida por el Consejo de Ministros de Educación– se convirtió en la Recomendación a los países miembros del 18 de diciembre de 2006.

Juan López (2008, 4) recupera la definición de competencia básica que se da en dicha Recomendación⁷⁷, pero advierte de que un currículum competencial requiere orientar los aprendizajes con el fin de que el alumnado desarrolle distintas formas de actuación y sea susceptible de enfrentarse a nuevas situaciones desde actitudes positivas. Más en concreto: debe permitir a los/las aprendices la integración de lo

⁷⁶ La Unión Europea, en Resolución del Consejo 27 de junio de 2002 –que expone y promueve la educación en términos de «nuevas competencias básicas»–, subraya la condición perenne del aprendizaje, que se inicia antes de la escolarización y continúa después de la jubilación laboral.

⁷⁷ «Combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje, como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida» (López, 2008, 4).

aprendido, vinculándolo con diferentes tipos de contenidos, así como el uso eficaz de esos contenidos y su aplicación en situaciones y contextos diversos.

Por supuesto, como todo sistema, este también ofrece desafíos pendientes de superación (López Valero y Encabo Fernández, 2013) y tiene detractores (Andreu Navarra, 2021). Sirva de contrapunto la siguiente cita de Angélique del Rey: «Las competencias corresponden a un modelo globalizado, una suerte de “Coca-cola” educativa que se impone a través de la influencia de organismos internacionales no necesariamente especializados en educación» (2012, 11).

Apuntado lo cual, regresemos a la normativa. La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Las competencias que señala el currículo de la LOMCE son: Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, Conciencia y expresiones culturales.

Las dos primeras están consideradas como competencias básicas, mientras que el resto conforman las competencias transversales. Esta distinción supuso una de las innovaciones más reseñables de la LOE –con las implicaciones evidentes que ello entrañó para nuestra Área de Lengua y Literatura, principalmente a nivel metodológico–; distinción que la LOMCE mantuvo.

En consecuencia, las competencias básicas ya no son un repertorio de contenidos, sino un modo de utilizar un conocimiento que se caracteriza por su condición de saber aplicable, interdisciplinar, por su naturaleza integradora y por su capacidad para adecuarse a diferentes soluciones y contextos. Si bien, en su condición de competencia básica –de aprendizaje imprescindible para el desenvolvimiento de la vida adulta en sociedad– el resto de competencias gravitarán a su alrededor.

2.2.2. Competencias básicas en el Área de Lengua y Literatura

El carácter instrumental de la competencia lingüística la vuelve indispensable para la adquisición de las competencias básicas y conlleva una serie de implicaciones que podríamos resumir, de manera fundamental, en:

- a. Relevancia de la comprensión textual, que repercute en el resto de áreas. Por ello se recomienda no incidir en los textos narrativos, sino ceder una parte de su protagonismo a otras producciones de carácter divulgativo o informativo. Así como la incorporación de textos de mayor complejidad y carácter científico, histórico, etc.
- b. Uso eficaz de la lengua. Por esta razón, los conocimientos de la lengua no se trabajarán de forma aislada, sino en su contexto de uso.
- c. Enseñanza de Lengua y Literatura a partir de los siguientes puntos estratégicos:
 - i. Escuchar, comprender aquello que se escucha, hablar y conversar.
 - ii. Leer y escribir –es capital la comprensión y producción de textos escritos.
 - iii. Cognición normativa de la lengua.
 - iv. Educación literaria –se persigue que el alumno comprenda y disfrute los textos literarios

2.2.3. Objetivos

Asumamos la precisa definición que da Ballester de los objetivos generales: «modificaciones producidas en los discentes como resultado de las experiencias educativas, es decir, la consecución de unas conductas (antes que unos conocimientos asimilados pasivamente) susceptibles de observación y evaluación» (2015, 169). En consecuencia, señala el mismo autor, el objetivo de la enseñanza literaria debe ser común en los distintos niveles educativos: «contribuir a la formación de la personalidad del individuo así como aprehender una profunda competencia literaria y comunicativa» (169).

Según Carlos Lomas (1999), los objetivos establecen capacidades que se espera que el alumnado alcance, actúan de guía en cada asignatura para la selección de contenidos y de actividades de aprendizaje, y sirven como referencia directa para la evaluación. Estos objetivos, aunque interrelacionados, podrían dividirse en:

- Conceptuales, aquellos conocimientos informativos que resultan esenciales para el aprendizaje del niño o niña.
- Procedimentales: destrezas o habilidades a desarrollar.
- Actitudinales: se pretende sensibilizar al alumnado sobre la relevancia y significación de los contenidos del área.

Mientras esperamos la LOMLOE⁷⁸, el currículum vigente del área de Lengua y Literatura para la Educación Primaria, Real Decreto 126/2014 del 28 de febrero⁷⁹, queda nítidamente resumido en el siguiente pasaje de la LOMCE:

El objetivo principal de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Así, por una parte, debe aportar herramientas y conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida académica, familiar y social propia de su edad y, por otra, debe servir como base para el afianzamiento de la competencia comunicativa necesaria en todos los ámbitos de la vida adulta y propia de estudios superiores. Para ello se debe propiciar el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar, de forma integrada. La adquisición de estas destrezas comunicativas solo puede conseguirse a través de la práctica en la comprensión y la expresión de distintas clases de textos y de la reflexión sobre ellos, teniendo presente que esta no debe organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Además, se debe aprovechar el uso académico y social de la lengua que se realiza en el resto de asignaturas.

Unos objetivos, no obstante, que enumeraremos a continuación acompañados de breves anotaciones a modo de avance sobre cómo el haiku puede contribuir a su adquisición:

- Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con actitud crítica, y aplicar la comprensión de aquellos a nuevas situaciones de aprendizaje.
 - La lectura de haikus favorecerá el desarrollo de la comprensión lectora.
Aspiramos a que los alumnos/as sean lectores competentes.

⁷⁸ La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) tuvo entrada en el Senado con fecha de 25 de noviembre de 2020, tras ser aprobada en el Consejo de Ministros del 15 de febrero de 2019 y por el Pleno del Congreso de los Diputados en sesión celebrada el 19 de noviembre de 2020.

⁷⁹ BOE nº 52, de 1 de marzo de 2014, para el Estado español. Y Decret 119/2015 para Cataluña. BODGC nº 6900/ 26.6.2015, que establece los objetivos desde cinco dimensiones: comunicación oral; comprensión lectora; expresión escrita; literaria; plurilingüe e intercultural.

- Del mismo modo, tanto los poemas seleccionados y leídos por el/la docente como las producciones líricas de sus pares estimularán la comprensión del discurso oral.
- Obviamente, estos aprendizajes resultarán aplicables a otros contextos comunicativos⁸⁰. Pero, además, van a permitir que el alumno o la alumna conozca, comprenda y desarrolle el género lírico desde dentro –conocimiento que en el futuro podrá vincular a otras composiciones, poemáticas o no– y también su creatividad a través de la escritura– haciendo frente, así, al pensamiento único y a la «cultura de la normalización», como la denominan Ken Robinson y Lou Aronica en un libro del todo pertinente en este punto: *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación* (2015).
- Expresarse oralmente y por escrito de manera coherente, atendiendo a las características de las diferentes situaciones de comunicación y a los aspectos normativos de la lengua.
 - Ni que decir tiene que, gracias al haiku, los alumnos/as van a poder desarrollar su expresión escrita.
 - Además, en tanto que producción textual, permitirá trabajar los aspectos normativos de la lengua. Ya sea mediante la escritura o mediante la lectura de producciones correctamente escritas –memoria visual, llamadas de atención del docente, etc.
- Explorar las posibilidades expresivas orales y escritas de la lengua para desarrollar la sensibilidad estética, buscando caminos creativos en el uso autónomo y personal del lenguaje.
 - La composición de haikus no solo va a favorecer la expresión coherente de textos escritos, sino también la exteriorización de sentimientos, conflictos, etc.
 - Con la lectura, escritura y comentario o exégesis de los haikus se pretende construir y desarrollar en el/la aprendiz una sensibilidad estética inherente a todo proceso artístico.

⁸⁰ Afirma Jaume Sarramona (2017), a partir de Paul Watzlawick, que el ser humano no puede dejar de comunicarse y, en consecuencia, no deja tampoco de construir y desarrollar su competencia comunicativa.

- Reconocer y apreciar la diversidad lingüística de la comunidad, del Estado español y de la sociedad en general, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor.
 - Este objetivo del currículum puede trabajarse desde la lectura de haikus de autores como Joan Salvat-Papasseit, Salvador Espriu, Miquel Martí i Pol, Feliu Formosa, Chus Pato, Enric Sòria, Rikardo Arregi, Harkaitz Cano, Yolanda Castaño, Leire Bilbao, etc. Poemas escritos en las lenguas que cohabitan con el castellano dentro del Estado español, mostrando de este modo su plural riqueza.
 - Pero también puede añadirse la lectura de haikus escritos en castellano desde América: por el argentino Jorge Luis Borges, por el mexicano Octavio Paz, por el uruguayo Mario Benedetti, por el boliviano Eduardo Mitre, por el chileno Raúl Zurita, y por tantos y tantos otros. Ampliando de este modo la mirada sociolingüística del alumnado.
 - Un proyecto educativo con mayor ambición posibilitaría una labor cooperativa entre áreas docentes, aproximando la tradición del haiku al niño o niña a un mismo tiempo y desde distintos idiomas que, particularmente, en mi ámbito territorial serían el castellano, el catalán y el inglés. Aunque también se podrían introducir haikus en francés, italiano o alemán, en el caso de tratarse de centros plurilingües que permiten esta oportunidad de trabajo.
- Conocer la realidad lingüística de la comunidad y los problemas que origina el contacto entre lenguas.
 - Como ejercicio de escritura, el haiku permitiría corregir cualquier interferencia idiomática –por ejemplo, los barbarismos.
 - Además, no puede ser de otro modo, a la hora de concretizar y producir sus propias creaciones literarias, los alumnos/as reflejarán su realidad lingüística e, implícitamente, la de su entorno.
- Utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa frente a las aportaciones de otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo.
 - Se pueden comentar los haikus leídos en clase, ya sean de autores conocidos o de los propios alumnos/as. En este segundo caso aún resulta más necesario incidir en el intercambio respetuoso y positivo.

- Jaime Lorente (2020, 80-86) adopta y adapta la fórmula japonesa del «*tensaku*», consistente en presentar un haiku de propia creación en el aula para que sea revisado entre todos los discentes. Una labor colectiva y cooperativa. Lorente (2020, 82) aporta, incluso, una especie de rúbrica mediante la cual cada alumno/a valorará conceptos como los de: estructura del poema, uso de la rima, lenguaje sencillo y natural, ritmo interior y capacidad de sugerencia o valoración global. Y donde el propio alumno/a que evalúa debe tratar de escribir una versión mejorada del haiku en cuestión. A partir de ahí, entre todas las versiones resultantes se fijará la versión definitiva.
- Reflexionar sobre el uso de la lengua, comenzando a establecer relaciones entre los aspectos formales y los contextos e intenciones comunicativas a los que responden, para mejorar las propias producciones.
 - La escritura creativa invita a reflexionar sobre el uso de la lengua, pero si, además, adoptamos la fórmula del *tensaku* el razonamiento se hace mucho más evidente.
- Combinar recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, para interpretar y producir mensajes con diferentes intenciones comunicativas.
 - Muchos de los poetas japoneses del haiku fueron pintores⁸¹, siendo Yosa Buson el caso más paradigmático y conocido. La conexión entre ambas disciplinas reside en la mirada.

Acerca de las posibilidades de relación entre palabra y trazo a nivel educativo, estas quedaron ampliamente demostradas mediante la experiencia que se realizó durante cuatro años (1993-1998) en el IES Francisco Salzillo del municipio murciano de Alcantarilla, y que desembocó en la escritura de unos dos mil haikus por parte de los discentes de Literatura de 2º de BUP, de entre los que se seleccionaron seiscientos para ser ilustrados por alumnos/as de Dibujo de 2º y 3º de BUP. El proyecto dio lugar a cuatro separatas de la revista del centro educativo: *La Noria* y, además, a un libro coordinado por Ignacio

⁸¹ También en nuestra tradición existe una extensa nómina de poetas que pintan y pintores que escriben versos. Sirvan los casos de José Moreno Villa, Alberti o Ramón Gaya de ejemplo.

Salvador Ayestarán e Ignacio García García: *Haiku: Poesía pintada* (1998)⁸².

- Pero el haiku también puede relacionarse con la fotografía –como han experimentado en el INS Seròs gracias a la docente Montse Zanuy– o con el cómic. Y no nos estamos refiriendo a realizar una serie de viñetas sobre la vida de un poeta clásico, sino a un proyecto más llamativo, que enlazaría con la *comics poetry*⁸³ y, a la vez, con el *haibun*: diario de viaje que combina prosa y haikus, el más famoso de los cuales es sin duda *Oku no Hosomichi* (1702), de Matsuo Bashō.

Desde aquí proponemos –no tenemos noticia de ninguna propuesta en esta dirección– la elaboración de un *haibun* en cómic, sustituyendo la parte descriptiva de la prosa por ilustraciones, lo que otorgaría un carácter más dinámico al producto final.

- Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y de prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir las correcciones pertinentes.
 - Como cualquier composición literaria, el haiku también refleja y permite reflexionar en el aula sobre valores o prejuicios. Más adelante trataremos un poema de Julieta Valero donde el cumplimiento de este objetivo queda patente.
- Utilizar la lengua oralmente y por escrito como instrumento de aprendizaje y planificación de la actividad, mediante el recurso a procedimientos que faciliten la elaboración y la anticipación de alternativas de acción, la memorización de información y la recapitulación y revisión del proceso seguido.
 - Partimos de la idea de que nuestro alumnado desconoce lo que es un haiku. Por tanto, todo será planificación y descubrimiento. Y aprender a aprender.

⁸² Por supuesto existen propuestas más modestas, basta con que el discente acompañe su haiku con un dibujo y, quizá, se cuelgue la producción final en las paredes del aula.

⁸³ Con propuestas tan híbridas y poco convencionales como las recogidas en *Comics as Poetry* (New Modern Press, 2012), de Kimball Anderson, Derik A. Badman, Warren Craghead, Julie Delporte, Oliver East, Franklin Einspruch, Jason Overby y Paul K. Tunis. O, ya en nuestro país, con *Ocho poemas: Novela gráfica* de Laura Pérez Vernetti (Centro Cultural Generación del 27, 2016) o, en gallego, *O puño e a letra*, de Yolanda Castaño (Xerais, 2018)

- Utilizar la lectura como fuente de placer, de información, de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.
 - Resulta determinante, como ya hemos visto, que el/la docente acierte en la elección de las lecturas. El haiku aporta una infinita variedad de temas y estilos. Desde su sencillez y su brevedad.
 - Dicho lo cual, conviene recordar que uno de nuestros principales ejes de intervención de la educación literaria es el desarrollo de un hábito lector permanente: que sea puerta de acceso al saber cultural y que proporcione un placer o satisfacción que retroalimente el deseo de leer, de seguir leyendo.

A fin de cuentas, como apunta Wolf, «leer no es algo natural ni innato» (2020, 30); sino que –por decirlo con Besora– «el lector no nace, se hace. La capacidad lectora no nos es dada casualmente, sino que debe ser conquistada» (2020, s. p.). Capacidad o habilidad que se acrecienta y se consolida, no hay duda, con la práctica; pero, para ello, los inicios lectores deben ser participativos y lúdicos⁸⁴.

En este sentido, cabe indicar que el haiku es un género sencillo, que puede resultarle atractivo a los alumnos/as –diecisiete sílabas nunca pueden suponer una carga–.Y través de esta sencillez, se anima a establecer unas prácticas de lectura y de escritura, con la mediación activa tanto del docente como de los pares⁸⁵.

2.2.4. Contenidos

De nuevo resulta pertinente concretar, definir y delimitar a qué nos referimos cuando utilizamos el término «contenidos»: ese conjunto de saberes culturales y sociales que son el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre sus principales

⁸⁴ El sexto capítulo de este trabajo está dedicado a la relación entre el juego y la poesía en general, y el haiku en particular.

⁸⁵ Confiesa Wolf: «Cuando de niña aprendía a leer, no pensaba en la lectura en sí» (2020, 16). Y, sin embargo, la literatura infantil está repleta de poemas que, desde sus propios versos, animan explícitamente a la lectura. Sirva de ejemplo «Els llibres», de Joana Raspall. Una analogía: si lo que pretendemos es que los niños/as se aficionen a la práctica deportiva del fútbol, ¿les pondremos vídeos de futbolistas animándoles a ello o, por el contrario, les daremos una pelota para que jueguen? Del mismo modo, a todos esos niños/as que tienen el «No me gusta leer» en la boca, que en un poema se diga que leer es beneficioso y divertido ¿de qué les sirve?, ¿acaso va a cambiar algo? Y, más importante aún: ¿dónde queda en estos casos la literatura, su función estética?

características está su secuenciación, que deberá ordenarse para alcanzar progresivamente un aprendizaje significativo e, igualmente, deberá considerar aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y epistemológicos. Todo lo cual, planteado sobre el dominio de la literatura, se especifica en el Bloque 5 de la LOMCE, dentro del Área de Lengua Castellana y Literatura para la Educación Primaria:

El «Bloque 5. Educación Literaria» asume el objetivo de hacer del alumnado lectores implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura y de la literatura universal. La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo. La información y la interpretación de textos u obras no es unidireccional de profesor a alumno, sino que es este último el que debe adquirir, con progresiva autonomía, con la ayuda de modelos y la guía de los adultos, los recursos personales propios de un lector activo, capaz de ver en la obra literaria una ventana abierta a la realidad y a la fantasía y un espejo en el que tomar conciencia de sí mismo y del mundo que le rodea. Del mismo modo, esa toma de conciencia del mundo y de uno mismo se ve favorecida por la actividad lúdica y creativa del alumnado en la producción de textos personales de intención literaria.

Primer curso

- Identificación en textos orales, sin referencias metaliterarias, de la rima y el ritmo como elementos distintivos de poemas y canciones y del narrador, los personajes, el espacio y el tiempo en cuentos u otros relatos breves, siempre que aparezcan de manera explícita.
- La comparación. Identificación de la comparación como recurso literario sencillo a través de la audición o la lectura dialógica de textos literarios.
- Escucha activa y lectura dialógica en el aula de obras de la tradición popular como fábulas y adivinanzas para obtener información sobre el entorno más próximo.
- Elaboración, a partir de modelos, de cuentos breves y poemas sencillos, de manera individual y colectiva aplicando recursos retóricos y métricos adecuados a la edad.
- Selección razonada de las producciones a incluir en el portfolio.
- Dramatización de fragmentos y diálogos de cuentos, poemas y otros textos breves dramatizables.

- Identificación y reproducción de sonidos diversos: onomatopeyas (toc, toc, ¡hop!, etc.); sonidos de animales (relincho, graznido, rugidos, maullidos, etc.).
- Adecuación del lenguaje a la representación dramática a través de la entonación, el ritmo y el volumen.
- Autoevaluación de las dramatizaciones propias y coevaluación de las dramatizaciones de los compañeros con la ayuda de instrumentos de evaluación sencillos.

Segundo curso

- Identificación, a través de la lectura y la audición en el ámbito escolar, sin referencias metaliterarias, de los elementos que riman o marcan el ritmo como rasgos distintivos de poemas y canciones y de las referencias al narrador, los personajes, el espacio y el tiempo en cuentos y otros relatos breves, siempre que aparezcan de manera explícita. Juegos de palabras.
- Identificación, a través de la lectura o la audición en el ámbito escolar, de juegos de palabras sencillos en textos literarios.
- Escucha activa y lectura guiada, individual o dialógica, en el aula de obras de la tradición popular como cuentos, canciones o retahílas para obtener información sobre el entorno más próximo y la propia tradición cultural.
- Elaboración, a partir de modelos o con ayuda de guías, de textos narrativos breves orales o escritos, como relatos y poemas sencillos, utilizando recursos retóricos y métricos adecuados a la edad.
- Selección razonada de las producciones a incluir en el portfolio.
- Dramatización de fragmentos y diálogos de cuentos, poemas y otros textos breves dramatizables.
- Identificación del narrador y los personajes, así como los turnos de intervención en textos dramáticos.
- Interpretación de personajes representando acciones y/o gestos más definitorios de los mismos.
- Adecuación del lenguaje a la representación dramática a través de la entonación, el ritmo y el volumen.
- Autoevaluación de las dramatizaciones propias y coevaluación de las dramatizaciones de los compañeros con la ayuda de instrumentos de evaluación sencillos.

Tercer curso

- Uso de referencias metaliterarias para la identificación, a través de la lectura o la audición autónomas o dialogadas, mediante interacción, en el ámbito escolar de los elementos que caracterizan textos narrativos, poéticos y teatrales.
- La rima y el ritmo como elementos distintivos de poemas y canciones.

- El narrador, los personajes principales y secundarios, el espacio y el tiempo en cuentos y otros relatos breves, aunque no aparezcan de manera explícita.
- La hipérbole. Uso de referencias metaliterarias para la identificación de la hipérbole, a través de la lectura o la audición autónomas o dialogadas, en el ámbito escolar.
- Escucha activa y lectura autónoma, en el aula o en el contexto familiar, de obras de la tradición popular como leyendas, aleruyas y refranes para obtener información sobre el entorno más próximo, incluyendo referencias a elementos del medio ambiente, la climatología, la geografía o la historia, entre otros.
- Registro guiado de la información obtenida a través de la lectura para utilizarla posteriormente con finalidad académica.
- Elaboración con ayuda de guías, de manera individual o colectiva (colaborativa), de narraciones breves de carácter literario que contengan elementos fantásticos y recursos literarios adecuados al nivel educativo.
- Elaboración con ayuda de guías, de manera individual o colectiva (colaborativa), de poemas con uso de recursos métricos y retóricos adecuados al nivel educativo.
- Selección razonada de las producciones a incluir en el portfolio.
- Dramatización y representación de cuentos, poemas y otros textos breves dramatizables (conversaciones, canciones, adivinanzas, etc.).
- Interpretación de personajes representando sus rasgos más definitorios mediante recursos lingüísticos y no lingüísticos.
- Adecuación del lenguaje a la representación dramática, modulación de la voz, imitación de registros, etc.
- Autoevaluación de las dramatizaciones propias y coevaluación de las dramatizaciones de los compañeros mediante criterios e indicadores previamente establecidos.

Cuarto curso

- Identificación del narrador, los personajes y las referencias, explícitas o implícitas, al espacio y al tiempo en novelas o fragmentos de novelas.
- Medida de versos, distinción entre arte mayor y menor e identificación de fenómenos de contacto fonético entre palabras y dentro de las palabras.
- Distinción entre diálogo y acotaciones, identificación de la utilidad de estas y del valor unitario de actos y escenas.
- Identificación del espacio y del tiempo en que transcurre la acción siempre que aparezca explícito en las acotaciones.
- La metáfora y la aliteración. Identificación de recursos retóricos como metáforas y aliteraciones en textos literarios orales y escritos del ámbito escolar.
- Escucha activa y lectura autónoma, en el aula, de obras o fragmentos de obras de la literatura universal, adaptadas a la edad, para obtener información sobre elementos

como el medio ambiente, la climatología, la geografía o la historia, entre otros, del entorno más próximo y de otros países y civilizaciones.

- Registro, con supervisión, de la información obtenida para utilizarla posteriormente con finalidad académica.
- Elaboración guiada y colaborativa de obras teatrales que traten temas de su interés, con unidad de espacio y tiempo y con creatividad y recursos retóricos adecuados al nivel educativo.
- Escritura de poemas que traten temas de su interés y uso de recursos retóricos y métricos adecuados al nivel educativo.
- Uso de las TIC de manera guiada para realizar las distintas fases de la creación textual. Selección razonada de las producciones a incluir en el portfolio.
- Dramatización de textos literarios y no literarios adecuados al nivel educativo, como anuncios, conversaciones, etc., sobre temas de interés para el alumnado.
- Representación y dramatización de pequeñas escenas teatrales en grupo partiendo de modelos, con sentido estético y creatividad.
- Identificación de las posibilidades expresivas lingüísticas y no lingüísticas (cuerpo, movimiento, voz) así como las características formales de los textos en representaciones teatrales.
- Autoevaluación de las dramatizaciones propias y coevaluación de las dramatizaciones de los compañeros, mediante criterios e indicadores previamente establecidos.

Quinto curso

- Identificación de las referencias al narrador, a los personajes (principales y secundarios), al espacio y al tiempo en novelas de género adecuadas a la edad: de aventuras, de misterio, de ciencia-ficción y de fantasía.
- Identificación de estrofas a través de la lectura de textos poéticos. Identificación del espacio y del tiempo en que transcurre la acción de obras teatrales adecuadas a la edad, a partir de elementos implícitos.
- Identificación de recursos retóricos como metáforas e hipérbaton en textos literarios orales y escritos del ámbito escolar y en textos publicitarios.
- Reflexión sobre la identificación de cualquiera de los elementos anteriores realizada por uno mismo o por los compañeros.
- Uso de las estrategias necesarias, individualmente o en equipo, de escucha activa y lectura dialogada o comentada, en el aula o en otros contextos sociales como bibliotecas u otros contenedores de información, de fragmentos u obras de la literatura universal, adaptadas a la edad, presentadas en formatos y soportes diversos, para obtener información sobre elementos como el medio ambiente, la climatología, la geografía o la historia, entre otros, del entorno más próximo y de otros países y civilizaciones.

- Registro de la información obtenida en diversos medios para utilizarla posteriormente con finalidad académica.
- Elaboración, de manera autónoma y colaborativa, de poemas y relatos con elementos fantásticos o imaginarios, ambos con uso de recursos retóricos y métricos adecuados a la edad para mostrarlos en el ámbito escolar en diferentes soportes.
- Selección razonada de las producciones a incluir en el portfolio.
- Dramatización de textos literarios adaptados y adecuados al nivel educativo.
- Dramatización de textos no literarios como diálogos, problemas, situaciones, etc.
- Representación, dramatización y creación de escenas teatrales en grupo partiendo de modelos previos con sentido estético y creatividad.
- Uso de las posibilidades expresivas lingüísticas y no lingüísticas (cuerpo, movimiento, voz) en representaciones teatrales.
- Identificación de las características expresivas y formales de los textos teatrales.
- Improvisación, individual y en grupo, de cuentos organizando la trama argumental y secuenciando los hechos.
- Autoevaluación de las dramatizaciones propias y coevaluación de las dramatizaciones de los compañeros de clase respetando los criterios previamente acordados.

Sexto curso

- Identificación de las referencias al narrador, a los personajes (principales y secundarios), al espacio y al tiempo en biografías y autobiografías.
- Identificación de estrofas en poemas recitados. Identificación de la situación espacio-temporal en obras teatrales leídas o dramatizadas.
- Reflexión sobre la identificación de cualquiera de los elementos anteriores realizada por uno mismo o por los compañeros.
- Uso de las estrategias necesarias, individualmente o en equipo, de escucha activa y lectura dialogada, comentada o dramatizada, en el centro o en otros contextos sociales, de fragmentos u obras de la literatura universal, adaptadas a la edad, presentadas en formatos y soportes diversos, para obtener información sobre elementos como el medio ambiente, la climatología, la geografía o la historia, entre otros, del entorno más próximo y de otros países y civilizaciones.
- Registro en diversos medios de la información obtenida para utilizarla posteriormente con fines académicos.
- Reflexión sobre la validez de la información recopilada por uno mismo o por los demás, en el marco de actividades grupales o individuales.
- Elaboración de textos propios (orales, escritos o multimodales), sobre temáticas diversas relacionadas con el entorno más próximo o con otras civilizaciones, utilizando, entre otras fuentes, la información registrada después de la escucha activa o la lectura de obras de la literatura universal.

- Elaboración, de forma individual, de relatos y poemas con elementos fantásticos o imaginarios y con uso de recursos retóricos adecuados a la edad, para mostrarlos en el ámbito escolar o social en diferentes soportes y medios.
- Elaboración, de forma colectiva, de obras teatrales, originales o adaptadas, con usos de elementos fantásticos o imaginarios, si es necesario, para mostrarlas en el ámbito escolar o social, en diferentes soportes.
- Teatralización de textos narrativos en el ámbito escolar y social.
- Selección razonada de las producciones a incluir en el portfolio.
- Dramatización de textos literarios adaptados y adecuados al nivel.
- Dramatización de textos no literarios como diálogos, problemas, anuncios, conversaciones sobre temas de interés para el alumnado.
- Representación de textos teatrales e improvisaciones.
- Análisis de las características expresivas, elementos y estructura de los textos dramáticos y teatrales y relación con otros géneros como el cine o la televisión.
- Uso de las técnicas teatrales, posibilidades expresivas lingüísticas y no lingüísticas, el sentido estético y la creatividad en improvisaciones, dramatizaciones y representaciones teatrales de textos propios (creados individualmente o en grupo) tales como imitar formas variadas de hablar, ruidos del entorno (romper cristal, llamar a la puerta, pisadas, etc.), uso de maquillaje, máscaras, etc.
- Autoevaluación de las dramatizaciones propias y coevaluación de las dramatizaciones de los compañeros de clase con responsabilidad y respetando los criterios previamente acordados.

A lo largo de este trabajo iremos anudando lazos de relación entre el haiku y muchos de estos contenidos: metaliteratura, rima, onomatopeyas, hipérbatos, metáforas, recursos retóricos, recitado de poemas, etc. En otros casos, obviamente, dichos contenidos se encuentran fuera de nuestro radio de acción, como cuando se mencionan los juegos dramáticos o el uso de máscaras y maquillaje. O quizá no tanto, ¿acaso cuando se explique el origen japonés del haiku no podrían los alumnos confeccionar una máscara kabuki o quizá disfrazarse de geishas y samuráis?

2.2.5. Metodología docente

Interpretaremos el término «metodología» como el modo en el que el docente planifica y ejecuta el proceso de enseñanza y aprendizaje, también como la manera de utilizar los recursos y las actividades adecuados con el fin de alcanzar los objetivos establecidos previamente.

Si cada curso, cada grupo clase y cada alumno son distintos, plantear una metodología concreta y unívoca parece, a priori, una estrategia docente errónea. En consecuencia y aunque somos conscientes de que algunas metodologías resultan más eficaces que otras, recomendamos una postura ecléctica, aprovechando todo aquellos elementos que consideremos que pueden beneficiar a nuestro alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, por más que dejemos que el profesor/a decida los ejes o modelos educativos en función de sus discentes y de la situación de aprendizaje, estos métodos –algunos de los cuales iremos sugiriendo a lo largo de estas páginas– deben ser proactivos y deben tener al niño/a como protagonista. El/la docente adopta, así, el papel de planificador, organizador y coordinador del proceso.

En este sentido, el haiku se revela como una herramienta versátil, interactiva, plural y abierta.

2.2.6.-Evaluación

La evaluación es un componente indispensable del currículum educativo. Pero no entendida como puntuación final –un dato numérico–, sino como reflexión crítica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje para precisar qué resultados y procedimientos deberán replantearse con el fin de ser mejorados. Por tanto, al tratarse de un proceso continuado cabe contemplar, en función del momento en que se realiza, distintos tipos de evaluación –que exponemos a partir de M^a Antonia Casanova (1995, 67-68):

- Evaluación inicial y/o diagnóstica. A realizar al comienzo de curso o al inicio de una nueva etapa de aprendizaje. Su propósito es el de obtener la información necesaria –identificación de los estudiantes, diagnóstico de las dificultades que cada uno tiene, etc.– para poder planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la manera más adecuada y eficaz posible, atendiendo a las características de los alumnos y a unos objetivos determinados.
- Evaluación formativa, que se llevará a cabo durante el proceso de enseñanza/aprendizaje. Permite saber en qué medida los discentes integran los objetivos propuestos y su grado de progreso. También retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando información al alumnado sobre su aprendizaje, diagnosticando los errores, variando si es preciso las estrategias,

etc. Es decir, determinando las mejores alternativas de acción y dirección a medida que el curso avanza.

- Evaluación final o sumativa. Como su nombre indica, se da al término del proceso. Tiene en cuenta en qué grado el aprendiz ha asimilado los objetivos generales del curso para asignarle una calificación final y pronosticar sus futuras expectativas de aprendizaje. Al mismo tiempo se revisan y valorizan globalmente los procedimientos empleados por parte del docente.

En cuanto a los criterios de evaluación, Cerrillo se plantea en *El lector literario* (2016) la idoneidad de establecer patrones cuantitativos para el arte: ¿cómo se miden las emociones que nos genera un poema? Un razonamiento al que también es afín Prado Aragonés y, según ella misma expone en el siguiente fragmento, Mendoza Fillola, Amando López Valero y Eloy Martos Núñez:

Respecto a los *criterios de evaluación*, se deberá tener en cuenta la peculiaridad de la materia objeto de enseñanza, la lengua y la literatura, y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma, basada fundamentalmente en la interacción comunicativa y el diálogo, ya que se valorarán no sólo los conocimientos específicos de la misma adquiridos durante el proceso, sino también el dominio de habilidades y estrategias comunicativas actualizadas en el proceso de interacción (Mendoza, López, Martos, 1996: 398-405)⁸⁶, que no pueden ser valoradas de forma exclusivamente cuantitativa, sino que exigen poner en práctica estrategias valorativas de tipo cualitativo (Prado Aragonés, 2004, 103).

En 1978, Bruno Munari (2015) publica *Disegnare un albero*. En él se plantea una actividad concreta que quisiéramos traer ahora aquí: en el aula o incluso mejor en un gimnasio, el/la docente coloca un gran folio o trozo de papel de embalar en el suelo. Después coge otro folio, lo parte por la mitad y coloca las dos partes resultantes encima del primer trozo de papel, en forma de V—continuando con el paralelismo, puede decirse que el resultado momentáneo tiene forma de Y—. Pues bien, a continuación el maestro/a coge otro trozo de papel de embalar, de nuevo lo parte por la mitad y lo coloca en una de las partes superiores de la Y. Para, acto seguido, hacer lo mismo con otro folio, pero esta vez sobre la otra parte superior. Entonces levanta la cabeza y pide al alumnado que le ayude. Es importante señalar que el profesor/a no ha explicado en ningún momento

⁸⁶ Se refiere al texto *Didáctica de la Lengua para la enseñanza Primaria y secundaria*, Madrid, Akal publicado en 1996.

en qué consistía la actividad. No es necesario. Los niños/as repiten el proceso hasta que el maestro/a considera suficiente –el fractal matemático es infinito– y, por más que el/la docente no ha pronunciado en ningún momento la palabra «árbol», los/las discentes ya han comprendido que ese es el objetivo.

Después se pegan los trozos de papel con algún tipo de adhesivo, se colorea y se escriben mensajes. Y por último todos juntos tratan de levantar el árbol por encima de sus cabezas, si bien, dadas las dimensiones y el material del árbol al final termina rompiéndose y sus pedazos esparcidos por el aula o por donde sea que nos encontremos.

Son varios los aprendizajes que pueden extraerse de esta dinámica: cómo somos capaces de entender las cosas sin que nos las expliquen, la importancia del trabajo colaborativo, etc. Pero Matteo Corradini (2011) destaca uno por encima de los demás: la idea –en una sociedad tan decididamente enfocada al producto material– de que lo importante es el proceso y no el resultado. Por un lado, los niños/as han aprendido a construir un árbol a partir de una simple regla matemática y unas hojas de papel, por lo que van a poder elaborar otro cuando quieran. Pero además han disfrutado del trayecto –por decirlo a la manera de Constantino Cavafis en su conocido poema «Ítaca».

Del mismo modo, a la hora de evaluar nuestra aventura didáctica alrededor del haiku, valoraremos la ganancia del alumno/a más que los resultados. La creación no como un fin, sino como proceso de aprendizaje. A la vez que se procura que el niño o la niña disfruten de la palabra y del acto creativo. Algo sumamente importante si se quiere construir un hábito de lectura.

PARTE II

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

3. ¿QUÉ ES UN HAIKU?

Según el diccionario de la RAE, «haiku»⁸⁷ es una «composición poética de origen japonés que consta de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente» (Real Academia Española, 2019).

Suele ser habitual en las definiciones de estrofas cerradas –véanse por ejemplo, en el mismo diccionario, la de «soneto» o la de «sextina»– que estas se centren en su estructura métrica. Un hecho particularmente significativo, como veremos más adelante, para establecer la relación y con ello las diferencias entre el haiku hispánico y el haiku japonés, en el que tiene su origen.

3.1. El haiku japonés

Atendiendo a dicha arquitectura, el haiku tiene su origen formal⁸⁸ en otra estrofa nipona: la tanka. Sin duda su principal antecedente. Aunque la primera tanka documentada se encuentra en el *Kojiki* o *Crónica de antiguos hechos de Japón* (712)⁸⁹, esta ya predomina durante los periodos Asuka (siglo VI-710 d. C.) y Nara (710-794), como puede comprobarse en la colección de poemas o antología más antigua de la literatura japonesa, titulada *Manyōshū* (hacia el 759⁹⁰), donde la mayoría de composiciones son

⁸⁷ La RAE también recoge «haikú». A lo largo de la historia, varios han sido los términos utilizados en español para referirse a la composición que nos ocupa: «haikai», «jaiku», «hay-kay», etc. Parte de esta problemática se debe a que el japonés es una lengua sin acento tónico, es decir, no establece diferencias entre las palabras llanas y agudas. De ahí que a la hora de adaptar la palabra «*haiku*» unos prefirieran acentuar la primera sílaba y, otros, la segunda. En este trabajo, siempre que no se trate de una cita y el autor emplee en ella una fórmula distinta, tan solo usaremos, con el fin de unificar el discurso, el vocablo «haiku».

⁸⁸ Esta breve génesis del haiku se centra únicamente en las influencias que determinan su tan particular estructura métrica, pues esta alcanzará nuestra orilla idiomática. Sin embargo, el marco de influencias del haiku japonés es complejo y extenso. Según expone R. H. Blyth en el volumen primero de su mastodóntico estudio sobre el *Haiku* (1949), abarca también el budismo indio, chino y japonés, así como el taoísmo, el confucianismo, el zen, el arte chino, la pintura japonesa y la poesía china.

⁸⁹ Se trata del libro sobre la historia de El País del Sol Naciente más antiguo de entre los que se conservan. «De historiografía mítica» lo define Aurelio Asiain (2007, 12). La tanka en cuestión fue compuesta, según la leyenda, por el dios Susanō. Hay edición en español: *Kojiki. Crónica de antiguos hechos de Japón*, edición y traducción de Carlos Rubio y Rumi Tani, Madrid, Trotta, 2008.

⁹⁰ Más importante que esta fecha, que suele variar levemente en función del comentarista, es el hecho de que, como apunta Antonio Cabezas, se trate de «cronológicamente la primera obra literaria de Japón» (1990, 15).

tankas –algo más de cuatro mil doscientos textos de una selección total que no alcanza la cifra de cinco mil⁹¹.

Una preponderancia que fue, incluso, en aumento. Así lo certifica Fernando Rodríguez-Izquierdo (1994, 48), para quien la tanka «ve sus días de esplendor durante el período Heian (794-1192)». De hecho, esta forma prosódica llegó a ser tan popular y relevante en su país natal que a menudo se confunden los términos «*tanka*» –que etimológicamente significa «poesía breve»⁹²– y «*waka*», esto es: «poesía japonesa». En lo que resulta una metonimia de manual. La parte por el todo⁹³.

La tanka se compone de cinco versos de arte menor, que suman un total de treinta y una sílabas –adaptación del mismo número de *on* japoneses, literalmente «sonido»– distribuidas de la siguiente forma: 5 / 7 / 5 / 7 / 7. Si el *Manyōshū*, afirma Rodríguez-Izquierdo, «consagró la tanka como la forma poética dominante sobre otras; y esta tendencia se fue refrendando en antologías posteriores» (2019, 7); según Mario Riccò y Paolo Lagazzi, «la critica letteraria è pressoché concorde nel ritenere Kakinomoto No Hitomaro il maggior poeta del *Manyōshū*» (2010, 54). Veamos, pues, un ejemplo de tanka compuesta por este autor tan representativo:

La primavera
hace al sauce llorón
más maleable.
Lo mismo ha hecho mi amada
entrando en mis entrañas (Herrero y Munárriz, 2016, 89).

A pesar de tratarse de una traducción, es justo elogiar cómo en este caso concreto se ha respetado la forma original japonesa. No solo en su equivalencia silábica, sino en su esquema más tradicional y repetido, que separa mediante un punto o pausa los tres

⁹¹ Un hecho que gana en trascendencia, no ya desde el punto de vista historiográfico como hemos visto en la anterior nota y afirmación de Cabezas, sino cuando leemos que especialistas de la talla de Teresa Herrero y Jesús Munárriz la consideran –precisamente en su edición y traducción conjunta de *Poemas amorosos del Manyooshuu*– «la obra lírica más importante y definitoria de dicha cultura» (2016, 9).

⁹² En contraposición a «*chōra*», que significa «poema extenso».

⁹³ Metonimia que se extendió, hasta tal punto, que el término «*waka*» ha llegado incluso a nuestra literatura como equivalente o análogo al de «*tanka*». Por ejemplo, en *El invernadero de nieve* (2007), Lara Cantizani escribe un poema de cinco versos que coincide métricamente con la distribución versal de una tanka y lo titula: «Waka contaminada sobre un haiku de Tokugen» (61).

Si bien es cierto que la asociación entre «*waka*» y «*tanka*» tuvo sentido en tanto que oposición a las formas poéticas heredadas o procedentes de China, dicha asociación hace tiempo que dejó de tener sentido. Y mucho menos en nuestro contexto lingüístico.

primeros versos de los últimos dos. Una estructura binaria cuya parte inicial, como especifican José María Bermejo y Teresa Herrero en la «Introducción» a *Cien poetas, cien poemas* (2004): «en general, propone un tema que se completa en los dos versos finales» (16).

Y es precisamente esa particular estructura, bimembre y por tanto divisible, la que favoreció la aparición de tankas escritas por dos poetas, a modo de juego⁹⁴. No hay que olvidar, apunta Mercè Altimir Losada en el epílogo a su edición y traducción de la escritora Akiko Yosano, que «un dels trets distintius dels gèneres poètics de l'arxipèlag –la *waka*, el *renga*, el *haikai no renga* i l'*haiku*– ha estat, de sempre, el tarannà d'activitat artística col·lectiva» (2014, 95). Y lo mismo sucede con el *mondō*⁹⁵, cabría añadir.

Pero quedémonos en el *renga*, «literalmente “versos enlazados”» (Stilerman, 2016, 217). Poesía interactiva. Un diálogo a cuatro manos. De hecho, para Juan Manuel Cuartas Restrepo, en esa colaboración radica su principal virtud, la de articular en un poema «dos pensamientos, dos sensibilidades, dos mundos» (1998, 55)⁹⁶.

El *renga* más antiguo que se conserva está, cómo no, en el *Manyōshū*. Su libro octavo incluye varias tankas encadenadas. En algunos casos se llegan a concatenar hasta cien, que pierden de este modo su autonomía para convertirse en estrofas de un poema mayor. De dicho diálogo de sensibilidades nacerá el haiku japonés. Así lo resume Jesús Munárriz:

La escritura colectiva de poemas, *renga*, muy usual en aquel país, dividía la *tanka* en dos partes, escritas por dos participantes, y de ahí nació la idea de aislar los tres primeros, que muchas veces tenían suficiente entidad como para ser considerados un poema en sí mismos (2019, 42).

⁹⁴«It is quite probable that from the matching of or competition between two complete tanka rose the practice of composing one tanka by two people. This probable compression, so to speak, was of course much abetted by the development of the 575-77 tanka form, as above noted. It is difficult to ascribe an exact date to the beginning of this practice» (Yasuda, 2001, 163).

⁹⁵ La particularidad del *mondō* es que está compuesto por dos autores, cada uno de los cuales escribe un *katauta*: el primero con forma de pregunta, el segundo que actúa como respuesta.

⁹⁶ Aunque en un primer momento no es lo habitual, también existirá el *renga* compuesto por más de dos autores. Un ejemplo: *Minase sangin hyakuin*, de Sōgi, Shōkaku y Sōchō. Hay traducción al español: *Poema a tres voces de Minase. Renga*, Madrid, Sexto piso, 2016.

Volvamos a la tanka antes citada de Kakinomoto no Hitomaro. Quedémonos con sus tres primeros versos. Que sean por si solos un haiku:

La primavera
hace al sauce llorón
más maleable.

3.2. Haiku y juego

Como acabamos de comprobar, el haiku no nace de la tanka, sino que más bien se desgrana de ella. Sin embargo, no se puede afirmar que el poema resultante, de tres versos, sea exactamente una tanka truncada, porque ambas estrofas obedecen a distintas reglas de composición. Para ser exactos habría que apuntar hacia la estructura binaria de la tanka como la principal razón de que esos tres primeros versos alcanzasen a tener naturaleza propia gracias al renga. Porque ese fue el necesario paso intermedio: el renga. Antonio Cabezas describe el proceso de forma ajustada y sintética en su ensayo sobre *La literatura japonesa* (1990):

Un poeta recita la terceta inicial (*hokku*), la terceta que más tarde se independiza de la *renga* para convertirse en haiku; y otro poeta compone el remate o pareado final. Bien pronto se multiplicaron los eslabones con la participación de varios poetas. Como se puede suponer, muy pocas han sido las rengas de verdadero valor. El asunto se tomaba como pasatiempo o juego de salón literario (107).

Frente al primigenio renga cortesano –de salón literario, sí–, durante la época Heian⁹⁷ se origina un estilo de renga más vulgar, ingenioso y humorístico. También más libre y en consecuencia más innovador. Se llamó *haikai no renga*. Para Masakazu Saza –traducido por Rodríguez-Izquierdo (1994, 51)–, esta nueva variedad de renga «se enunciaba sólo como diversión, que convenía a una ocasión dada, y no había de escribirse como literatura para el futuro. Su fin era suscitar un aplauso momentáneo, hacer reír más que ser emocionante, sorprender más bien que inspirar».

⁹⁷ «En una sociedad tan culta y ociosa como la del período Heian, en la que la poesía alcanzaba una popularidad creciente, era natural que los certámenes poéticos de tipo competitivo se abrieran pronto paso. Cada uno de los participantes trataba de superar a su oponente en ingenio, propiedad o efecto poético» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 49). También Kenneth Yasuda se expresa en esta misma dirección (2001, 162).

Este carácter lúdico y a la vez competitivo del renga lleva a Alberto Silva a sentenciar: «Todo es juego en el mundo del haiku» (2005, 449). Un punto de vista que resulta fundamental para explicar su origen, porque a semejanza de un actor de teatro clásico, que ensaya y ensaya con el objetivo de engañar al público –como ya expusiera hacia 1769 Denis Diderot en *La paradoja del comediante*⁹⁸–, así también los poetas que participaban en el festivo juego de escribir rengas comenzaron paulatinamente a elaborar con antelación sus *hokku*: esos tres versos que abrían una tanka y a los que el siguiente miembro de la cadena debía responder con dos heptasílabos⁹⁹.

La pequeña trampa supuso el nacimiento de una nueva unidad poética. Por decirlo casi en forma de greguería: el *hokku* es el *homo sapiens* del haiku. Un primer eslabón. Pero lo verdaderamente importante es que la rueda ya había empezado a rodar con tal intensidad –y amparada en esa idiosincrasia colectiva de la lírica tradicional japonesa¹⁰⁰ a la que ya hemos visto que aludían Altimir Losada y Munárriz– que en la era Muromachi (1336-1573), cuando Yoshimoto Nijō compila la primera antología imperial del renga, titulada *Tsukubashū* (1356), «aparece ya el *hokku* separado de las siguientes 14 sílabas del waka o tanka» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 52).

Este aspecto lúdico del haiku alcanza por igual el continente y el contenido del haiku. Cito de nuevo a Silva: «Lugar común de cualquier simbología y de la literatura universal, el juego se presenta como el tópico tal vez más definitorio del haiku japonés» (2005, 447).

Un dato curioso para completar el alcance lúdico, competitivo y colectivo de la poesía en Japón, país en el que los portugueses introdujeron los naipes a comienzos del siglo XVI. Pues bien, hay un tradicional juego de cartas nipón denominado «*utagaruta*» que está basado en la antología *Hyakunin Isshu* (siglo XIII) y en el que los participantes deben emparejar fragmentos de tankas clásicas. Ejercitando así la

⁹⁸ En concreto, afirma: «Et que tout son talent consiste non pas à sentir, comme vous le supposez, mais à rendre si scrupuleusement les signes extérieurs du sentiment, que vous vous y trompiez» (Diderot, 1830, 15) y, más elocuente, si cabe: «Les larmes du comédien descendent de son cerveau; celles de l'homme sensible montent de son cœur: ce sont les entrailles qui troublent sans mesure la tête de l'homme sensible; c'est la tête du comédien qui porte quelquefois un trouble passager dans ses entrailles; il pleure comme un prêtre incrédule qui prêche la Passion; comme un séducteur aux genoux d'une femme qu'il n'aime pas, mais qu'il veut tromper» (16).

⁹⁹ Conocidos en Japón como «*wakiku*», es decir, «acompañamiento».

¹⁰⁰ Para Aurelio Asiain, «la poesía japonesa, desde el *Man'yōshū* y sobre todo desde el *Kokin Wakashū*, se escribe para leerse no en público –esa dimensión no existe– sino en sociedad» (2007, 14). Es el reflejo, añade, de una «cultura cortesana, ritualista y conservadora» (13).

memoria. Y formando al lector/a y, por qué no, al futuro/a poeta a través del juego: *prodesse et delectare*.

3.3. De Yamazaki Sōkan a Matsuo Bashō

El trayecto que lleva de los *hokku* recién independizados y autónomos hasta el actual y popularísimo haiku¹⁰¹ exige, más que detenernos en estadios o estaciones de paso concretos, mencionar los nombres de algunos autores cuya aportación definió y delimitó los márgenes de esta estrofa de tres versos. Reginald Horace Blyth ya se manifestaba en esta misma dirección a mediados del pasado siglo: «It is truer in Japanese poetry than in any other, that for the understanding of it we need to understand the poet» (1976, 328). Y no es de extrañar, porque frente a las rígidas reglas de la tanka y en especial del renga, cada autor que se adentraba en la senda recién creada del haiku debía, prácticamente, elaborar las suyas propias. Transformando la poesía a través de la propia poesía. Desde su centro mismo. Es el caso de Yamazaki Sōkan (1465-1553) y Arakida Moritake (1473-1549), quienes contribuyeron a establecer las diferencias iniciales entre la tanka y el haiku mediante un lenguaje más cotidiano, popular, una mirada espontánea a la vez que sorprendente, un estilo más afilado y humorístico... Y, con todo ello, también, los primeros destellos de literatura. Un memorable ejemplo, obra de Sōkan:

Luna redonda,
si le ensartas un mango
¡es un paipái! (Rodríguez Cabrera, 2019b, 12).

La luna llena se convierte así en un tradicional *uchiwa* –ese es precisamente el vocablo que utiliza su autor en la versión original–, a saber: un abanico fijo, en forma de pala y con mango, al que en español denominamos popularmente mediante el filipinismo «paipái». Sin duda, un ejercicio de imaginación. Pero también de cotidianidad y de sorpresa, que entronca con la idea de haiku que de forma mayoritaria suele tenerse de él tanto en Europa como en América.

¹⁰¹ En realidad, la taxonomía poética que nosotros conocemos como «haiku» no recibirá este nombre en japonés hasta después de la revolución Meiji, gracias a la influencia de Masaoka Shiki. Hasta entonces, este tipo de composición de tres versos se denominaba mediante el término primitivo «*hokku*». En consonancia con la práctica totalidad de especialistas en la materia y para evitar posibles confusiones, en este trabajo se utilizará de forma generalizada la voz «haiku», al margen de la época en que estemos centrando de forma concreta nuestra atención.

Ahora bien, si hay un poeta que resulta crucial en el proceso evolutivo de la estrofa que nos ocupa, ese poeta fue, sin ningún lugar a duda, Matsuo Bashō (1644-1694). Suyo es el haiku más comentado y traducido de todos los tiempos. Resulta difícil escoger una única versión del mismo, ya que no solo destacados traductores y especialistas occidentales en el haiku o en la cultura nipona han dibujado en su lengua materna¹⁰² las ondas concéntricas en el agua de un estanque después de que se zambullera en él una rana –Lafcadio Hearn, Blyth, Harold G. Henderson, Alan Watts, Cabezas, Edward Seidensticker, René Sieffert, Rodríguez-Izquierdo, Donald Keene, Osvaldo Svanascini, Jane Reichhold, Carlos Spinedi, Bermejo, Mariano Antolín Rato, Silva, David G. Lanoue, Herrero...–, sino que también se han acercado a la orilla con musgo de ese viejo estanque algunos escritores del prestigio y la altura de Ramón María del Valle-Inclán, Kenneth Rexroth, el ya mencionado Paz, Allen Ginsberg o Robert Hass. Dicho de otro modo: el haiku de Bashō se ha convertido en un lugar común¹⁰³, de ahí que el poeta James Kirkup decidiera utilizar tan solo tres palabras monosilábicas en su (re)creación del mismo, porque, a fin de cuentas, cualquier lector medianamente interesado conoce ya el resto:

Pond

Frog

Plop! (Ayaz y Khan, 2018, 46).

En 1985, Kirkup comenta: «Es muy fácil dar una versión del significado superficial de un haiku, pero muy difícil imbuir la traducción del espíritu que yace tras el original. Sólo puede hacerlo un poeta sensible al espíritu poético universal»¹⁰⁴ (Cabezas, 1993, 15). Pues bien, eso es exactamente lo que pretende este escritor y traductor inglés con su austera traslación de los versos de Bashō –recordemos que el haiku nace al erosionarse la tanka, en un ejercicio extremo de desposesión que Kirkup

¹⁰² Y no sólo en su lengua materna, como en los casos de Seiko Ota o de las cotraducciones de Tsutomu Takagi con Alberto Manzano y, por supuesto, de Eikichi Hayashiya con Octavio Paz.

¹⁰³ En vista de lo cual no me resisto a dar mi propia versión, que hereda y matiza las ya existentes: «El viejo estanque, / una rana que salta / y ¡zas! el agua».

¹⁰⁴ Las palabras de Kirkup están en clara sintonía con el siguiente comentario de Bashō, en relación al poema que nos ocupa: «In the sound of the frog leaping from the bank overgrown with wild grass, a haikai is heard. There is the seen; there is the heard. Where there is hokku as the poet has felt it, there is poetic truth» (Yasuda, 2001, 29). Salvo por un detalle: donde uno dice «verdad», el otro prefiere el término «espíritu».

eleva a su máxima potencia¹⁰⁵—. Y para ello se sitúa en el extremo más alejado posible de Harold Bloom y su angustia de las influencias (*The Anxiety of Influence: A Theory of Poetry*, 1973), puesto que no solo acepta que se trata de un poema hartado traducido, sino que utiliza este hecho a su favor¹⁰⁶.

En cuanto al estilo poético de Bashō, conviene apuntar que este se caracteriza por una hondura y una capacidad de sugerencia de las que el haiku hasta ese momento carecía. «A successful haiku renders then a speaking, vibrant image», apunta Kenneth Yasuda (2001, XXII). Esa reverberación de los mejores versos de Bashō es su marca de agua. Un no sé qué que quedan balbuciendo. Y, para ello, el autor japonés vuelve la vista hacia la tradición literaria nacional que le precede y también hacia el budismo zen. Algunas de sus reflexiones —con el paso del tiempo repetidas por poetas y estudiosos como si de un mantra se tratase— evidencian dicha relación. Por ejemplo: «Haiku es simplemente lo que está sucediendo en este lugar, en este momento» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 69; Cabezas, 1983, 111; y, sin pretender ser exhaustivo, Haya, 2013, 69 o Lorente, 2020, 33).

Hay algo de iluminación en las anteriores palabras de Bashō¹⁰⁷. Una espontánea iluminación —«*satori*» en japonés— que es el centro de todas las enseñanzas budistas. El despertar intuitivo a una realidad evasiva —el devenir— y a una originaria inseparabilidad con el universo. Tanto para el taoísmo como para el zen, el presente es un eterno «aquí» y «ahora» —este lugar, este momento— en el que todo está interrelacionado y ninguna de cuyas partes puede separarse del resto o puede ser valorada de forma independiente. Todo es Buda. Todo es susceptible de transformarse en haiku: una rana que salta a un estanque, las pulgas que acompañan la noche del viajero o incluso la golondrina cuyo excremento cae sobre una pintura de Buda. Cito de nuevo a Bashō: «There is no subject

¹⁰⁵ Si bien, dentro de nuestras fronteras idiomáticas, el poeta Ramón Dachs consigue ir todavía un paso más allá que Kirkup con un poema que no es tanto una versión como una variación del haiku de Bashō, que Dachs reduce a un único verso: «¡chap!... ondas» (2001, 54 y 2003, 225). El salto de la rana de Dachs es un salto al hipertexto.

¹⁰⁶ Kirkup constriñe al máximo cada verso porque ha asumido que los lectores de su traducción no van a descubrir el haiku de Bashō gracias a ella, sino que previamente, con toda probabilidad, habrán tenido acceso a alguna de las otras muchas versiones existentes —sólo en inglés hemos contabilizado más de cuarenta—. Y, por consiguiente, el resultado acaba siendo una traducción absolutamente abierta; hasta el punto de carecer de sentido si el lector no sabe unir todos los puntos, completándola.

¹⁰⁷ Yasuda denomina «haiku moment» (2001, 31-33) a este instante de iluminación: «A haiku moment is a kind of aesthetic moment—a moment in which the words which created the experience and the experience itself can become one» (32).

whatever that is not fit for hokku» (Yasuda, 2001, 19). Sirva de ejemplo uno de sus haikus:

alguien se suena
la nariz: ¡el ciruelo
lleno de flores! (Bermejo, 1997, 54).

Por lo general, este tipo de asociaciones entre lo vulgar y lo sublime se diferencian de aquellas que podemos encontrar en nuestros románticos y, por extensión, en los poetas modernistas latinoamericanos porque huyen del artificio y de la frivolidad. Ni *épater le bourgeois* ni buscar lo truculento. Tan solo la mente ordinaria como único camino. ¿O acaso un ciruelo en flor es más natural, más sincero que una nariz sucia? «Lo sagrado es en Japón la propia realidad de la que formamos parte», indica Vicente Haya (2007, 13). En consecuencia, el haiku a partir de Bashō –casi sería más apropiado afirmar que gracias a él– compartirá con el zen, por decirlo en palabras de Umberto Eco, una actitud «fundamentalmente antiintelectual, de elemental, de decidida aceptación de la vida en su inmediatez, sin tratar de sobreponerle explicaciones que la harían rígida y la matarían, impidiéndonos aprehenderla en su libre fluir, en su positiva discontinuidad» (1965, 188)¹⁰⁸.

Frente al *haikai no renga* e, incluso, a los primeros *hokku*: burlescos, artificiosos, lúdicos, carentes por completo de sentido literario –así lo señalaban Cabezas y Saza–; Bashō aporta al haiku seriedad, rigor y autoexigencia. Hasta tal punto que a menudo solía repetir a sus discípulos: «He who creates three to five haiku poems during a lifetime is a haiku poet. He who attains to ten is a master» (Yasuda, 2001, XXII). Lo

¹⁰⁸ Dicha actitud intelectual está en relación con la desconfianza en las estructuras o elaboraciones mentales del hombre, entre las que se cuenta el lenguaje, que convierte cualquier enseñanza en una enseñanza de segunda mano. Ante la fugacidad y sinsentido de la vida, el lenguaje resulta insuficiente y sus limitaciones para aprehender la realidad, para captar lo que esta tiene de fugaz e inasible, son evidentes. Según el zen –doctrina dominante durante siglos en Japón–, el nuestro es un universo mutable, instantáneo, fugaz, contradictorio, paradójico, arbitrario, indefinible... y cualquier intento por delimitarlo y fijarlo en palabras, así como cualquier construcción o codificación de nuestra mente, están destinados al fracaso. No hay que olvidar que el zen nace de la colisión entre el budismo mahayana de la India y el taoísmo chino. Y que para LaoTsé: «la sabiduría no se encierra en las palabras» (1976, 26). De ahí que solo se acceda a la iluminación –y al *haiku moment*– de manera intuitiva y espontánea. De ahí también el consejo que Bashō daba a sus discípulos: «No sigas las huellas de los antiguos; busca lo que ellos buscaron» (Rodríguez-Izquierdo, 2019, 8. Y Cabezas, 1994, 31). Es más, ¿acaso dicha desconfianza en el lenguaje no justifica por sí misma la brevedad absoluta de una estrofa de tan solo diecisiete sílabas?

cual no significa que la temática del haiku deba ser grave. Ni tampoco lo contrario¹⁰⁹. Simplemente –es importante insistir–, aquí y ahora–. Como si disparásemos una cámara instantánea Polaroid.

De este modo, a partir de Bashō el haiku consigue exceder su propia brevedad al trascender la realidad que representa. Rodríguez-Izquierdo lo expone y resume en el siguiente fragmento:

De repente –algunos dicen que por sus estudios de Zen– Bashō se dio cuenta de que la poesía no es meramente belleza como aparece en el waka, o moralidad como en el dooka (poema didáctico), o intelectualidad e ingenio verbal con en [el] haikai [no renga]. Bashō buscará entonces una mayor trascendencia para su poesía, que consistirá simplemente en cantar lo ordinario y lo inmediato, pero en comunión de vida con el poeta mediante una intuición de la naturaleza de objeto y sujeto. Será como una iluminación budista. Y surge el haiku como expresión humana de esta experiencia (1994, 66).

Por todo ello, Cabezas le considera «el verdadero padre del jaiku» (1994, 31). Rodríguez-Izquierdo, por su parte, afirma que Bashō es el «culmen de intuición y madurez en la historia del haiku» (2019: 7), lo que le convierte, según este crítico y traductor sevillano, en «el mayor poeta del haiku jamás nacido» (1994, 64). Un parecer generalizado entre estudiosos y lectores. De hecho, Bermejo va un paso más allá al considerarlo «el poeta más grande del Japón» (2019: 28).

3.4. Buson, Issa, Shiki

Tanto dentro como fuera de Japón se ha ido asentando la idea de que cuatro son los grandes poetas del haiku clásico. Al primero de ellos, claro está: Bashō, habría que sumar los nombres de Yosa Buson (1716-1784), Kobayashi Issa (1763-1828) y Masaoka Shiki (1867-1902). Así lo planteaba ya R. H. Blyth en el primero de los cuatro volúmenes de su canónica obra sobre el *Haiku*:

There are three great names in the history of haiku, Bashō, Buson and Issa; we may include a fourth, Shiki. Bashō is the religious man, Buson the artist, Issa the humanist. Bashō is concerned with God as he sees himself in the mind of the poet before flowers and fields. Buson deals with things as they exist by and for themselves, in their own right. Issa is

¹⁰⁹ Lo apunta Alberto Silva en relación a un lugar común o *topos* del haiku: «La vida ni es seria ni es broma; es simplemente juego» (2005, 335). De nuevo, el componente lúdico. Principio y fin.

concerned with man, man the weak angel; with birds and beasts as they struggle like us to make a living and keep their heads above water. If we do not begin with Bashō, our interpretation of haiku is bound to lack depth (1976, 328).

Y esto último es, precisamente, lo que hemos hecho: detenernos en la figura de Bashō antes de acceder a los otros tres grandes maestros del haiku clásico en Japón. Es evidente que Blyth parece tener ciertas reticencias con Shiki, pero resulta incluso lógico porque son prácticamente contemporáneos: el diecinueve de septiembre de 1902, fecha en la que fallece el poeta, Blyth está próximo a celebrar su cuarto cumpleaños. Y la primera edición de *Haiku* es de 1949. No obstante, con algo más de perspectiva histórica, otros críticos no mostrarán ya ningún atisbo de duda sobre qué lugar debe ocupar Shiki en el canon de poetas nipones del haiku. Es el caso, por ejemplo, de Cabezas:

Cada uno de los cuatro grandes poetas de jaiku adopta sobre el particular una posición distinta. Para Bashō el jaiku era ciertamente una ascesis a lo Zen. Para Buson, un arte cuyo fin era la belleza. Para Issa, una efusión emotiva de su humanísima y franciscana ternura hacia personas, animales y cosas. Para Shiki, admirador de Buson, una forma literaria y nada más (1994, 11).

Pasemos, pues, al segundo de los cuatro eslabones de la cadena: Yosa Buson, quien además de poeta fue también pintor –como apuntaba Blyth en el fragmento anteriormente citado–. La caligrafía ideogramática japonesa tiene ya en sí misma un alto componente plástico. No en vano, el verbo «*kaku*» significa en japonés «escribir», pero también «pintar». Y qué decir del *haiga*: «tipo de pintura sencilla para acompañar el haiku» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 147). No obstante, en el caso de Buson esa labor artística fue realmente destacada. Hasta el punto de que en algún momento histórico –como el inmediato a su muerte– esta llegó incluso a despertar más interés que sus propios versos¹¹⁰.

Ni que decir tiene que dicha bicefalia creativa se retroalimenta e influye recíprocamente, como es obvio. En el caso concreto de la escritura, resulta llamativo que Blyth destaque «the objectivity» (1976, 328) de Buson, mientras que Cabezas, en cambio, prefiera centrarse en su esteticismo. Dos aspectos que no parecen fáciles de

¹¹⁰ Por más que Buson terminara abandonando la pintura para dedicarse de forma exclusiva a la escritura poética.

reconciliar. O tal vez sí, desde el punto de vista de la pintura. Pensemos en un óleo de John Everett Millais, terminado hacia 1859 y que actualmente se expone en la Lady Lever Art Gallery de Port Sunlight Village con el título de *Spring (Apple Blossoms)*. En él, su autor detalla con una precisión exquisita un fondo de manzanos en flor mientras, en primer plano, un grupo de ocho mujeres jóvenes –alguna todavía es una niña– están en su mayoría sentadas o tumbadas sobre la hierba del jardín, en lo que resulta una escena típicamente prerrafaelita. Su autor combina con maestría el detalle aprendido a fuerza de observar y de imitar la naturaleza, con una mirada esteticista que va desde la paleta de colores hasta los detalles en apariencia más insignificantes, como la guirnalda de flores que adorna el cabello de una de las muchachas. Con especial atención a la pose de cada una de ellas, porque en toda producción artística la pose, las circunstancias, son ya una elección –basta con traer a la memoria las esculturas manieristas para darnos cuenta de ello.

Pues bien, de un modo similar, la poesía de Yosa Buson fluctúa entre una marcada sensibilidad hacia lo bello y una mirada entrenada en la observación del paisaje –como apunta Peter Otiv Norton: «rimanendo sempre il più vicino possibile alla realtà e a la natura» (2011, 6). Un ejemplo:

sobre la cola
cobriza del faisán,
el sol poniente (Bermejo, 1997, 126).

Qué innegable plasticidad la de los últimos rayos de luz sobre el majestuoso faisán. Y esa misma paleta cromática que comparten el sol, al consumirse, y la estilizada cola del ave. Un esteticismo que poco tiene que envidiar al de John Everett Millais –y que para los poetas anglosajones del *Imagism*, en especial para Amy Lowell, se convertirá en paradigmática de su concepción del haiku y de la búsqueda expresiva que para ellos supone.

Podrá alegarse, no obstante, lo inevitable de que el lector perciba –por tradición y por educación cultural– la belleza de un poema que se fundamenta en dos elementos como la luz del atardecer y un faisán. Son cartas marcadas. Pero Buson, que leyó con atención a Bashō, también estima que ningún elemento de la naturaleza es inadecuado para quien quiere escribir un haiku. Ni siquiera los excrementos que un caballo ha dejado a su paso:

en el estiércol
del caballo, la roja
flor del ciruelo (Bermejo, 1997, 123).

Por más que, durante siglos y por herencia china, los ciruelos en ciernes se considerasen emblema de la máxima excelencia estética en Japón¹¹¹, ello no despierta en Buson la necesidad de componer un haiku sobre las flores, desprendidas por el efecto del viento o de la lluvia, que ha ido encontrando a su paso. Necesita algo más. Y ese algo más son aquí las heces de caballo, que actúan como contrapunto indispensable para resaltar el colorido y la intensidad de la flor. Aumentando la sensación de belleza y su consiguiente efecto plástico. Lo expuso con brillantez Junichirō Tanizaki en una de sus obras esenciales, titulada *El elogio de la sombra* (1933): «La belleza pierde su existencia si se le suprimen los efectos de la sombra» (2006, 69).

Confrontemos ahora esa mirada esteticista pero objetiva de Buson –recordemos a Blyth– con la total subjectividad de Kobayashi Issa, gracias a la cual consigue ensanchar los límites del haiku que, hasta ese momento –y para algunos todavía–, tiene mucho de impersonal: una fotografía en la que no debía aparecer el fotógrafo. En cambio, Issa escribe:

Sigue luchando
pequeña raña macho...
Issa está aquí (2008, 108).

Un día de primavera, el poeta contempla en Kanetsuka, al oeste de Tokio, un combate de ranas. Pero lejos de quedarse al margen, de ser un mero espectador imparcial, él se decanta por la más joven y débil, a la que da ánimos mediante una fórmula o expresión utilizada por los antiguos samuráis en las crónicas militares (Issa, 1997, 39). Cabe señalar que se trata de una lucha de machos peleando en época de apareamiento. Un matiz muy a tener en cuenta y que Ricardo de la Fuente y Shinjiro Hirosaki destacan en su traducción: «Rano delgado, / no te rindas, yo / estoy contigo»

¹¹¹Sobre este tema resulta del todo ilustrativo el trabajo de Teresa Herrero: *De la flor del ciruelo a la flor del cerezo*, Madrid, Hiperión, 2004.

(Issa, 1997, 39). Subrayamos también el hecho de que el nombre literario¹¹² del poeta se menciona explícitamente en el segundo verso del haiku original japonés, dando como resultado final una fotografía que no llega a *selfie* o a autorretrato, pero en la que, no hay duda, el poeta quiere que se le vea.

Si una palabra tuviera que describir la vida de Kobayashi Issa, esa palabra quizá debiera de ser «tragedia»: su madre muere al poco de que él nazca. Su padre se vuelve a casar y su nueva madrastra le maltrata físicamente –un maltrato que se intensifica tras el nacimiento de su hermanastro–. Con catorce años le envían a un templo donde, a cambio de alimento, alojamiento y educación, realiza trabajos como ir a buscar pesados sacos de arroz al pueblo más cercano o limpiar las letrinas. Cuando decide irse de allí, da comienzo un periodo errante de su vida en el que la pobreza, el hambre y el frío son fieles compañeros de viaje. Su padre muere dejándole en herencia la casa natal, pero mediante pleitos y subterfugios legales su madrastra y hermanastro no permiten que tome posesión de ella hasta más de una década después del fallecimiento de su progenitor. Otoño de 1813. Issa ronda ya los cincuenta años. Asentado en la casa donde nació contrae matrimonio con una mujer atenta, alegre, etc. Pero lo peor está aún por llegar: con solo veintisiete días de vida, su primer hijo fenece. Y lo mismo sucederá con su hija, a consecuencia de la viruela. La muerte de su tercer hijo es todavía más trágica si cabe: asfixiado mientras su madre lo llevaba atado a la espalda –que era la forma de transporte tradicional–. En cuanto a su cuarto hijo, su nacimiento provoca poco tiempo después la muerte de su madre. Una suma de fatalidades a las que hay que añadir un nuevo fracaso matrimonial que desemboca en divorcio, unas terceras nupcias y un incendio que arrasa su casa, condenándole otra vez a la pobreza y a tener que dormir en el suelo de un granero –que por no tener no tenía ni ventanas– durante sus últimos meses de vida. Muere sin llegar a ver el rostro de su única hija, que nacerá después de que él fallezca.

Insistimos: si una palabra tuviera que describir la vida de Issa, esa palabra debería ser «tragedia». Y esto, en sí mismo, resulta sumamente importante porque determina algunos aspectos de su escritura. Pero no en cuanto al tono o a la temática. No es tan evidente. Ya hemos visto cómo el haiku clásico viene a ser una especie de fotografía que encierra una mirada, un momento de contemplación. El poeta es un punto de

¹¹² Al nacer, sus padres le dieron el nombre de Kobayashi Nobuyuki. Es habitual que los poetas japoneses del haiku adopten un *nom de plume*, como Matsuo Bashō (en realidad, Matsuo Kinsaku), Yosa Buson (Taniguchi Buson) o Masaoka Shiki (Masaoka Tsunenori).

partida, un mero espectador que se mantiene al margen. En cambio, Issa se proyecta en todo lo que ve. Como si la poesía fuese una llamada de atención. O una forma de mantenerse a salvo, de arreglar las cosas. De ahí la empatía –Cabezas habla de humanismo y franciscana ternura– que siente hacia los seres más desfavorecidos, más insignificantes: un gorrión sin padres, el descuidado pino que crece frente a su casa, pulgas, caracoles, moscas, etc. En el fondo, ellos también son Issa. Y conforman ese autorretrato integral que el poeta va armando verso a verso, haiku a haiku.

Viento de otoño...
Un cuervo sin hogar
sale volando(Issa, 2008, 129).

¿Cómo no va a sentirse en sintonía con el córvido del poema alguien que durante prácticamente toda su vida careció de casa y de afecto? Más aún, ¿en verdad el pájaro no tiene hogar o es el escritor quien le atribuye sus propias circunstancias personales? He aquí su divisa: la presencia del yo, ineludible, y una empatía total hacia lo pequeño y hacia los desfavorecidos. Issa no descuidará la herencia que viene de Bashō¹¹³, pero estos dos rasgos –subjetividad y compasión– no solo amplían los márgenes del haiku sino que justifican el éxito que este poeta tiene dentro y fuera de su país. En relación a esto último escribe Ricardo de la Fuente: «Kobayashi Issa es, en palabras de Blyth, el menos japonés de los escritores de haikus, pero, a su vez, es el haikuista con el que mejor se identifica el lector actual» (Issa, 1997, 9).

Y así llegamos a Masaoka Shiki, considerado tradicionalmente el cuarto y último gran maestro del haiku clásico japonés. Su ascendiente sobre poetas y estudiosos de la materia quizá tan solo sea comparable al de Bashō. Y ello se debe en gran medida a su labor teórica, no en vano pertenece a una estirpe de poetas –entre los que estarían T. S. Eliot, Paz o W. H. Auden– capaces de imponer sus gustos y su concepción de la poesía a sus contemporáneos y en adelante. Rodríguez-Izquierdo describe el estado en el que se encontraban las letras japonesas al aparecer la figura de Shiki como «de confusión» (1994, 101). De ahí su importancia. Él reordenará y trazará el rumbo futuro del haiku, interpretándolo no solo en relación a su tradición y a su lengua, sino desde una

¹¹³ Como ejemplo, el siguiente poema: «También el búho / me sirve para un haiku... / Lluvia de invierno» (2008, 98). Issa lo escribe en el aniversario de la muerte de Bashō y guarda relación con aquel precepto según el cual todo es susceptible de ser incluido en un haiku.

perspectiva universal. Estamos ya en los albores del siglo XX, nuestro poema de tres versos ha iniciado su viaje más allá de los límites del archipiélago nipón (Rodríguez Cabrera, 2019c).

Entre los méritos de Shiki está el de disociar definitivamente el haiku del renga, por considerar que el primero tenía ya la suficiente entidad y vitalidad como para mantenerse por sí mismo. Donde otros veían limitaciones, Shiki solo veía riqueza. Así lo expone Burton Watson:

In response to criticisms that the seventeen-syllable form was simply too brief for serious artistic expression, particularly in comparison with the longer forms being introduced from the West, Shiki argued that its very brevity was its strength and that as a result it was capable of types of expression impossible in other forms (1997, 5).

Además, Shiki rebautiza definitivamente una estrofa que durante siglos había recibido nombres distintos –«*hokku*» o «*haikai*», por ejemplo– con el neologismo «*haiku*», que es el término por el que ahora se conoce en el mundo entero. En cuanto a su propia producción en verso, el objetivo era liberarse de convenciones y tópicos gastados, transformando su escritura de acorde a los nuevos tiempos e introduciendo temas relacionados con la vida moderna. En el siguiente pasaje referido a Shiki, Georges Bonneau resume y precisa en él aquello que Edgar Allan Poe llamaría *The Philosophy of Composition* (1846): «Vencer los movimientos del corazón, llegar a dominarlos y no sugerirlos más que apenas. Y por una técnica eminentemente pura, desencadenar en el lector, valiéndose de una notación concreta y sobria, una impresión profundamente suscitada» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 106 y Cabezas, 1994, 123).

Sirva como corolario de todo lo anterior este haiku de Shiki, en el que su autor compara la blanca espesura de las nubes –en lo que sería una imagen clásica, respetuosa, aunque algo convencional– con la de la imponente vela desplegada, tensa, de un barco extranjero. Pura contemporaneidad. De este modo, el poema se convierte en un milimétrico ejercicio de simetría mediante la representación del pasado y del presente, de la tradición y de la novedad. Y, por tanto, en un sutil destello de «armonía» –concepto clave en la cultura nipona donde recibe el nombre de «*wa*»:

El buque holandés
de enorme vela;

monte de nubes (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 369).

3.5. El haiku más allá de Shiki

Por más que esta breve perspectiva histórica ha buscado reseguir el origen y la evolución literaria del haiku japonés para, desde ahí, establecer sus posibles características, reglas, condicionantes y similitudes con aquellos haikus escritos en lengua española, no quisiéramos concluir su recorrido sin mencionar a Taneda Santōka (1882-1940) y, también, a una escuela de escritura que Seiko Ota y Elena Gallego traducen como *Haikus contracorriente* (2018), y cuyos integrantes más destacados fueron Mizuhara Shūōshi (1892-1931), Saitō Sanki (1900-1962), Yamaguchi Seishi (1901-1994), Hino Sōjō (1901-1962) y Tomizawa Kakio (1902-1962).

A su manera, uno y otros coinciden en dos aspectos nucleares que desafían la idea tradicional que hasta ese momento e incluso ahora se tiene del haiku: tanto la ruptura métrica, como la escritura sin «*kigo*». Un concepto, este último, que conviene aclarar antes de proseguir con nuestro desarrollo evolutivo de la estrofa de diecisiete sílabas.

En el universo propio del haiku nipón se denomina «*kigo*» a aquella palabra dentro del poema que –impregnada de la naturaleza– por sí sola es capaz de transportar al lector a una estación del año concreta, a veces incluso a un mes o a un día específico del calendario¹¹⁴. Por ejemplo, «*sakura*» remite a la floración de los cerezos y, en consecuencia, a la primavera. Sin embargo, no suele resultar tan evidente para un lector no autóctono. ¿En qué estación colocaríamos el canto de la cigarra?, ¿y el sauce, o los vientos del este? De hecho, a veces ni siquiera es fácil identificar el *kigo* para un lector nativo, de ahí que se hayan publicado –dentro, pero también más allá de las fronteras de Japón– numerosos diccionarios de palabras estacionales, llamados «*saijiki*»¹¹⁵. Para valorar la importancia del *kigo* debe tenerse en cuenta que los libros de haikus se ordenan en función de la época del año a la que alude cada uno de los poemas, que se agrupan de acuerdo a ella. De ahí que, durante casi cuatrocientos años¹¹⁶, este fuese un

¹¹⁴ El calendario tradicional japonés se dividía en 24 *sekki* y, a su vez, se subdividía en 72 *kō*. Esto nos puede dar una idea de la preocupación de los poetas nipones por precisar temporalmente aquello que estaban retratando.

¹¹⁵ Lo más parecido que existe en español es el volumen preparado por Seiko Ota y Elena Gallego, titulado *Kigo. La palabra estación en el haiku japonés* (Madrid, Hiperión, 2013). No sucede igual en portugués, donde puede encontrarse el exquisito *saijiki* de Hidekazu Masuda Goga y Teruko Oda titulado: *Natureza-Berço do haicai: Kikologia e antologia* (1988).

¹¹⁶ Rodríguez-Izquierdo cita a Shin Asano para afirmar con él que Sōgi (1421-1502) fue «el poeta que estableció definitivamente la necesidad de incluir el elemento de estación» (1994, 61).

aspecto clave a la hora de su composición. Ota y Gallego, amparándose en Takahama Kyoshi (1874-1959), sentencian: «el tema de las estaciones es el núcleo del haiku» (2018, 11).

O al menos así fue a lo largo de prácticamente cuatro centurias. Ya Shiki mostró ciertas reticencias hacia este aspecto de la composición del haiku, por considerarlo poco menos que un lastre. Y algunos de sus contemporáneos, como Kawahigashi Hekigotō (1873-1937), Nakatsuka Ippekirō (1887-1946) y Ogiwara Seisensui (1884-1976) trataron de escribir haikus sin *kigo*. También Santōka. Pero fueron los miembros del movimiento Haikus contracorriente los que más decisivamente se opusieron a su uso.

Y, entre ellos, quizá Sanki (Ota y Gallego, 2018, 23) expuso las razones de esta oposición con mayor nivel de detalle. Si el *kigo* sirve de apoyo o de ayuda porque complementa el sentido poético al cantar la belleza de las estaciones, entonces su utilización es adecuada y hasta natural, dice Sanki. Sin embargo, este a menudo se convierte en un mero estereotipo. Llegando incluso a deformar o a viciar el haiku. Y pone el ejemplo de uno de los *kigo* más tradicionales: la flor del ciruelo. Imaginemos que el poeta quiere reproducir la escena nueva y fresca de un salón de barco con una decoración contemporánea. Para este fin se fija y menciona un mapa de navegación en la pared, los peces tropicales de una pecera, la pipa de un extranjero que juega a las cartas, un sombrero de capitán encima de la mesa y, junto a él, una flor de ciruelo. A pesar de que el poema mezcla artículos y objetos no japoneses, la mera presencia de la flor inunda el texto del aroma del haiku clásico más predecible. De ahí que Sanki y el resto de sus compañeros de movimiento defiendan la eliminación de la palabra estacional.

Paralelamente, otra de las características de este grupo de autores fue, según el propio Sanki, «el intelectualismo» (Ota y Gallego, 2018, 9). Los haikus ya no debía imitar la naturaleza, sino reproducir la imagen de esta que el poeta tenía en su mente. Es algo parecido a cuando Vicente Huidobro escribe: «Por qué cantáis la rosa, ¡oh poetas! / hacedla florecer en el poema» (1964, vol. I, 255). O, mejor incluso, como el epígrafe que encabeza su libro *Horizon carré* (1917):

Créer un poème en empruntant à la vie ses motifs en les transformant pour leur donner une vie nouvelle et indépendante.

Rien d'anecdotique ni de descriptif. L'émotion doit naître de la seule vertu créatrice.

Faire un POÈME comme la nature fait un arbre (Huidobro, 1964, vol. I, 261).

En cuanto a la ruptura con la forma tradicional del haiku que propusieron los miembros del movimiento contracorriente, esta ya había sido aceptada por el mismísimo Shiki, quien escribe:

Even though 5-7-5 is its most common rhythm, haiku are not necessarily limited to this rhythm. For example, if we look into the older haiku, we will find examples of sixteen, eighteen, and up to twenty-five syllables; even in a haiku of seventeen syllables there can be other rhythms beside 5-7-5 (Yasuda, 2001, 45).

Es más, con anterioridad a Sanki y al resto de autores de la escuela contracorriente, Hekigotō y Seisensui optaron ya por «una especie de verso libre» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 116). Aunque cabe apuntar que ninguno de ellos alcanzó a integrar en sus poemas dicha ruptura métrica con la misma naturalidad y altura que Santōka. No en vano, lo primero que llama la atención al leer los haikus de este último es su estructura –o, para ser más exactos, la habitual ausencia de ella–. Un ejemplo: «Hitori no hi o tsukuru», un monóstico o poema de un único verso que Haya y Hiroko Tsuji traducen así:

Hacer un fuego
para uno solo (Santōka, 2004, 93).

Santōka, monje zen, poeta errante, enciende una hoguera pero no hay nadie con quien compartirla. Nadie con quien sentarse a hablar, a comer, a emborracharse¹¹⁷. Ya Bashō y Buson (Haya, 2002, 14) compusieron algunos poemas de métrica irregular y desde entonces un número considerable de haikus clásicos no se han venido ajustando al patrón métrico ortodoxo. Pero Santōka va un paso más allá: su poética, en palabras de Haya, «demuestra que el haiku es más que una estrofa. Y lo demuestra rompiéndola en

¹¹⁷ Son varios los poemas que Santōka dedica al sake, por ejemplo: «Borracho, una noche sin luna... / ¡Ay, no vaya a ser que pise un sapo!» (2004, 102). Ante la ausencia de luz y el exceso de alcohol, el poeta teme pisar a alguna criatura viva. En el original, este haiku también tiene un único verso. Las referencias al alcohol no son extrañas en la poesía china ni, posteriormente y por influencia de esta, en la nipona. Li Bai –también conocido como Li Po– es un caso recurrente. Suyo es el siguiente *jueju*, titulado «En la montaña, bebiendo con un ermitaño»: «Frente a frente bebemos, se abren las flores. / Una copa, una copa, y otra copa más. / Borracho, tengo sueño; os lo ruego, marchaos. / Mañana, si queréis, venid con vuestra cítara» (2005, 169).

pedazos sin que se pierda el “sabor a haiku” de su poesía» (2004a, 9). Un «sabor» que tiene mucho de cultural y de herencia literaria. Y, por tanto, es prácticamente intransferible.

Ahora bien, no olvidemos que iniciábamos esta breve génesis y evolución del haiku clásico con la definición de la RAE, basada en su estructura de tres versos de 5/7/5 sílabas. Por tanto, si Santōka y otros autores como Hekigotō, Ippekirō, Seisensui, Shūōshi, Sanki, Seishi o Sōjō abogan por un haiku que no se ajuste a esos parámetros versales, entonces –de regreso a la casilla de salida– quizá sea necesario preguntarse otra vez: ¿qué es un haiku?

3.6. Características del haiku clásico japonés

Haiku no es zen. Aunque haya evidentes concomitancias entre ambas disciplinas, especialmente en poetas como Bashō, Daigu Ryōkan (1758-1831) o Santōka. Por ejemplo, la desconfianza en el lenguaje que emparenta la brevedad del haiku con esa especie de acertijo que es siempre un *koan*. O la creencia de que no hay un único camino de aprendizaje, sino que cada cual debe encontrar su propia vía de perfeccionamiento. Por esto último –y así se ha querido reflejar en nuestro recorrido histórico–, ninguna de las reglas de escritura del haiku son absolutamente obligatorias. Si bien es cierto que la mayoría de casos comparten una serie de rasgos, expuestos a continuación.

- Brevedad. Aunque hay una corriente –asimilada ya por la tradición japonesa– que opta por no encorsetarse en la estructura métrica clásica¹¹⁸, cabe recordar que esta la conforman tres versos que corresponderían a cinco, siete y cinco sílabas, respectivamente.
- *Kigo*. Palabra estacional que sitúa la escena en la naturaleza y en una época concreta del año.
- Ni rima ni metáforas. Ambos elementos se consideran absoluto artificio y, por tanto, chocan frontalmente con la búsqueda de una poesía que trata de aprehender la realidad de forma intuitiva o, cuando menos, no intelectualizada. En palabras de Bashō: «Lo que viene del corazón es bueno, la retórica es innecesaria» (Lorente, 2020, 84).

¹¹⁸ Es más, Haya llega incluso a afirmar que «menos de un 50% de haikus clásicos están escritos en la forma 5-7-5» (2013, 23).

- «*Zoku*». En consonancia con la ausencia de rimas, metáforas, retórica y demás exhibiciones de artificio, desde Bashō predominará en la escritura del haiku el uso de un lenguaje llano, común, en detrimento del registro elevado o «*ga*». Según Haya, «el haiku es una impresión fácil de comunicar por medio de unas palabras fáciles de comprender» (2004b, 24 y 2013, 31). De ahí que encontremos a menudo, y utilizadas con sorprendente libertad –como ya señalara Blyth (1976, 361)–, expresiones coloquiales o giros y términos dialectales. Es decir, frente a la palabra rebuscada y el artificio, el poeta prefiere el lenguaje próximo.
- «*Kireji*» o «palabra de corte». Dentro del poema, este vocablo establece una pausa o cesura. Por un lado, marca una diferencia –indica que hay dos elementos diferentes–, por otro, y al mismo tiempo, posibilita la unión. Suele situarse al final del primer o segundo verso. Y en castellano se marca mediante punto, punto y coma, coma, dos puntos, guión o incluso tres puntos suspensivos. Veamos un par de ejemplos, obra de Issa:

El noble daimio
baja de su caballo.
Cerezo en flor.

Oscuridad...
Sólo se oye el susurro
de un abanico (2008, 31 y 125).

Como puede apreciarse, el punto después de la palabra «caballo» y los puntos suspensivos después de «oscuridad» señalan la pausa en cada uno de los poemas. Al final de segundo y del primer verso, respectivamente.

- «*Toriawase*». Este término a menudo suele relacionarse con la ceremonia del té, donde alude a la cuidadosa orquestación de sus distintos elementos y utensilios para crear con ellos una atmósfera adecuada a cada momento, en la que prime la armonía y la belleza. Acabamos de ver cómo el *kireji*, la palabra cesura, sirve para diferenciar y a la vez unir dos partes dentro de un haiku. Esas dos partes se yuxtaponen para suscitar una impresión nueva, distinta y, como sucede en la ceremonia del té, en armonía.

Que un daimio baje de su caballo, por sí solo, no transmite nada. No es un haiku. Pero cuando Issa añade el cerezo en flor, entonces sí, entonces surge el poema, porque entendemos que es tanta la belleza de la escena que el señor feudal desmonta para poder contemplarla con calma. A fin de cuentas, parece decirnos su autor, nadie –independientemente de la clase social– es ajeno a la belleza.

Y otro tanto sucede con el ruido del abanico, la palabra «oscuridad» nos da la pista que necesitamos para contemplar la escena: hace calor y por esta razón Issa no puede dormir. Pero en medio de la noche comprende, al escuchar cómo alguien se abanica, que no es el único al que le sucede. Y eso, en el fondo, es un consuelo para el poeta. Sabe que no está solo –y después de conocer la biografía y la obra de Issa nos emociona la trascendencia de este pensamiento.

Javier Sancho, amparándose en Ota, define así el concepto de «*toriawase*» o principio de comparación interna: «Método que hace engendrar una imagen (sensación o estado de ánimo) que no puede nacer por sí sola sino combinando dos temas sin relación entre ellos» (2018, 17). Sin aparente relación entre ellos, cabría matizar. Porque gracias al poeta, el lector conecta los dos cables para que el poema se ilumine de sentido.

→ Objetividad. El haiku es por encima de todo una mirada desnuda, el reflejo cristalino de una impresión. Por decirlo con Haya:

Descripción pura, exacta, sin intromisiones del yo, de lo que sucede fuera del poeta; la atención plena al mundo que nos rodea. Lo que se llama en japonés “espíritu de *sashei*”. *Sashei* significa “esbozo del natural, describir lo que uno presencia” (2007, 9-10).

En función de lo cual se desprende otra máxima: la naturaleza es el verdadero tema del haiku. Por eso no se admite reflexión, ni exhibición literaria a la manera de, pongamos por caso, nuestros trovadores medievales. Y este es el motivo de fondo, también, por el que el haiku rechaza la adjetivación. El adjetivo necesita del yo: si decimos de algo que es «triste» o «pobre» estamos interpretando la realidad, no describiéndola. Por el contrario, el poeta del haiku es una especie de fotógrafo que voluntariamente decide no aparecer en sus versos. Él solo observa. Con humildad. No es un sujeto activo. Si bien, en

ocasiones, esta norma se incumple –como ya hemos visto en Issa o, ahora, en el siguiente poema de Ryōkan:

Días de lluvia:
melancólico anda
un tal Ryōkan (2006, 30).

→ «*Mono no aware*» o sentimiento de la fugacidad de todas las cosas. En la base del budismo está la consciencia del mundo como una realidad en constante mutación, como un fugaz y, a la vez, inacabable espejismo. Según el Tao, nuestra realidad visible está sujeta al proceso invisible de transformación que actúa sobre todas las cosas y sobre todos los seres. El universo al completo es un universo animado y cambiante. Haya, en un ensayo titulado precisamente *Aware* (2013), considera que este sentimiento es la llave para entender la sensibilidad japonesa y la escritura de haikus, pues no puede haber haiku sin *aware*. Aunque, quizá, más que un sentimiento deba considerarse un estado de ánimo: la empatía melancólica de presentir que todo lo que hay en la naturaleza de hermoso es a la vez efímero. Un presentimiento que el poeta convierte en asombro¹¹⁹ y que le lleva a detenerse y a anotar aquellos momentos, escenas y detalles que ya nunca más volverán. De ahí la fascinación japonesa por los árboles en flor y la consiguiente celebración del *Hanami*. Y de ahí, también, el concepto de *wabi-sabi*, de belleza imperfecta.

En el clásico sobre un clásico *The World of the Shining Prince* (1964)¹²⁰, el profesor Ivan Morris dedica el séptimo capítulo al culto nipón a la belleza. Especialmente a la belleza de lo natural. Morris sostiene que si hubiera que destacar una aportación de la cultura japonesa al resto del mundo, esta debería ser su particular «cult of beauty» (1964, 170) de una naturaleza sin intervención,

¹¹⁹ De la misma manera que Theodor W. Adorno entiende el «estremecimiento» como un rasgo definitorio de la consciencia humana –«la consciencia sin estremecimiento es la consciencia cosificada» (2004, 406)–, la capacidad para el asombro resulta inherente al poeta clásico japonés del haiku. Sin esa actitud de sorpresa, admiración y extrañamiento ante la totalidad y, a la vez, ante lo más ínfimo de lo que nos rodea no puede existir el haiku.

¹²⁰ En realidad, el análisis que Morris propone del *Genji Monogatari* (primeros años del siglo XI), de Murasaki Shikibu, es tan solo la excusa para ofrecer al lector un exquisito recorrido por el contexto histórico, social y cultural de la época Heian. Hay traducción al castellano: *El mundo del príncipe resplandeciente* (Atalanta, 2007).

inalterada en su transitoriedad. Una idea que también han formulado y repetido en varias ocasiones –incluso dentro de un mismo trabajo–, Federico Lanzaco Salfranca (2008 y 2009) y Haya, para quien «el haiku es una impresión en dos o tres trazos que [...] reproducen fielmente un momento del mundo, tal como sucedió» (2013, 164).

→ Y, precisamente, el último rasgo a destacar podría resumirse mediante la palabra «suceso», porque forma parte de la esencia misma del haiku captar mediante cualquiera de los cinco sentidos un acontecimiento de la vida cotidiana. No en vano, para Rodríguez-Izquierdo: «El haiku es la sensación desnuda» (1994, 29). Y aquí «desnuda» quiere decir «sin adornos»¹²¹. Reflejando las cosas tal cual son, en consonancia con la noción japonesa que hemos denominado anteriormente «*sashei*». Es decir, «como resultado de nuestra inmediatez de percepción» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 30).

Se escribe, por tanto, de lo presente. Desde lo sincero. Sin esa autenticidad, dijo Ueshima Onitsura (1661-1738), no existe el haiku (Lorente, 2020, 39). Recordemos a Bashō: aquí, ahora. Una concepción del poeta como simple testimonio que enlaza con la idea de objetividad. El poeta, sentencia y resume Haya (2004b, 24), tiene la «obligación» de «transparentar» la realidad, su realidad.

Si no hay suceso, el haiku ya no es haiku. Tan solo un mero artificio del intelecto.

¹²¹ «Solo nombrar las cosas, enunciarlas con sencillez», resume el poeta peruano Alfonso Cisneros Cox (1988, 343).

4. EL HAIKU EN ESPAÑOL

Todo acto literario es fruto o, mejor, surge como consecuencia de una cultura y un contexto determinados. Por ello resulta imprescindible recalcar que, a lo largo de los siglos, cuando la tradición poética española ha asimilado una nueva estrofa originaria de otra cultura o de otro idioma –caso del soneto italiano, la sextina occitana o del mucho menos frecuentado *rubaiyat* persa– simplemente ha adoptado un caparazón métrico, la forma que debe tener el poema. Parece obvio. Sin embargo, en el caso del haiku no acaba siéndolo tanto, pues son varios los autores –de entre los ya citados podríamos mencionar a J. Sancho (2018) y, en especial, a Haya (2004b)– que defienden que un haiku debe respetar la preceptiva japonesa. Nada menos¹²².

4.1. *Sakoku*

Situémonos en el año 1618. Bashō no había nacido aún cuando Lope de Vega escribe: «Entre las selvas de Islas, à quien el Mar permite sacar las frentes, yaze el Japòn: yà tan

¹²² Qué paradigmático, al hilo de lo expuesto, el siguiente párrafo de Haya: «Si realmente deseamos que el haiku prenda en nuestro idioma como género propio, hay que enseñar al lector hispano a sentir el haiku según lo que provoca la sensibilidad japonesa. Ignorando que el haiku es una forma concreta de encarar la realidad y comunicarla con palabras, estamos inventándonos el haiku. Tenemos que hacernos conscientes de que su éxito se debe a claves internas que han de ser comprendidas, y bien comprendidas, antes de pretender que lo que nosotros estamos escribiendo sean haikus. O, de lo contrario, caeremos en el “síndrome Benedetti”, que en el mejor de los casos es una falta de respeto a la civilización japonesa y en el peor un mamarracho literario» (2004b, 16). Vayamos por partes: en primer lugar, invocar respeto cuando se está asociando en una misma frase la figura de Mario Benedetti y la expresión «mamarracho literario» o cuando, en otro trabajo, dice del poeta uruguayo que es «un Issa lobotomizado» (2013, 21) no parece demasiado consecuente. Da la sensación de que Haya tropieza aquí en la piedra de la arrogancia. Por si no queda claro, lo verbalizamos: Benedetti significa para la literatura universal mucho más de lo que significa y va a significar Haya. Señalado lo cual y desde la humildad que debe autoexigirse todo aquel que se adentra con espíritu crítico en la literatura, claro está que uno puede enjuiciar y valorar las aportaciones de los grandes y no tan grandes autores. Confieso que, a título personal, estoy lejos de pensar que los haikus de Benedetti formen parte de su mejor producción poética. Ahora bien, una de las tesis que recorren este trabajo y que ya hemos podido comprobar incluso en la propia tradición japonesa del haiku es la mutabilidad de la poesía. Su reinención continua. Y basar la literatura y el arte en «unas claves internas que han de ser comprendidas, y bien comprendidas» nos sitúa justo en el extremo opuesto. Cito, sin más, a Walt Whitman: «Ninguna de las definiciones que se han dado jamás, encierra suficientemente al nombre poesía; ni hay regla o convención que puedan prevalecer tan absolutamente que no pueda surgir alguna gran excepción que las desobedezca y las eche por tierra» (1973, 59-60). Esto apuntaba Whitman ya en 1888. Aunque parece que hay quien todavía no se da por enterado. Un último apunte: Haya pide respeto para la civilización nipona pero se olvida de respetar él la tradición literaria hispana. Da la sensación de que pretende convertir el haiku en una especie invasora, de esas que, cuando están fuera de su hábitat natural, no se adaptan, sino simplemente se imponen.

conocido de nosotros, como ignorado antiguamente» (1618, 7). Más allá de la portentosa metáfora de las islas, convertidas en cabezas que solo muestran la frente –metáfora que hubiese querido para sí cualquier poeta creacionista o del *imagism* anglosajón–, llama la atención que en esa época se escribiera con tanta naturalidad sobre un país que incluso ahora sigue manteniendo para nosotros cierta aura de misterio.

Frente a la circularidad de la Edad Media, el Renacimiento supone una apertura y expansión geográfica: los límites del hombre se convierten en los límites del mundo. Y existe una imperativa necesidad por conocer dichos límites. Por ello, durante la segunda mitad del siglo XVI, época de bonanza y estabilidad tanto política como económica en Japón, muchos diplomáticos, comerciantes y misioneros desembarcaron en sus costas. La mayoría, españoles y portugueses que, cabe recordar, entre 1580 y 1640 defendían un mismo escudo de armas, el de los Austria.

De tal forma que por un lado estaba la labor apostólica de los jesuitas –de rápida aceptación entre los campesinos– y, por otro, el enriquecimiento de algunos señores feudales no pertenecientes a la corte de los Tokugawa, gracias a la compraventa marina... A lo que se sumaba el miedo a una invasión exterior, a la manera de lo que había sucedido en las cercanas islas de Filipinas una década antes.

Esta situación despertó no solo el recelo del sogunado, sino una feroz hostilidad hacia lo extranjero que terminó provocando la condena del cristianismo y el asesinato de miles de religiosos y conversos, así como el cierre arancelario de Japón. Es lo que se conoce como «*sakoku*»: a partir de 1639, tras la expulsión, asesinato o crucifixión de todo europeo y cristiano, el sogún Tokugawa Iemitsu selló las fronteras del Imperio del Sol Naciente –por entonces más naciente que imperio– para que ninguno de sus súbditos pudiera entrar o salir del país, bajo pena de muerte; la misma a la que se exponía casi¹²³ cualquier extranjero que pretendiera acceder o comerciar en el archipiélago. Un acontecimiento histórico que llevó a Lope de Vega a escribir, precisamente, *Triunfo de la fe en los reinos del Japón* (1618).

4.2. Japonisme

El pueblo japonés había vivido encerrado en sus costumbres y en sus tradiciones durante años, pero esta actitud aislacionista colisionó frontalmente con la lucha por la obtención de materias primas y de nuevos mercados que desde comienzos del siglo XIX

¹²³ A excepción de mínimos contactos comerciales con China y Holanda.

se había desatado entre Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. Razón por la que, en julio de 1853, el comodoro norteamericano Matthew Calbraith Perry irrumpió con una flota de navíos de guerra frente a las costas de Uraga, exigiendo, suscitando, la apertura y el restablecimiento del libre comercio exterior. Walt Whitman relata uno de esos primeros desembarcos en su poema «The Errand-Bearers», publicado por *The New York Times* en junio de 1860.

Los ojos de Occidente estaban fijos en Japón. Ahora bien, después de algo más de dos siglos de reclusión y conservadurismo político, aquel ya no era el país «tan conocido por nosotros» de Lope de Vega, sino más bien el remoto, exótico y misterioso Cipango de Marco Polo, que más allá de sus fronteras permitía despertar la ensoñación y la curiosidad que siempre acompaña lo novedoso desconocido. Especialmente si tenemos en cuenta que los males del fin de siglo iban a ser el *spleen*, el hastío y el tedio, ese monstruo delicado sobre el que ya nos advirtiera Baudelaire en su conocido poema «Au lecteur».

Yoshinobu Tokugawa renuncia a su cargo de sogún y cede el poder al emperador Meiji Tennō en 1867. Ese mismo año el gobierno nipón envía cien *ukiyo-e* de autores contemporáneos a la Exposición Universal de París, a la vez que empieza a exportar objetos artesanales –algunos de los cuales se fabricaban exclusivamente con esta finalidad– a Europa y también a América: kimonos de seda, sombrillas, muebles lacados, jarrones y vasijas y platos delicadamente decorados, biombos, abanicos, peines de nácar, máscaras de teatro *noh*, farolillos, lámparas como aquella que tenía en su casa el personaje de Odette de Crécy en la novela *Du côté de chez Swann* (1913) de Marcel Proust... Y, por supuesto, *ukiyo-e*. Entre las múltiples colecciones privadas de estampas y demás mercancías procedentes de Japón destacan las de Edmond de Goncourt, Émile Zola, Philippe Burty, Edgar Degas, Claude Monet o, por no extendernos, la magnífica serie de grabados de tema erótico compilada por Auguste Rodin.

Sigfried Bing, el que fuera uno de los mayores marchantes de la época, fundador de la revista *Le Japon Artistique* y padre espiritual del Art Nouveau, expone justo al comienzo de un artículo dedicado a Katsushika Hokusai lo que supuso para Occidente aquella irrupción artística:

A notre génération fut dévolu un privilège sans précédent dans les annales des siècles: la découverte d'une page insoupçonnée du grand livre de l'art, –la seule qui jusque-là se fût

soustraite à nos fiévreuses curiosités. Jamais plus, dans les temps futurs, pareille aubaine ne pourra se représenter (1896, 97).

Su influencia en el campo de la pintura resulta fácil de rastrear: *The Peacock Room* (1877) de James McNeill Whistler o las reinterpretaciones que Vincent van Gogh hizo de Utagawa Hiroshige pueden servir de muestra. De hecho, a la exploración del arte extremo oriental no son ajenos los ya mencionados Monet y Degas, ni tampoco Édouard Manet, Henri de Toulouse-Lautrec, James Tissot, Alfred Stevens o, entre muchos otros, nuestros José Villegas y Mariano Fortuny. Se trató, dice el conde Robert de Montesquiou (1897, 1) en un artículo publicado en el diario parisino *Le Gaulois*, de una «révolution» que al mismo tiempo fue una «révélation». El propio Van Gogh lo confirma: «La pintura japonesa gusta, se ha experimentado su influencia, todos los impresionistas tienen esto en común» (González Alcantud, 1989, 113).

El País de Sol Naciente pasó a encarnar el ideal de belleza de una época reñida con la moral y las convenciones sociales. Si bien este fenómeno se convertiría en algo más que en una moda, de ahí que Burty acuñara el término «japonisme» el 18 de mayo de 1872, en el primero de sus seis artículos sobre el tema —y que se titulaba precisamente así, «Japonisme»— que iba a publicar la revista *La Renaissance Littéraire et Artistique*. En portada. Es decir, tan visible que ni siquiera hacía falta que los parisinos se gastaran los treinta céntimos que costaba el número para descubrir el neologismo con el que Burty se refería a la desbordante presencia de lo japonés en lo cotidiano y en lo pictórico. Pero, ¿y en literatura?

4.3. Exotismo y libros de viaje

Resulta ingenuo pensar que los escritores de la época podían permanecer inmunes a la moda del *japonisme*¹²⁴. Una moda que no solo está presente a nivel pictórico, sino que formará parte de la cotidianidad tanto en Europa como en América: carteles, telas, decoraciones de interior, la figura estereotipada de la mujer japonesa —en especial de la *geisha*—, etc. Esto escribe Enrique Gómez Carrillo: «Desde hace algunos meses no puedo abrir una revista sin encontrar algunas páginas sobre la mujer japonesa. El tema es de actualidad» (1900, 117). Y alcanza, en el corazón, a la poesía. Como en el

¹²⁴ Del mismo modo, recordemos, que un poeta como Shiki no pudo tampoco permanecer ajeno a la presencia de comerciantes extranjeros arribando a sus costas.

siguiente fragmento del poema «Divagación», incluido en el volumen *Prosas profanas* (1896) de Rubén Darío:

Ámame, japonesa, japonesa
antigua, que no sepa de naciones
occidentales: tal una princesa
con pupilas llenas de visiones,

que aún ignorase en la sagrada Kioto,
en su labrado camarín de plata
ornado al par de crisantemo y loto,
la civilización de Yamagata (1896, 20).

Aunque los ejemplos se suceden: Edmond de Goncourt elabora una monografía sobre Kitagawa Utamaro y otra sobre el ya mentado Hokusai¹²⁵. José Juan Tablada se decanta en cambio por *Hiroshigué, el pintor de la nieve y de la lluvia, de la noche y de la luna* (1914)¹²⁶. Baudelaire se hizo con una serie de estampas niponas que repartió entre sus amigos, extendiendo aún más si cabe la popularidad de este tipo de grabados. Las novelas se empiezan a llenar de biombos, jarrones y demás *atrezzo* extremo oriental. De Victor Hugo al ya mencionado Proust, pasando por *Bel-Ami* (1885), de Guy de Maupassant.

Y lo mismo sucede con los poemas, de autores franceses –del propio Hugo, por ejemplo– y no solo franceses: además de Darío, podemos mencionar los nombres de Leopoldo Lugones, Julio Herrera y Ressig, Francisco de Villaespesa, Julián del Casal, etc.¹²⁷ No nos resistimos a recuperar la significativa descripción que hizo el novelista Ramón Meza de la pequeña habitación que Casal ocupaba justo detrás de la redacción de *La Habana Elegante*:

Quiso rodearse, penetrarse, saturarse de las sensaciones reales, voluptuosas de aquella exótica y lejana civilización. Leía y escribía en un diván con cojines donde resaltaban, como en biombos y ménsulas y jarrones de oro, la laca, el bermellón. En un ángulo, ante un ídolo búdico, ardían pajuelas impregnadas de serrín de sándalo. Transformó aquel rinconcillo en la morada modesta, pero auténtica, de un japonés. En cuadros, de fondo azul,

¹²⁵ *Utamaro, le peintre des maisons vertes* (1891) y *Hokousai. L'Art japonais du XVIIIe siècle* (1896).

¹²⁶ Aunque prácticamente se trató de una pequeñísima autoedición de unos treinta ejemplares de tirada.

¹²⁷ Para más información sobre el tema, véase Rodríguez Cabrera (2007).

y mar más azul aún, volaban, en bandadas interminables, grandes grupos de aves blancas, de pico rojo, de largas patas, a través de pagodas, de ciénagas orilladas en bambúes, de juncos conduciendo sobre nubes parejas jóvenes de carillas de marfil.

Se abanicaba leyendo en el diván, perdida la noción del tiempo y olvidando la necesidad de alimentación (1910, 9-10).

Como en tiempos de Lope de Vega, el descubrimiento –o redescubrimiento– de Japón supone un impulso y un reclamo para la literatura de viajes. Los lectores querían conocer. Y, en consecuencia, se suceden los libros y artículos en prensa sobre cualquier tema relacionado con *Nippon*. En su mayoría escritos a partir de una estancia más o menos breve de sus autores en el archipiélago. Parece ser que José Juan Tablada es enviado allí por la *Revista Moderna* en febrero de 1900¹²⁸. Sus crónicas terminarán constituyendo un volumen titulado *En el país del sol* (1919). También Gómez Carrillo y Arturo Ambrogi logran que sus respectivos periódicos costeen sus viajes. Las aventuras de Rudyard Kipling o de Isabella Bird son igualmente breves. Igual que las de Pierre Loti –quien probablemente fue el autor de literatura de viajes más exitoso del momento–, igual que las de la mayoría. Se había convertido en una especie de turismo literario: viajar para contarlo.

A decir verdad, incluso aquellos escritores cuya estancia en Japón no fue tan anecdótica acaban también sucumbiendo al exotismo colorista: Efrén Rebolledo, Baldomero García Sagastume... O Lafcadio Hearn, que llegó a las islas en 1890 como corresponsal de *Harper's Magazine* y cuya vida fue una pequeña odisea: nacido en Grecia, educado en Inglaterra e Irlanda y residente en Estados Unidos, fue en Japón donde acabó encontrando su sitio en el mundo. Allí permanecería hasta su muerte, convirtiéndose al budismo y casándose con la única descendiente de una antigua saga de samuráis con quien tuvo cuatro hijos. Al nacionalizarse se pasó a llamar Koizumi Yakumo. Fue profesor, entre otras, de la Universidad de Tokio –gracias a Basil Hall Chamberlain, que era docente– y publicó una serie de volúmenes que le valieron fama mundial como representante de aquella primera oleada de libros sobre el país nipón tras la apertura arancelaria y el nuevo gobierno Meiji. Y, sin embargo, los libros de Hearn adolecen también de exotismo. Quizá, simplemente, digámoslo así, era lo que requería el mercado, una vez inoculada la moda del *japonisme*.

¹²⁸ Así se ha reflejado tradicionalmente en los estudios sobre Tablada, por más que los últimos trabajos de Jorge Ruedas de la Serna parecen cuestionarse este punto. Véase su edición de *En el país del sol* (UNAM, 2006).

De esta manera, basándose en impresiones mayoritariamente fugaces y enfatizando lo exótico, se va construyendo una imagen literaria –literaturizada, más bien– de Japón. Qué significativo, a este respecto, el comienzo del poema «Japón», de Tablada: «¡Áureo espejismo, sueño de opio, / fuente de todos mis ideales!» (Muñoz Reyes, 1977, 103). Espejismo, sueño, ideal.

En 1889, el mismo año en el que Kipling vislumbra por vez primera las costas niponas, a miles de kilómetros, en otra isla, Oscar Wilde escribe para *The Nineteenth Century* un pequeño ensayo, casi socrático en su forma dialogada, donde ya advierte al lector del engaño: «Todo el Japón es un puro invento. No existe tal país, no existen tales gentes» (2000, 71). Se trata, afirma, de una *creación*. Una creación, podría añadirse, cimentada en el *sakoku* y en la enorme distancia geográfica y cultural; pero que también se construye mediante la importación de objetos elegantes y exóticos, de una literatura de viajes que se centra en lo más llamativo –apenas la corteza– y de una obra pictórica que va a permitir a una extraordinaria generación de artistas ampliar su horizonte creativo.

Y faltaría sumar a todo esto las traducciones, siempre bajo sospecha cuando se trata de poesía. Ya se sabe: *traduttore, traditore*. Las diferencias culturales y de la propia lengua, tan distinta, no ayudaron tampoco. Ni la reclusión de más de dos siglos. Qué lejos quedaba un *Vocabulário da Lingoa de Iapam* que recogía alrededor de treinta y dos mil palabras –entre ellas, «*hokku*»– con su explicación o equivalencia al portugués, publicado en Nagasaki por la Compañía de Jesús, en 1603. Era el primer diccionario que vinculaba el japonés con una lengua occidental. Y se edita en tiempos de Lope de Vega –también la versión española, de 1630.

4.4. De traducciones y crítica literaria

Tras la firma del Tratado de Kanagawa y en la medida en que iba creciendo en Occidente la curiosidad y la atención hacia todo lo japonés, aflora también el deseo por conocer su poesía. A partir de 1870 aparecen las primeras traducciones y los primeros estudios críticos de Chamberlain, Ernest Mason Satow, Léon Rosny o, entre otros, Judith Gautier. Esta última publicó una antología titulada *Les poèmes de la libellule* (1885) cuya lectura llevó a Enrique Díez-Canedo –director de la revista *España*,

decisiva en la expansión del haiku en nuestras letras¹²⁹– a componer «Japonería», un poema que arranca con la siguiente estrofa:

Viendo volar a la cigüeña
–grande, tranquila, ¿no la ves?–
con el cantar mi mente sueña
de Murasak el japonés (2001, 103)¹³⁰.

Ahora bien, puestos a destacar, hay tres nombres –ninguno de ellos español ni tampoco hispanohablante– que resultan decisivos para el conocimiento de la literatura nipona y del haiku en nuestro país: William George Aston, Paul-Louis Couchoud y Michel Revon.

En la segunda edición de *A Grammar of Japanese Written Language*¹³¹, de 1877, Aston dedica una página al *hokku*. Si bien muestra ciertas reticencias ante su brevedad: «nothing which deserves the name of poetry can well be contained in the narrow compass of a verse of seventeen syllables» (1877, 203). Es obvio que el interés por el haiku que manifestará en publicaciones posteriores denota un cambio de percepción. No obstante, el contundente y temprano aserto de Aston patentiza el choque cultural que supuso la breve estrofa de origen japonés para los críticos y los poetas occidentales. Contextualicemos: aquel mismo 1877, Jacint Verdaguer gana los Juegos Florales de Barcelona con «L’Atlàntida», un extenso poema de diez cantos más introducción y conclusión.

Aunque si de lo que se trata es de referenciar una obra de Aston que haya resultado determinante, al margen de las fronteras lingüísticas, para la propagación del haiku, esa obra debería ser *A History of Japanese Literature*, editado por William Heinemann en 1899. A finales de aquel mismo año, Fernando Araujo ya publicaba una reseña en *La España Moderna*. Y, en 1902, la casa parisina Armand Colin llevaría a

¹²⁹ Véase «La difusión del “Haiku”»: Díez-Canedo y la revista *España*» de Jesús Rubio Jiménez (1987). Un dato complementario: en 1922, Vighi –a la postre uno de nuestros principales promotores del haiku– publica precisamente en la revista *España*, número 311, «Mis primeros hai-kais».

¹³⁰ «Murasak el japonés» es, en realidad, Murasaki Shikibu, autora del *Genji Monogatari*, una de las cumbres de la literatura, no sólo nipona.

¹³¹ Aunque en la edición de 1877 aparece el lema: *Second edition*, en realidad, poco tiene que ver con la primera de 1872, como el propio Aston se encarga de señalar en la página de créditos: «The present edition is much enlarged and almost enterely re-written».

impresión una traducción bajo el título de *Littérature japonaise*, facilitando, de este modo también, su difusión en nuestro país.

1906. Paul-Louis Couchoud publica el ensayo *Les Haïkaï. Les Épigrammes poétiques du Japon*. Diez años después aparece una segunda edición, ampliada y corregida hasta el punto de variar incluso el título: *Sages et poètes d'Asie*, y de la que el diario *La Veu de Catalunya* publicará una versión parcial en 1920. De la trascendencia de ambas ediciones dan cuenta las reseñas de Josep Carner¹³², José Moreno Villa¹³³ o, entre otros, Miguel de Unamuno¹³⁴. Ahí es nada.

En un artículo publicado en *El Sol*, el 20 de junio de 1924, Díez-Canedo se refiere a la *Anthologie de la littérature japonaise des origines au XXè siècle* (1910) de Michel Revon como a la obra de temática nipona «más accesible en francés» (Gullón y Phillips, 1973, 362)¹³⁵. De hecho, se atreve incluso a determinar que es en esta antología de Revon donde Antonio Machado descubre el poema de Sōkan citado en el apartado 3.3 de este trabajo –en el que, recordemos, se compara la luna llena con un paipái al que le falta el mango¹³⁶.

A una japonesa
le dijo Sukan:
con la blanca luna
te abanicarás,
con la blanca luna
a orillas del mar (1924, 32)¹³⁷.

¹³² En *La Veu de Catalunya*, 15 de junio de 1906. Carner reseña la primera edición, de ahí el título de su artículo: «Els haikais».

¹³³ En la revista *La Pluma*, junio de 1920.

¹³⁴ En *El Imparcial*, 12 de octubre de 1924.

¹³⁵ Y no solo en nuestro país. Escribe Manuel Maples Arce: «No conoció Tablada la poesía japonesa sino a través de versiones inglesas y francesas, acaso de la antología de Michel Revon, que tanta influencia ejerció en la primera posguerra» (1956, 134).

¹³⁶ He aquí la traducción de Revon: «A la lune, un manche / Si l'on appliquait, le bel / Eventail!» (1910, 383).

¹³⁷ El poema pertenece a la sección IV del subconjunto «Hacia tierra baja», que está integrada por tres composiciones: «Una noche de verano / El tren hacia el puerto va, / devorando aire marino. / Aun no se ve la mar. // Cuando lleguemos al puerto, / niña, verás / un abanico de nácar / que brilla sobre la mar. // A una japonesa...» (1924, 329). Tanto en la primera edición como en la edición de las *Poesías completas* de 1928 los tres poemas están separados, simplemente, por un punto y aparte y el consiguiente doble espacio. Este hecho, sumado a la constante presencia del mar a lo largo del poema y, también, a que en la segunda de las estrofas la luna es ya un abanico de nácar que brilla en el cielo de una noche marina –avanzando por tanto la paráfrasis de Sōkan–; conduce a una lectura unitaria del texto. Nada invita a pensar lo contrario. No será hasta la edición de las *Poesías completas* de 1933 cuando Machado separará

En estos seis hexasílabos de *Nuevas canciones* (1924) aflora una de las primeras referencias directas a un autor de haikus en la lírica española. A través de Sōkan, Machado se contagia de la plasticidad de la breve estrofa de origen nipón. Una plasticidad que está relacionada con el arte de la caligrafía, que en Japón recibe el nombre de «*shodō*» –que literalmente significa «camino de la escritura»–. No en vano, como ya vimos anteriormente, muchos de los poetas clásicos fueron también pintores: Matsuo Seira (1740-1791) o el ya mencionado Buson pueden servir de ejemplo, pero incluso Bashō aprendió a dibujar gracias su discípulo Morikawa Kyoroku (1655-1715). Y es que el punto de conexión entre pintura y haiku está en los ojos: para el ejercicio de ambas disciplinas se precisa saber observar.

Resulta curioso que la primera vez que la rana de Bashō salta en español al viejo estanque sea también una paráfrasis –si bien, a diferencia de lo que sucede en el poema de Machado, no se menciona la autoría:

El espejo de la fontana,
al zambullirse de la rana,
¡hace chás! (Speratti-Piñero, 1958, 60).

Esta versión del clásico haiku de Bashō se inserta en una pieza de teatro de Valle-Inclán titulada «Farsa y licencia de la Reina Castiza», que fue llevada a máquinas dentro de la revista *La Pluma* en 1920. El descubrimiento de la paráfrasis se debe a Emma Susanna Speratti-Piñero, en un artículo de 1958 en el que la profesora argentina no oculta su sorpresa, no por la cita en sí misma –era costumbre de Valle-Inclán introducir en su obra los versos de otros sin citar su autoría–, sino porque, dice, cuando lo hacía «se trataba de poetas perfectamente accesibles y que gozaron hasta cierto momento de la predilección de Valle» (60). El dato que le falta a Speratti-Piñero es precisamente el

mediante asteriscos las tres estrofas, dándoles así entidad de poema a cada una de ellas –y, por cierto, donde el nombre propio de Sukan aparecerá definitivamente como Sokán (1933, 259)–. Aunque si traemos aquí este apunte no es tanto por el dato filológico, sino porque este poema de Machado es un buen ejemplo de cómo en las primeras décadas del siglo XX algunos autores disfrazan sus tentativas de haiku fusionándolas entre sí –caso también de Luis Cernuda– o incorporándolas a un poema de mayor extensión –como según Pedro Aullón de Haro (2002), Catherine Flepp (2004) y Fernando Cid Lucas (2015) sucede con Jorge Guillén, Rafael Alberti y Gerardo Diego–. Si a esto le sumamos la flexibilidad formal de aquellos primeros experimentos con la estrofa de origen japonés, el resultado ofrece un escenario complejo, en el que no siempre resulta sencillo determinar qué es y qué no es un haiku.

que se quiere reflejar aquí: a comienzos de la década de los veinte, el haiku de la rana de Bashō era tan conocido en España como lo puede ser ahora. Tal era el ambiente que se respiraba en la época.

Quizá porque ni España ni ninguno de los países de habla hispana tuvo una estrecha relación comercial con Japón tras su apertura arancelaria después del *sakoku*, o quizá porque la moda del *japonisme* fue una moda importada y que llega aquí con cierto retraso respecto al Reino Unido y a Francia; pero lo cierto es que aquellos «telegramas poéticos» –como los definió Ramón Gómez de la Serna en una de sus greguerías (1962, 173)– se introducen en nuestro ámbito idiomático desde la poesía y por los poetas. Sin traducciones directas. Sin textos eruditos que los sustenten y amparen.

Podrían aducirse como réplica los casos de Pedro González Blanco¹³⁸ y en especial de Gómez Carrillo, quien en abril de 1907 publica en la revista *El Nuevo Mercurio* un artículo titulado «El sentimiento poético japonés». En él analiza principalmente la tradición de la tanka, pero también se detiene en el haiku, aportando incluso tres ejemplos de este. Un texto que aquel mismo año incluirá en el volumen *El alma japonesa*, que formará junto a *De Marsella a Tokyo* (1906) y *El Japón heroico y galante* (1920) su trilogía sobre el país nipón. No obstante, cuando la prosa de Gómez Carrillo va más allá de la crónica de viaje, lo experimentado suele tener menos peso que lo leído –como afina Ricardo de la Fuente Ballesteros (2011, 23)–. Especialmente si de lo que se trata es de aportar conocimientos, erudición. Basta con rastrear las constantes menciones a Chamberlain y a Aston en el artículo antes referenciado para darnos cuenta de ello. Se trata, en definitiva, de crítica literaria al cuadrado.

La conclusión parece obvia: a diferencia de lo que sucede en otros países, en el ámbito lingüístico español el haiku es un movimiento de poetas. Y este hecho resulta absolutamente determinante para entender su posterior evolución y, también, sus características de fondo y forma.

4.5. Primer momento haiku: eclosión

En 1905, a su regreso de Japón, Couchoud publica un cuadernito con setenta y dos haikus titulado *Au fil de l'eau*. Aun cuando la tirada fue de solo treinta ejemplares que ni siquiera llegaron a ponerse a la venta, aquel iba a ser el pistoletazo de salida del haiku en Occidente. A partir de ahí, la relación de autores que se aventuran a escribir haikus

¹³⁸ En enero de 1904, el número 37 de la revista mensual *Nuestro tiempo* incluye un artículo de González Blanco titulado: «La vida literaria: Literatura japonesa».

en lengua francesa –más todavía tras el éxito de Julien Vocance y sus *Cent visions de guerre* (1916)– es del todo inabarcable. De hecho, *La Nouvelle Revue Française* ya publica una primera antología de haikus patrios en 1920, a cargo de Jean Paulhan. A la que seguiría otra en la revista *Le Pampre* solo tres años después –mucho más completa y que además iba acompañada de una bibliografía–, a cargo de René Maublanc.

En el ámbito hispano suele considerarse, tradicionalmente¹³⁹, que Tablada inaugura el haiku en tanto que estrofa con la suficiente entidad como para articular un poemario por sí misma¹⁴⁰. Fue en septiembre de 1919, en un libro publicado en Caracas bajo el título de *Un día...*

EL SAÚZ

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

MARIPOSA NOCTURNA

Devuelve a la desnuda rama,
nocturna mariposa,
las hojas secas de tus alas (2000, 26 y 57)¹⁴¹.

Según Paz, su compatriota Tablada fue «el primero que adivina la llegada del nuevo monstruo, la bestia magnífica que iba a devorar a tantos adormilados: la imagen» (1990a, 25). Por esta razón, precisamente, el haiku se convierte para él –así como para otros poetas de la época: Guillermo de Torre, Alejandro Mac-Kinley, Francisco Vighi,

¹³⁹ Bastaría quizá con mencionar el título de la tesis doctoral de John G. Page (1963): *José Juan Tablada introductor del Haikai en Hispanoamérica*. Pero no podemos obviar por visionario el capítulo «Estela de José Juan Tablada» en *Las peras del olmo* (1957), de O. Paz; ni entre los trabajos más recientes el de R. de la Fuente Ballesteros (2009).

¹⁴⁰ El propio Tablada se manifiesta al respecto en el prólogo a *El jarro de flores*: «Los “Poemas sintéticos”, así como estas “Disociaciones líricas”, no son sino poemas al modo de los “hokku” o “haikai” japoneses, que me complace haber introducido en la lírica castellana» (2000, 105). Y sin embargo...

¹⁴¹ Cabe aclarar que el libro incluye otro poema titulado también «Mariposa nocturna»: «Mariposa nocturna / a la niña que lee “María” / tu vuelo pone taciturna...» (2000, 51). Entendemos que Tablada está aludiendo aquí a la exitosa y doliente novela del colombiano Jorge Isaacs publicada en 1867. Como prueba de su vigencia en el México de las primeras décadas del siglo XX, un dato: el año antes de que Tablada publicara *Un día...* su compatriota Rafael Bermúdez Zatarain dirige una adaptación cinematográfica muda de la novela de Isaacs.

etc.– en una herramienta que le va a permitir amarrar la desbocada potencia de la imagen vanguardista.

Las lecturas japonesas de Tablada son evidentes. Ya en 1914 incluía un haiku de Bashō en *Hiroshigué, el pintor de la nieve y de la lluvia, de la noche y de la luna* (2001, 37)¹⁴². Y, del mismo modo, el primero de los dos poemas transcritos en este trabajo con el título de «Mariposa nocturna» es una invocación a un haiku de Moritake¹⁴³ que había inspirado ya –de manera mucho menos ostensible– a Ezra Pound para su conocido poema «In a Station of the Metro» (publicado por la revista *Poetry* en 1913). Si bien, antes que ellos e incluso que Revon¹⁴⁴, ya Díez-Canedo había incluido una especie de versión libre de ese mismo poema en el volumen *Del cercado ajeno* (1907):

DE ARAKIDA MORITAKÉ

¿Otra vez en el tallo se posa
la flor desprendida? ¡Virtud milagrosa!
Pero no es una flor: es una mariposa (1907, 152).

Por tanto, doce años antes de que se publique *Un día...* y siete de la primera mención escrita que Tablada hace del haiku, ya Díez-Canedo había versionado libremente uno de estos poemas japonés¹⁴⁵. Y esa es la clave: libremente. Porque, para empezar, el texto lleva título y rima y no se supedita a la estructura prosódica tradicional. Y lo mismo sucederá más tarde con los poemas de Tablada. O sea, la distancia entre el haiku clásico y el haiku en español se hace evidente desde el primer momento.

En cuanto a la no asunción de un patrón silábico, es necesario insistir en la inicial desconfianza de Aston en las posibilidades expresivas de una estrofa tan breve como el haiku, porque dicha desconfianza nos puede servir de referencia para comprender lo que

¹⁴² Es la primera vez que el autor mexicano hace referencia escrita al haiku. Este es el poema en cuestión: «¡Una nube de flores! / ¿Es la campana de Ueno / o la de Asakusa?» (Tablada, 2001, 37).

¹⁴³ Es probablemente el haiku más celebrado de Moritake y, en consecuencia, podemos encontrar traducciones al español de Rodríguez-Izquierdo (1994), Bermejo (1997), Cabezas (1994), etc. Cito por este último: «¿Es que a la rama / vuelve la flor caída? / ¡Si es mariposa!» (20).

¹⁴⁴ Recordemos que para Maples Arce como para el mismísimo Díez-Canedo la antología de Revon era el libro de poesía japonesa más accesible en las primeras décadas del siglo XX. Esta es su traducción del poema de Moritake: «Une fleur tombée, à sa branche / Comme je la vois revenir: / C'est un papillon» (1910, 383).

¹⁴⁵ En consecuencia, ¿debemos seguir considerando a Tablada como el introductor del haiku en lengua castellana?

supone el descubrimiento del haiku. ¿O acaso no es a causa de su brevedad por lo que Luis Cernuda titula «Bagatela» –esto es: «insignificancia»– una tentativa de tres haikus agrupados? ¿O por lo que García Lorca califica de «cajita de bombones líricos» (1996, 757) la serie que escribe para felicitar el cumpleaños de su madre? Estamos ante los herederos del romanticismo, cuya formación y temperamento poético les predisponía antes hacia una extensa oda o un soliloquio que hacia una estrofa de diecisiete sílabas. De ahí que costase, al principio, apuntalar la estructura métrica –mucho más si tenemos en cuenta que modernistas y vanguardistas se caracterizaban por buscar nuevos cauces expresivos. Pensemos, por ejemplo, en Manuel Machado, que lo mismo titula «Haykays» dos poemas de doce y diez versos, respectivamente, que es capaz de escribir un soneto en versos trisílabos.

Un inciso. Jack Kerouac publica, en 1959, un disco titulado *Blues and Haikus* cuyo libreto incluía las siguientes palabras: «Un Haiku Occidental no está obligado a respetar las diecisiete sílabas, ya que los idiomas de Occidente no pueden competir con la flexibilidad silábica del japonés. Propongo que el Haiku occidental diga muchas cosas en sólo tres versos, en el idioma que sea» (Bevilacqua, 1996, 114). Pues bien, eso fue exactamente lo que sucedió con el haiku en lengua española durante las primeras décadas del siglo XX. No hay un patrón métrico fijo, taxativo, como tampoco hay una crítica literaria al respecto. De ahí, por ejemplo, el subtítulo del primer libro de haikus de Tablada. *Poemas sintéticos*¹⁴⁶. O dicho de otra manera: frente a la retórica imperante, la voluntad de escribir un poema lo más conciso posible.

Porque lo que para unos era limitación, para otros se convirtió en fuerte atractivo. Al vértigo de la brevedad máxima del haiku sucumbieron escritores de las dos orillas del Atlántico. Por consiguiente, a la relación de nombres ya mencionados podemos añadir los de Eugenio d'Ors, Juan Ramón Jiménez, Joaquín Edwards Bello, Francisco Martínez Corbalán, Isaac del Vando Villar, Adolfo Salazar, José Rubén Romero, Rogelio Buendía, Cipriano Rivas Cherif, Fernando de Lapi, Antonio Espina, José Dolores Frías, José María González de Mendoza, Francisco Monterde, Juan Gutiérrez Gili, Jorge Guillén, Adriano del Valle, Flavio Herrera, Mauricio Bacarisse, Agustín

¹⁴⁶ Escribe el ecuatoriano César E. Arroyo en la revista *Cervantes*: «En sus poemas sintéticos, el artista llega a una suprema concisión, pero que dan una impresión, una vibración, que el lector hará suya y ampliará después, llegando a tener la ilusión de que no fue por nadie transmitida, sino que surgió en su yo» (1919, 108). No cabe duda de que la propuesta poética de Tablada hizo fortuna, pero también, aunque algo menos, la terminológica. Véase, de José María González de Mendoza (1925): «El “haikai” japonés y los “poemas sintéticos” mexicanos».

Haro y Tamariz, Carlos Guitérrez Cruz, Miguel Pizarro Zambrano, Alberto Guillén, Carlos Pellicer, Enrique González Rojo, Rafael Lozano, Emilio Prados, Eduardo González Lanuza, Juan Chabás, José Gorostiza, Jacobo Sureda, Jaime Torres Bodet, César González-Ruano, Xavier Villaurrutia, Emilio Mosteiro... El listado completo sería extensísimo. Demasiado para un recorrido contextual como este. Como escribe no sin ironía E. d'Ors: «La moda es todopoderosa: haré / haikais –*anche'io*» (1922, 205).

Si Burty había acuñado el neologismo «japonisme» para referirse a la fascinación de la sociedad francesa por el País del Sol Naciente y todo lo que de allí procedía –desde un simple peine de nácar a un ukiyo-e o a una máscara de teatro *noh*–, en nuestro ámbito lingüístico será Rivas Cherif quien utilice, en marzo de 1924, el término «japonismo» para describir la fiebre que había despertado el haiku «por todas la modernas escuelas y laboratorios poéticos del mundo joven» (San José, 2005, 406). Terminemos, pues, este subapartado con un poema que sí se ciñe al patrón métrico de la estrofa clásica nipona, obra de Juan José Domenchina e incluido en la sección «12 haikais» de su poemario *La corporeidad de lo abstracto* (1929):

Pájaro muerto:
¡qué agonía de plumas
en el silencio! (1995, 192).

4.6. Segundo momento haiku: consolidación

Con toda la prudencia a la que obliga una generalización, puede afirmarse que el descubrimiento del haiku tras la apertura arancelaria de Japón en el siglo XIX acontece de forma más o menos unitaria en los países de habla hispana¹⁴⁷. ¡Cuántos poetas modernistas, postmodernistas y vanguardistas crearon haikus en algún momento de su trayectoria artística! Ahora bien, a partir de ese primer momento de eclosión, el progreso del haiku se ramifica en función de las características y situación de cada literatura nacional.

Diecisiete de julio de 1936. La Guerra Civil provoca un cambio de mentalidad en los poetas españoles. Atrás van a quedar la frivolidad vanguardista, el juego como elemento literario, el humor y, claro está, la exótica ligereza del haiku. Asuntos poco serios para una época demasiado seria. Y, de este modo y salvo alguna que otra

¹⁴⁷ Hay casos particularmente extraños, como el de Venezuela, cuyo interés por el haiku no se da hasta la segunda mitad del siglo XX gracias a poetas como Wafi Salih.

excepción¹⁴⁸, la breve estrofa de origen japonés se verá condenada en España al silencio y al olvido durante más de treinta años.

No sucederá así, evidentemente, en los países de Latinoamérica. En 1939, el boliviano Antonio Ávila Jiménez publica *Cronos*, un poemario que contiene una sección titulada «Azulejos» compuesta por poemas que bien podrían considerarse haikus. Y un año después, en Tokio, el ecuatoriano Jorge Carrera Andrade ve salir de la imprenta de la editorial Asia América su *Microgramas*¹⁴⁹, sin duda una de las propuestas haikuístas más interesantes y que tendrá mayor resonancia en la época¹⁵⁰. Y, mientras tanto, en México, la herencia de Tablada seguía dando fruto en poetas como Florencio Carrillo Álvarez, José Villalobos Ortiz, Elías Nandino, Francisco Alday, Gildardo Martínez Torres, Juventino Sánchez de la Vega, O. Paz, Armando Duvalier, Juan Porras Sánchez, Raúl Ortiz Ávila, Emilio Uribe Romo, Josefina Esparza Soriano, Eduardo Lizalde o, entre otros, Alfredo Boni de la Vega. Obra de este último es el haiku que sigue a continuación:

TIEMPO DE AGUAS

El barrendero
hay días en que sueña
ser gondolero (1952, 50).

Boni de la Vega es también el responsable de la primera antología del haiku hispánico: *Hojas del cerezo* (1951-1952¹⁵¹), que, a pesar de incluir a poetas latinoamericanos como A. Guillén, Carrera Andrade, F. Herrera, Carlos Suárez Veintimilla, José Umaña Bernal...; o a los españoles A. Machado, Díez-Canedo,

¹⁴⁸ Luys Santa Marina encuentra en la escritura de haikus una forma de entretenimiento o, tal vez, de salvación durante su encierro en la cárcel de Chinchilla. En 1962 se publican los artículos «La literatura japonesa» (I y II) en un par de números de *La estafeta literaria*. O Ernestina de Champourcín publica sus *Hai-kais espirituales* en 1967, aunque, eso sí, en México.

¹⁴⁹ El libro incluye, además de los poemas de Carrera Andrade, una selección de haikus japoneses.

¹⁵⁰ Por ejemplo, al poco de aparecer *Microgramas*, en el Ecuador natal de Carrera Andrade empiezan a publicarse libros de haikus o, cuando menos, poemarios con secciones enteras interpretando esta estrofa japonesa. Así *Guijarros. Minipoemas* (1942) de César Espíndola Pino o *Cuadernos de ausencia y de presencia* (1943) de Carlos Suárez Veintimilla.

¹⁵¹ La antología se publicó primero dentro del número XV, 4, de octubre-diciembre de 1951 de *Ábside, revista de cultura mexicana* y muy poco después de manera independiente en: Alfredo Boni de la Vega, *Hojas del cerezo: Primera antología del haikái hispano*, 1952 —esta es la fecha que aparece en portada y que daremos por buena, si bien, en los créditos interiores aparece la fecha de 1951.

Domenchina, J. R. Jiménez, Fernando de Lapi, Bacarisse, García Lorca y Rafael Alberti; se centra principalmente en autores mexicanos –nada fuera de lo común, hay que tener en cuenta que se publica allí y de allí es el antólogo.

Aun cuando en la década de los cincuenta vería la luz una segunda antología de haikus latinoamericanos¹⁵², titulada *Leve espuma* (1957)¹⁵³, y que más autores de las otras orillas del Atlántico se iban a asomar a su pequeña ventana poética –el cubano Eduardo Benet Castellón, por ejemplo–, el hecho relacionado con el haiku más destacable de esos años fue sin duda la publicación de *Sendas de Oku* por la Universidad Nacional Autónoma de México en 1957. La traducción era de O. Paz y Eikichi Hayashiya. Y en 1970 se reeditaría en España gracias a Carlos Barral. Es importante tener en cuenta que, por entonces, Paz ya es una destacadísima figura de las letras hispánicas –de ahí que sus versiones de Bashō convoquen la atención de los lectores¹⁵⁴.

Si Díez-Canedo y Tablada inauguraron la andadura del haiku en lengua castellana, Paz desempolvará su recuerdo y le añadirá una carga de profundidad inexistente hasta entonces en España con la traducción del *haibun* de Bashō y, sobre todo, con los artículos que encabezan esa edición. En Paz se juntan el poeta, el traductor y el crítico. Tres vertientes desde las que realizará una labor casi apostólica a favor de Tablada y del haiku. La repercusión de *Sendas de Oku* llega incluso a la literatura catalana: en su dietario *El temps que fuig* (1984), Tomàs Garcés no solo da noticia de dicha traducción sino que reflexiona por extenso sobre el haiku –su técnica, su valor literario, etc.–, para terminar componiendo uno propio.

Del mismo modo, entre los poetas en lengua española, destaca la «Nota» a 1983, en la que Luis Martínez de Merlo reconoce lo decisivo que fue para su propia experiencia creativa el descubrimiento de aquella traducción de Bashō y cómo de su magisterio se desprendía que «el mundo entero, el de fuera –el de las cosas, la gente y

¹⁵² Para la primera antología del haiku español habría que esperar hasta 2004: J. M. Rodríguez Cabrera, *Alfileres: El haiku en la poesía española última*, 4 estaciones.

¹⁵³ Obra de Carlos García Prada, *Leve espuma* extiende su selección por Latinoamérica y España. Un amplio muestrario en el que no faltan muchos de los autores ya mencionados: Boni de la Vega, Borges, Carrera Andrade, Duvalier, Esparza Soriano, Gorostiza, A. Guillén, F. Herrera, J. R. Jiménez, F. de Lapi, Antonio y Manuel Machado, Porrás Sánchez, José Rubén Romero, Tablada, Torres Bodet, Umaña Bernal, Uribe Romo, Valle-Inclán, Villalobos Ortiz, etc. Y al que su autor añade poemas propios y de la puertorriqueña Carmen Alicia Cadilla, del cubano Eugenio Florit, del salvadoreño Gilberto González y Contreras... Y también de ¡Lope de Vega!

¹⁵⁴ De hecho, editoriales como Atalanta y Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg reeditaron con posterioridad a Barral Editores la versión de Paz y Hayashiya de *Sendas de Oku*.

los fenómenos– y el interno –el de los sueños, los recuerdos o las cavilaciones– se convertía en materia inagotable para fijar su mutabilidad en unas pocas, pero precisas palabras, que trazaban apenas su contorno; el poema era una pista y una huella» (1995, 8).

Pues bien, a todo ello hay que sumar que, en 1972, Rodríguez-Izquierdo publica un volumen –mitad ensayo, mitad antología– titulado *El haiku japonés*. Trabajo clave para el conocimiento y la popularización dentro de nuestras fronteras de la más breve estrofa oriental. Y a la que seguirán artículos y traducciones de Luis Antonio de Villena, A. Cabezas, Pedro Aullón de Haro, Yong-Tae Ming, Francisco F. Villalba, R. de la Fuente Ballesteros, etc.

No muy distinto al de España, el caso de Argentina: después de un primer momento en el que lo más remarcable es la influencia del *japonisme* y de Tablada en Leopoldo Lugones¹⁵⁵, se va abrir un pequeño silencio en torno a lo nipón que se extenderá durante unas décadas, y cuyo trasfondo es también un conflicto bélico. No olvidemos que, el veintisiete de marzo de 1945, Argentina se posiciona del bando de los Aliados y declara la guerra a Alemania y a Japón. El primero en romper el silencio que se ceñía alrededor de nuestra breve estrofa será el poeta Álvaro Yunque con la publicación del libro *100 haïcais y un soneto* (1966). Le seguirán las aportaciones de González Lanuza, Carlos Spinedi, Arturo Carrera o María Santamarina. Sin embargo, ninguna de ellas fue tan llamativa ni influyente como la de Jorge Luis Borges en su libro *La cifra* (1981):

Lejos un trino.
El ruiseñor no sabe
que te consuela (2002, 253).

Pero regresemos a España. Si a comienzos del siglo XX el haiku se introducía en la Península gracias a la labor de los propios poetas –es decir, lo hacía desde la escritura misma–, este segundo y definitivo momento de popularización se debe, se fundamenta, en la literatura divulgativa: traducciones, prólogos, artículos, ensayos... Completándose después gracias a la participación activa de los poetas. Una participación que va más

¹⁵⁵ Hasta el extremo de que Boni de la Vega llega a incluir en su antología una selección de estrofas de «Los ínfimos», donde la influencia de Tablada es, por cierto, incontestable. Véase el artículo de Hugo Hernández Ramírez (1989): «La afinidad poética de Lugones y Tablada».

allá de la escritura de unos cuantos haikus salpicando aquí y allá. Son innumerables los poemarios publicados en los últimos años que están conformados única y exclusivamente por haikus. Como si de una cuenta atrás se tratase podemos citar: *Llama de luna* de Ricardo Virtanen (2021), *La plenitud descalza* de José Iniesta (2021), *Fugacidades* de Jesús Munárriz (2021), *Amiga de la calma* de Susana Benet (2021), *Un pez que baila* de Javier Das (2021), *Aire en el aire* de José Luis García Martín (2020), *Un gramo menos* de Vicente Gallego (2020), *Traumatismos Haiku Encefálicos* de Joaquín Piqueras (2020), *Komorebi: Bosque de haikus* de Francisca García Jáñez (2020), *Completamente siendo* de Jesús Aguado (2020), *La mariposa en el buzón* de Manuel Molina González (2020), *Haikus del canto y del agua* de Conrado Castilla (2020), *Aves y haikus (no paseriformes)* de Paco Javier Fernández (2020), *Haikus desde el balcón* (2020) de María Pasquín, *A punto de ver* de José Luis Morante (2019), el volumen recopilatorio *Haikus completos (1972-2018)* de Luis Alberto de Cuenca (2019), *Nubes rojizas* de Herberto de Sysmo (2019), *Donde nadie espera a nadie* de Isabel Pose (2019), la antología *Diez años de haiku* coordinada por Ángel Javier Aguilar Bañón (2019), *Sin rumbo fijo* de Verónica Aranda (2019), *Estrenar ojos y Luna de arena* de F. Rodríguez-Izquierdo (ambos de 2019), *Diecisiete alfiles* de María Ángeles Pérez López (2019), *Fortuna del día* de Carlos Acevedo (2019), *Haikus del buen amor desde Lucena (y el mundo)* de Lara Cantizani y otros autores (2019), *La libertad de la herida* de María Pizarro (2019), *Encajes y haikus* de Mariña Regueiro (2019), *La senda del Genal* de Paco Doblás (2019), *Más de mil vidas* de Antonio Moreno (2018), *Rumor de acequia* de León Molina (2018), *365 haikus y un día* de Fernando Carrillo Cordero (2018), *Sendas de Bashō* de Manuel Neila (2018), *Recogido en el agua* de Félix Arce Araiz (2018), *K'amérkuarhu* de Juan Manuel Uría (2018), *Capitalinos* de –nuevamente– Munárriz (2018), *La vuelta al mundo en 80 haikus* de Itziar Mínguez Arnáiz (2018), *Retazos* de Antonio Duque Amusco (2018), *Un buzón en el desierto* de Aitor Francos (2018), *Grillos y luna, de nuevo*, de S. Benet (2018), etc.

Van salpicando
sin orden la llanura,
las amapolas (Benet, 2018, 49).

No hay otra estrofa cerrada que actualmente goce de tanta vitalidad y aceptación. Ni siquiera el soneto. Como las amapolas de los versos de Benet, es decir, de forma

desordenada pero llamativa, a lo largo del siglo XX el haiku ha enraizado en Occidente hasta convertirse en un fenómeno cultural que traspasa fronteras físicas e idiomáticas, alcanzando a escritores de la talla, la popularidad y la trascendencia de: Seferis, Pedro Xisto, Auden, Ian Fleming, Richard Wright, Espriu, Josep Palau i Fabre, Raymond Roseliep, J. D. Salinger, Guillermo Díaz-Plaja, Benedetti, Kerouac, Vicent Andrés Estellés, Carlos Martínez Rivas, Phillippe Jaccottet, Allen Ginsberg, Ana Rosa Núñez, Charles Tomlinson, John Ashbery, Martí i Pol, José Ángel Valente, José Corredor-Matheos, Gary Snyder, Edoardo Sanguineti, Tranströmer, F. Formosa, L. Cohen, José Emilio Pacheco, Robert Hass, Paulo Leminski, Battiato, Pere Gimferrer, Leopoldo María Panero, Pedro Juan Gutiérrez, Paul Muldoon... Incluso Barack Obama escribió un haiku para agasajar a su homólogo japonés Shinzo Abe durante la visita de este a Estados Unidos en 2015 (Kiuchi, 2017)¹⁵⁶.

Y aún hay más: se han creado colectivos y asociaciones de escritores de haiku¹⁵⁷, se celebran congresos y concursos de continuo, han aparecido números monográficos o incluso revistas que se ocupan exclusivamente de la breve estrofa originaria de Japón¹⁵⁸. Y, claro está, también internet ha facilitado y colaborado en este desenvolvimiento con páginas como Paseos.net o la muy cuidada El rincón del haiku que dirige Luis Corrales: *elrincondelhaiku.org*.

4.7. Hacia una imposible caracterización del haiku en lengua española

Llegados a este punto –y ya con un siglo de perspectiva–, conviene matizar que una cosa es la tradición japonesa y otra distinta el haiku occidental. Pueden ir de la mano, por supuesto. Pero también puede que no, como en la célebre paráfrasis que A. Machado hace de Sōkan. ¿Acaso alguien puede creer aún que el poeta sevillano no

¹⁵⁶ Antes que él, otro político destacado, Herman van Rompuy –que fue Primer Ministro de Bélgica y Presidente del Consejo Europeo–, ya había publicado dos libros de haikus titulados, sencillamente, *Haiku* (2010) y *Haiku 2* (2013), ambos en Poëziecentrum.

¹⁵⁷ Algunas de las más destacadas serían: Haiku International Association (HIA), The Haiku Society of America, The British Haiku Society, Haiku Canada o, dentro ya de nuestras fronteras, la Asociación Haiku de Madrid, la Asociación de la gente del haiku en Albatece (AGHA), la Asociación Valenciana de Haikus (AVH) o la navarresa Haikunversaciones.

¹⁵⁸ Como el número monográfico dedicado al haiku de la revista *Salamandria* en otoño de 2001. O el que tuve la oportunidad de coordinar de la revista *Ínsula* (número 870, junio de 2019). Y la AGHA publica una revista con contenidos relacionados exclusivamente con el haiku: *Hojas en la acera*. Más allá de nuestras fronteras sin duda habría que recomendar la lectura de tres publicaciones dedicadas por completo al haiku como son *Juxtapositions*, *Modern Haiku* y *Frogpond* –esta última promovida por The Haiku Society of America y cuyo título es un evidente guiño a Bashō.

sabía lo que era un haiku? Sería poco menos que un milagro, teniendo en cuenta el clima imperante en la época. De hecho, la influencia de sus lecturas orientales era tan evidente para los lectores atentos de entonces que Díez-Canedo se permite, en 1923, publicar un artículo en *El Sol* titulado «Antonio Machado, poeta japonés».

Es más, el caso de Machado es muy parecido al de Billy Collins (2002) y su poema «Japan», en el que se glosa un haiku de Buson de forma explícita. Sin embargo, ningún crítico ha llegado siquiera a plantear la posibilidad de que los treinta y seis versos del laureado poeta estadounidense conformen un haiku o que estén inspirados en este tipo de estrofa. Sospecho que la extensión de uno y de otro habrá tenido mucho que ver en ello, así como la inestabilidad métrica de las primeras tentativas del haiku en Occidente.

Los poemas de Machado y de Collins establecen una relación intertextual con Sōkan y Buson, respectivamente. Los nombres de los dos poetas japoneses son mencionados de forma explícita¹⁵⁹. ¿Pero hasta qué punto este hecho compromete a Machado y a Collins? Pienso, por ejemplo, en un emblemático poema de Joan Margarit titulado «L'illa del tresor»: la referencialidad es obvia y, no obstante, nada o muy poco tiene que ver el texto –ni la propia escritura– de Margarit con Robert Louis Stevenson y su conocidísima novela.

Ya T. S. Eliot comentaba en 1950 cómo, frente a la presencia constante que para él significaba Dante Alighieri –de hecho, el artículo se titula precisamente «What Dante Means to me»–, hay ocasiones en las que «todo aquello que un gran poeta puede ofrecer a un poeta más joven puede resumirse en unos cuantos versos» (2011, 422). Y pone entonces de ejemplo su particular relación con Baudelaire que, según cuenta, se resume simplemente en dos versos de *Les fleurs du mal* (1857) que le impulsaron a escribir un poema que acabaría formando parte de *The Waste Land* (1922). Tan solo eso.

Pues bien, sospecho que algo parecido sucede con A. Machado –y con varios otros poetas, a lo largo de estos más de cien años de trasvase poético entre Japón y Occidente, que se han ido relacionando con el haiku: desde J. Guillén a Salvatore Quasimodo o Sandro Penna–. Y es que, por más que Boni de la Vega incluyese cuatro de las *Nuevas canciones* en su temprana antología *Hojas del cerezo* y que Díez-Canedo etiquete a Machado de «poeta japonés», ¿podríamos afirmar que en realidad esos poemas son haikus? Alfonso Méndez Plancarte los llama «hai-káis virtuales» (1952,

¹⁵⁹ Si bien, Collins no nombra a Buson en el cuerpo del poema, sino en una nota.

10). Es una opción. Si bien, desde estas líneas preferimos diferenciar las voces de los ecos y hablar tan solo de influencia. Una influencia que a veces se resume, como apuntaba Eliot, en unos cuantos versos o apenas en una idea: en este caso la idea de brevedad.

Por consiguiente, si nos ceñimos a la tradición española –capaz de engullir toda forma fija que sale a su encuentro: la sextina, el soneto, etc.–, el haiku es un poema de diecisiete sílabas, repartidas en tres versos de 5/7/5. Es decir, exactamente lo que propone el diccionario de la RAE. De hecho, en 2019 nos propusimos como experimento solicitar a una serie de poetas que nunca habían escrito un haiku que escribieran uno. Eran autores latinoamericanos y españoles, y en catalán y en gallego y en euskera: Margarit, Mitre, Francesc Parcerisas, Antonio Colinas, Guillermo Carnero, Gioconda Belli, Zurita, Ángeles Mora, Yolanda Pantin, Mercedes Roffé, Chus Pato, Álvaro Valverde, Carlos Marzal, Manuel Vilas, Javier Rodríguez Marcos, Ana Merino, Pablo García Casado, Harkaitz Cano o las dos más recientes Premio Nacional de Poesía, la escritora en lengua vasca Miren Agur Meabe y la autora en gallego Olga Novo:

Igual ca un fósil
No futuro lonxano
Eu xa te amaba (Rodríguez Cabrera, 2019b, 42).

En total, setenta y tres de los más relevantes poetas actuales, que acabaron conformando el libro: *¿Y si escribes un haiku?*¹⁶⁰ Pues bien, más allá de estéticas y de modos¹⁶¹, el único punto en el que todos los autores de la antología coincidieron fue en la arquitectura métrica del poema. Ortodoxa. Tradicional. La forma se convirtió en un marco para el que cada poeta escogió su propio lienzo.

Un pececillo
va pintando de rojo
el agua quieta (52).

¹⁶⁰ J. M. Rodríguez Cabrera (ed.), *¿Y si escribes un haiku?*, La Garúa, 2019.

¹⁶¹ A semejanza Eduardo Gotthelf (2016) y su percepción del microrrelato, podríamos considerar el haiku como una especie de microorganismo mutante que puede adoptar la más distintas forma, ya sea la de un poema amoroso, trágico, irónico, reflexivo, descriptivo, melancólico, etc.

Como si del trazo de un pincel de *shodō* se tratase, imagino a una pequeña carpa *koi* que tiñe de color el agua quieta de un estanque. Una imagen casi japonesa, encerrada en este haiku de Francisco Díaz de Castro. Ahora bien, otro lector que no hubiera reparado en la forma métrica del poema o que, simplemente, no le diese importancia a este sutil detalle, quizá visualizaría en este terceto una típica pecera redonda, de cristal, dentro de la cual se mueve un no menos típico pececito rojo. ¿Una imagen regresada de su infancia, tal vez? Y he aquí una de las principales características del haiku en cualquier lengua: su capacidad para sugerir. Obligado por la brevedad de la métrica, el poeta apenas completa la escena. Es el lector quien debe hacerlo, aportando una parte de él para que el haiku tenga sentido¹⁶². Así que ambas interpretaciones del poema de Díaz de Castro son igual de válidas. Porque en ambas estaría el lector.

En cuanto a la forma, las diecisiete sílabas se distribuyen siguiendo el esquema convencional de pentasílabo, heptasílabo y pentasílabo. En este caso –y en la mayoría de casos–, sin rima. Aunque desde Tablada la tradición castellana ha aceptado que los haikus rimasen. Es más, algunos de los autores que crearon su primer haiku para la antología que estamos comentando sí se sirvieron de este recurso fónico. Principalmente en su modalidad asonante. Aunque también hubo quien prefirió la rima consonante, como podemos comprobar en el siguiente haiku de José Ramón Ripoll:

Palabra sola:
silencio alrededor
de su corola (34).

Es casi una poética. Ripoll defiende la palabra justa, aquella necesaria para el poema. Ya el silencio, como los pétalos de una flor, se encargará de embellecerla y de protegerla. También Bashō y Shiki escribieron haikus metaliterarios. Ambos autores fueron decisivos para el desarrollo del haiku en Japón y sus enseñanzas o indicaciones están incluso en sus poemas. De hecho, podemos calificar a Shiki de poeta intertextual:

¹⁶² Según D. Keene (1955, 28), todo poema –y esto obviamente incluye al haiku– debe acabar completándolo el lector. Si bien, la extrema brevedad que impone la forma japonesa hace aún más necesaria la participación activa del lector. Imprescindible, al respecto, la siguiente reflexión de Dorothy Britton: «The haiku poet rarely describes his own feelings, but lets the juxtaposition of his images make us feel his emotions instead. Seemingly objective, a good haiku should rouse in the reader's mind a deeply subjective response and set in motion a world of thoughts. A haiku makes demands. So much is left unsaid that its three brief lines need more than a casual reading. One should try to immerse oneself in the poem and let the images propel one's thoughts to deeper meanings» (1980, 17).

conoce la tradición y sabe darle uso. Y, en este sentido, quisiéramos traer aquí otro poema de la antología *¿Y si escribes un haiku?*, obra en esta ocasión de Berta García Faet:

no entiendo y amo
ay tu bokella hamrâ
y lo que calla (27).

«*Bokella hamrâ*» significa «boquita roja». La expresión se encuentra en varios poemas de amor mozárabe del siglo XI¹⁶³. Una referencia que es incluso anterior al nacimiento del haiku. Ahora bien, pregunta: el hecho de que García Faet aluda directamente a una jarcha, que comparta con ella su brevedad, ¿convierte su poema en una jarcha? Obviamente, no. Pues si cambiamos «jarcha» por «haiku» tenemos resuelta la problemática abierta con el poema de A. Machado en el que se cita a Sōkan.

Por otro lado, entre las muchas estéticas que la breve estrofa japonesa nos ofrece, hay quien defiende la imitación, ineludible, del haiku clásico: dejarse seducir por el instante; por la palabra que nos transporta a una estación del año o *kigo*; por lo natural; por la unión de dos realidades distintas para crear, con la suma, con la yuxtaposición, un efecto distinto; etc. Se trata, sin duda, de una opción posible. Pero a veces parece que se nos olvide que en su país natal el haiku también ha evolucionado. Mutó significativamente de Sōkan a Bashō. Y de ahí, a Shiki. Y lo siguió haciendo, gracias a poetas como Tōshi o Sanki. Es más, aún hoy encontramos poetas que continúan y a la vez modifican la cadena. Por ejemplo, Yusuke Miyake (1969-).

Por todo lo cual, consideramos que lo mejor del haiku español y con ello lo mejor de la poesía actual es su atomización y sus conexiones de sistema nervioso infinito. Enriqueciéndose con el cruce de tradiciones, a la manera, pongamos por caso, de García Faet. En el momento actual, en el que la literatura parecer querer abolir los géneros –basta con pensar en cómo Anne Carson mezcla ensayo, ficción histórica, traducción, narrativa moderna y poesía, o en los ensayos novelísticos de Enrique Vila-Matas y J. M. Coetzee, por ejemplo– una mirada reduccionista sobre el haiku resulta del todo antinatural. De hecho, aún ahora hay poetas españoles que escriben haikus sin ceñirse al

¹⁶³ Véase, por ejemplo, García Gómez (1965, 186-187) o, con la variante *hamrellah* –diminutivo de *hamrâ*– Frenk (1994, 36).

patrón métrico tradicional. Así sucedía con José Ángel Cilleruelo en un libro titulado *Salobre* (1999):

JAIKU DEL CORCOVADO

Altas alas, alas

Negras:

Sombra que no tiñe la laguna (71).

Son muchos los autores que comparten con Cilleruelo esa visión del haiku no supeditada a una estructura silábica fija: J. Sancho, I. Pose, V. Aranda o, entre otros, A. Francos. Poetas que –a diferencia de lo que sucedía a comienzos del siglo XX– han leído y conocen en profundidad la tradición nipona, hasta el punto de preferir y simpatizar con los postulados de esa escuela moderna que, como ya hemos visto anteriormente, aboga por la escritura de haikus sin corsé métrico. Otra opción más, dentro de eso que el propio Sancho califica de «tótum revolútum» y de «cajón de sastre donde cabe cualquier composición de tres versos» (2019, 34).

Y no solo de tres versos, habría que añadir. En su libro *La tierra nos agobia* (2011), Jorge Gimeno incluye el siguiente poema:

F1 HAIKU

Alonso entra en el box.

Las hormigas se echan

encima

del grano de trigo (79).

Es un poema complejo y nos sirve para entender las diferentes visiones que existen sobre el haiku. La primera da más importancia a la tradición japonesa y quizá no consideraría este haiku como tal, sino más bien lo etiquetaría de *senryu*¹⁶⁴ por su humor

¹⁶⁴ El *senryu* y el *zappai* son dos tipos de poema de la tradición japonesa coincidentes en su forma métrica con el haiku. De ahí que, en ocasiones, no sea fácil diferenciarlos. El *senryu* suele tratar de temas cotidianos y no de la naturaleza, mientras que el *zappai* es una especie de chiste, de ocurrencia que puede llegar incluso a ser vulgar. «If you emphasize the humour, it is a *senryu*: if you look more at poetry it is a haiku», dice Blyth (1976, 216), quien, por cierto, es autor del estudio y antología: *Senryu. Japanese Satirical Verses* (1949).

más elaborado. Tampoco debería ser considerado un haiku si atendemos a la definición del mismo que nos da el diccionario de la RAE, pues métricamente no sigue la arquitectura de 5/7/5. Ahora bien, desde la perspectiva del arte moderno occidental, si Marcel Duchamp convierte una rueda de bicicleta o un urinario en obra de arte por el mero hecho de ser intervenidas por el artista. Si René Magritte escribe *Ceci n'est pas une pipe* debajo del dibujo de una pipa. Si Vicente Huidobro culmina su poética con el verso «El poeta es un pequeño Dios» (1964, vol. I, 255) en tanto que es capaz de crear la realidad por sí mismo. Entonces, ¿con qué argumento rechazamos que un poema que su autor ha titulado con la palabra «haiku» no es en realidad un haiku?

No debemos olvidar que la verdadera poesía se mantiene en continua evolución y, por ende, hay que tener cuidado con las definiciones y categorizaciones demasiado rígidas, pues terminan por ahogarla. En realidad, si abrimos el plano, nos daremos cuenta de que esta aparente encrucijada en la que nos encontramos ni siquiera es exclusiva de la lengua española. En el prólogo a la segunda edición de su exitosa *The Haiku Anthology* (1974, 1986 y 1999), el poeta y crítico literario Cor van den Heuvel ya se refería a la dificultad que entraña definir el haiku –«ultimately haiku eludes definition» (1999, LVI)– ya que este continuamente cambia, transmuta, crece, se expande.

Un ejemplo de hasta dónde ha llegado el haiku en su avanzar lo encontramos en el siguiente poema de Jesús Jiménez Domínguez titulado «Koji Kabuto se despide de Sayaka Yumi antes de partir en el planeador (Haiku)».

10 010 10 1010
01001 01 01 1001
1001110 11010010

(Transcripción:

Tu ojo dice:

Adiós es un país

Siempre lluvioso (2008, 38).

De Sōkan y Moritake a Jiménez Domínguez, la mudanza es evidente. Las posibilidades actuales son infinitas. Y el hecho de no tener una única definición nos permite jugar con el haiku y moldearlo según nuestras necesidades. Rasgo muy valioso

si lo planteamos desde el punto de vista educativo, donde cada alumno/a y cada grupo clase son distintos, únicos.

Si bien, conocer las características de la poesía infantil nos ayudará a ser más efectivos en nuestra labor formativa.

5. EL HAIKU EN EL MARCO DE LA POESÍA INFANTIL

Se ha convertido en poco menos que un lugar común de los estudios sobre poesía para niños/as tratar de delimitar su radio de acción, de concretar –parafraseando a Raymond Carver (1987)– de qué hablamos cuando hablamos de poesía infantil. Parece evidente que una parte de la problemática está relacionada con la mutabilidad de la propia poesía, incapaz de mantenerse estancada. Desde las largas elegías de William Wordsworth a los haikus de Bashō, de la mística de Juan de la Cruz al «Mare nostra» de Dolors Miquel. De la compleja arquitectura métrica de Arnaut Daniel al verso libre y blanco de cierta poesía actual¹⁶⁵.

A esa variabilidad podrían añadirse otros rasgos aún más específicos del género lírico, como su, dice María Victoria Reyzábal: «expresión sustantiva de la subjetividad» (1994, 24), que desemboca en una exhibición de la intimidad¹⁶⁶, muchas veces ilusoria. Si bien, su característica más significativa radica en una economía verbal que va acompañada –sin que ello resulte contradictorio– por un mayor uso de recursos, ya sean fónicos, morfosintácticos o lexicosemánticos. En el poema, cada uno de sus elementos

¹⁶⁵ Son numerosos –e intergeneracionales– los ejemplos de poetas que escriben usualmente en verso libre y sin rimar. Entre los mayores, Olvido García Valdés, Juan Carlos Mestre o, aunque ya fallecido, L. M. Panero. También en múltiples ocasiones L. A. de Villena. Y, de entre los autores de las promociones últimas, podríamos mencionar a Antonio Lucas, Juan Andrés García Román, Pablo Fidalgo Lareo, B. García Faet, etc. Existe una interesante bibliografía al respecto, de la que quisiéramos destacar *El verso libre* (2019), de Adúriz, Andruetto, Aulicino, Castilla, Fondebrider *et al.*, que recoge una serie de artículos de poetas argentinos contemporáneos que actualizan, reflexionan y en su mayoría defienden el uso del verso libre. Artículo de entre los cuales consideramos especialmente interesantes «Libertad condicional» de Andruetto, y los textos de Sylvester y de Genovese, este último titulado: «Surfear en el oleaje del verso libre». Por otra parte, desde la óptica española, más allá de algunos trabajos fundacionales –como *Poesía y estilo de Pablo Neruda* (1951) de Amado Alonso, *La poesía de Vicente Aleixandre* (2ª edición corregida y aumentada: 1968) de Carlos Bousoño o *Estudios de poética* (1976) de Fernando Lázaro Carreter–, resulta imprescindible *El verso libre hispánico: Orígenes y corrientes* (1985) de Isabel Paraíso. Sin olvidarnos de que, entre las más recientes aportaciones, sobresale el trabajo de María Victoria Utrera Torremocha (2001 y, en especial, 2010).

¹⁶⁶ La poesía en tanto que autoexpresión, intensa, de sensaciones, sentimientos y experiencias que airean la intimidad, resulta especialmente significativa a partir de los postulados románticos y de las teorías de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Sin embargo, no olvidemos que la verosimilitud y la verdad no siempre van de la mano, como ya vimos gracias a Diderot. *Introducción a la estética* (1971) es una excelente puerta de acceso al idealismo hegeliano, para quien la poesía en el fondo responde a nuestra necesidad de expresarnos a nosotros mismos aquello que sentimos y contemplamos. Una idea que a menudo podemos encontrar en los manuales o artículos sobre didáctica y educación poética, aunque en ocasiones no se aluda directamente al pensador alemán. Véase María Victoria Reyzábal y Pedro Tenorio (1992), Pedro C. Cerrillo y Ángel Luis Luján Atienza (2010) o Moisés Selfa y Fernando Azevedo (2013).

constituye un todo, compuesto por partes en sí mismas significantes, aunque interdependientes. Por ejemplo, no podrá negarse que la distribución concreta de los versos o su elemento métrico complementan o incluso modifican el significado final del poema.

Si nos centramos en su temática, el género lírico no tiene limitación alguna. Es cierto que, en determinados casos, la herencia literaria le confiere unos usos más definidos, verbigracia, en función del tema o del tono. Lo hemos visto ya en la tradición japonesa con el haiku, el *senryu* y el *zappai* –tres tipos de poema que comparten estructura formal pero tienen distinta aplicación¹⁶⁷– y podríamos sumar otras composiciones sin patrón métrico fijo como el beligerante sirventés o la sensual y hedonista casida. Si bien, con todo, estas restricciones lo son cada vez menos. Pensemos en cómo, frente a la elegía clásica, legataria del planto y de la endecha medievales, Miguel de Unamuno escribe su extraordinaria «Elegía en la muerte de un perro». O cómo Alberti enmascara bajo la apariencia de unos versos dedicados «A Niebla, mi perro» un doloroso y, a la vez, paradójicamente vitalista poema social sobre la Guerra Civil Española.

Por supuesto, resulta obvio, entre las composiciones líricas predominan las de temática amorosa o existencial. O existencial y amorosa –sirva de muestra, entre las muchísimas posibles, el célebre «Soneto I» de Garcilaso de la Vega, que empieza como una reflexión del todo introspectiva y termina, en cambio, transformado en poema sobre el desdén amoroso.

No obstante, los grandes conflictos bélicos del siglo XX trajeron consigo un mayor protagonismo de los versos de corte político o social, lo cual ya hemos podido comprobar en el poema de Alberti a su perro¹⁶⁸, y es igualmente fácil de rastrear en la obra de Vocance, Guillaume Apollinaire, Georg Trakl, Anna Ajmátova, Alfred Lichtenstein, César Vallejo, Wilfred Owen, Vladímir Maiakovski, Louis Aragon, Nâzim Hikmet o Neruda. Autores que conciben el poema no solo como un tipo de texto con el que plasmar su experiencia emocional, sino también sus vivencias y su ideario

¹⁶⁷ Y podría añadirse también el *jisei*, tradicional poema de despedida escrito justo antes de morir –su autor debe presentir la muerte de una manera inminente– y que en ocasiones adopta la forma métrica del haiku, como recoge Yoel Hoffmann en *Poemas japoneses a la muerte: Escritos por monjes zen y poetas de haiku en el umbral de la muerte*, DVD, 2000.

¹⁶⁸ Para ser precisos, Niebla era en realidad una perra que les había regalado –a Alberti y a María Teresa León– Neruda, y que se vieron obligados a abandonar cuando tuvieron que irse a Valencia.

sociales¹⁶⁹ o, incluso, su desconfianza en el lenguaje o ciertas inquietudes relacionadas con la propia escritura.

Hechas estas matizaciones, establezcamos los rasgos más sobresalientes de la poesía a partir del volumen monográfico que Kurt Spang dedica a los *Géneros literarios* (2000):

- a. Una disposición anímica o capacidad de interiorización que va a favorecer que el poeta haga suya la experiencia y la realidad exteriores.
- b. La brevedad, motivada por esa búsqueda máxima de intensidad de la connotación lírica.
- c. La carencia de historia o argumento. Es decir, de esa conflictiva conjunción de figuras, espacio y tiempo que, cuando existe, transforma la producción artística en una especie de género mixto –como en el caso de las fábulas neoclásicas de Félix María de Samaniego o Tomás de Iriarte.
- d. La facultad para sugerir, para insinuar, incluso para estimular creativamente al lector. La brevedad obliga a la concentración. Especialmente a la concentración temática, más visible y menos dispersa que en los otros géneros literarios. Pero la falta de argumento a la que hacíamos referencia en el punto anterior convierte el poema en un aglomerado de sugerencias organizadas con habilidad y coherencia estructural con el fin de exponer y ahondar en un único tema central. A la vez que se suscita la colaboración del receptor como ya hemos visto que apuntaba Keene, porque al no poder agotar el discurso, el autor debe hacer uso de la caja de resonancia del poema.
- e. La profundización en una idea, en una emoción, en un tema. Debido a su escasa extensión, el texto lírico no permite la evolución ni el exceso de detalle. De ahí que el poeta se vea obligado a acotar su radio de acción para tratar de llegar así a lo más hondo. ¿Un ejemplo? Quizá el soneto más conocido de Lope de Vega, aquel que empieza: «Desmayarse, atreverse, estar furioso...» (1604, 64). Se trata de una composición que gira, sí, alrededor de un único tema, también tópico: la definición del amor. Y sin embargo, a pesar de sus escasos y normativos catorce versos, el poema consigue abarcar y casi, nos atreveríamos a decir, agotar dicho

¹⁶⁹ En este sentido, qué sutil y a la vez qué significativo el verso «“Niebla”, mi camarada» de Alberti (2003, 194).

asunto al encararlo desde múltiples perspectivas –lo cual es posible gracias a su singular distribución discursiva en forma de enumeración.

- f. Por supuesto, la función poética del lenguaje –con un innegable valor estético en sí mismo– predomina en el género lírico mucho más que en el resto de géneros.
- g. La forma métrica, que confiere al lenguaje del poema un carácter individual, elevándolo por encima de lo cotidiano y resaltando con ello el contenido del mismo. De esta manera, el ritmo se hace más evidente y alcanza su máxima expresión –sin que esto niegue la posibilidad de que haya o pueda haber ritmo en la prosa.
- h. La musicalidad, entendida como un conjunto fónico y morfosintáctico que produce una melodía a través de la rima, de los paralelismos, de las anáforas, etc. Para alcanzar a comprender enteramente este punto es necesario que recordemos la importancia de la poesía de tradición oral y cómo esta suerte de mecanismos tenían por objetivo facilitar la memorización del poema¹⁷⁰.

5.1. La poesía infantil

Antes de incursionar en el terreno de la lírica infantil es importante establecer algunas distinciones y categorizaciones básicas –y, en tanto que básicas, señaladas ya por un cuantioso número de autores como Dora Pastoriza de Etchebarne (1962, 3-4), Román López Tamés (Tames, 1985, 109-110), Margarida Prats Ripoll (1994, 134-138) o Fernando Martos Parra (2001, 95-100), de los que partimos.

- La primera de ellas reconoce la existencia de una poesía de autor, culta, escrita por poetas que se ajustan o creen ajustarse a los intereses y motivaciones de los niños y niñas. Estas producciones específicamente concebidas para el receptor infantil –y que tienen en consideración sus capacidades tanto de comprensión como de recepción literaria– no se darán de forma sistemática y mayoritaria hasta bien entrado el siglo XX. Si bien, ya se venían rellenando libros de texto y confeccionando antologías a partir de la obra en verso de escritores nacidos con

¹⁷⁰ Para mayor ampliación y amplificación de este tema, véase el trabajo de Sergio Arlandis y Agustín Reyes-Torres (2013).

anterioridad: Lope de Vega, Francisco de Quevedo, Juan Meléndez Valdés, José de Espronceda, etc.¹⁷¹.

- Este segundo caso es el «que se ha dado en llamar “la literatura ganada”» (Martos, 2001, 98)¹⁷², que es aquella que no nació concreta y particularmente para los/las niños, pero que estos han hecho suya, gracias, es obvio, a la intervención adulta. En ocasiones se realizan adaptaciones literarias¹⁷³ –como las muchas que hay, por ejemplo, del *Cantar de mio Cid* (hacia 1200)¹⁷⁴– o también

¹⁷¹ También Luis de Góngora, autor de dos poemas compuestos específicamente para niños –en la prehistoria de la literatura infantil tal y como la conocemos ahora–, «Hermano Perico» y «Hermana Marica». Sobre esta segunda producción en verso escribe Cerrillo: «Hermoso poema que habla de los hábitos y juegos de los niños en los días de fiesta, se conservan testimonios indirectos que nos dicen que fue un romancillo leído o escuchado por muchos niños del sigloXVIII, que sabrían algunas partes de memoria, lo que queda demostrado por otro romancillo que el propio autor compuso para responder a los pequeños curiosos que se habían dirigido a su editor en demanda de información sobre el autor del poema» (2016, 34).

¹⁷² Preferimos el término «ganada» al de «recuperada», no ya porque este sea una imprecisa traducción del francés, sino porque no se puede recuperar lo que nunca se tuvo, ya que esos poemas ni fueron concebidos para, ni fueron destinados a los/las niños.

¹⁷³ No en vano, las adaptaciones infantiles son uno de los mecanismos más utilizados para acercar aquellas producciones más sobresalientes de la tradición literaria a las niñas y a los niños. Un proceso de mediación lectora a partir de la reescritura –que convierte el texto adaptado en literatura *au second degré*, por decirlo con Gérard Genette (1982)– no siempre afortunado, pues desanuda la complejidad de los textos, unifica desemejanzas en el uso del lenguaje, poda y simplifica el vocabulario, elimina episodios o pasajes enteros, etc. En un proceso de aproximación o acomodación de la obra al contexto histórico y a la edad madurativa de los jóvenes lectores que evidentemente mutila, al menos en parte, su calidad artística. De ahí que haya despertado reacciones enfrentadas. María Victoria Sotomayor Sáez (2005), después de recoger varios de estos posicionamientos, nos advierte de la necesidad tanto social como educativa de las adaptaciones literarias si lo que se pretende es que los jóvenes lectores puedan y quieran –en función de sus propios intereses e inquietudes– acceder a ellos. Un punto de vista que comparten, entre otros, Amando López Valero, Andrés Montaner Bueno e Isabel Jerez Martínez (2013), Jeroni Méndez Cabrera (2017) o Lidia Rodríguez-Chaparro (2017): «Una adaptación adecuada es la herramienta más útil que podemos introducir en los centros de Educación Primaria que se preocupan por mostrar los Clásicos de la Literatura Universal a sus alumnos» (2017, 94). Y en la misma línea quisiéramos destacar, también, por ser ella la responsable de varias adaptaciones infantiles de clásicos –como *El Cid contado a los niños* (2007)–, la opinión de Rosa Navarro Durán: «Si queremos que nuestros clásicos se queden reducidos a sus nombres o a condición de volúmenes cerrados para casi todos, hay que seguir empeñándonos en que sólo hay que leer la versión original. Así lo conseguiremos en muy poco tiempo; ¡casi lo hemos logrado ya! [...] Las adaptaciones hechas desde el máximo respeto al original podrían evitar esta catástrofe inminente» (2006, 25-26). Mientras que, en el extremo contrapuesto, debemos situar a una escritora como Lolo Rico, que va incluso un paso más allá al afirmar que «casi todas las obras maestras de la literatura infantil y juvenil están escritas para los adultos y adaptadas posteriormente de forma lamentable» (1986, 9).

¹⁷⁴ Una de ellas, nada menos, que la publicada por la *Revista de Occidente* con el título: *Poema de mio Cid: Puesto en romance vulgar y lenguaje moderno por Pedro Salinas* (1926). Para un mayor desarrollo del tema del Cid como objeto de reescritura y mediación lectora son imprescindibles las contribuciones de Carmen Servén Díez (2015) y, en especial, de Aldo Daparte Jorge (2012 y 2014).

antologías: así *Aire i llum* (1986) de Eulàlia Valeri¹⁷⁵, que recoge composiciones de Verdaguer, Joan Maragall, Guerau de Liost, Carles Riba, Espriu o Joan Vinyoli, entre otros. O *Mi primer libro de poemas* (1997), un volumen para el que Felicidad Orquín seleccionó una parte de la obra de J. R. Jiménez, García Lorca y Alberti.

- Dentro de la poesía infantil se encuadra también aquella de tipo popular, anónima, que se fue transmitiendo oralmente –aunque en la actualidad se encuentren ya fijadas por escrito– hasta conformar, en palabras de Teresa Llamazares Prieto, «un abigarrado conjunto de rimas, retahílas, trabalenguas, adivinanzas, formulillas, oraciones, villancicos, canciones de corro y comba y hasta romances» (2009, 36).
- Cabe añadir, por último, la poesía escrita o dicha por los propios niños y niñas. Minoritaria en su publicación. Y que suele tener un marcado gusto por la rima y los juegos fónicos, herencia de las canciones infantiles¹⁷⁶.

Tal vez sea conveniente precisar que, de entre estas cuatro distintas maneras o vías de acceso del niño a la poesía y de la poesía al niño, este estudio se centra fundamentalmente en la segunda de ellas, dado que el haiku es una estrofa importada de la literatura japonesa y, por tanto, extraña a nuestra tradición oral –sea o no literatura infantil¹⁷⁷.

Párrafo aparte merece, precisamente, el término «infantil», por más que tampoco sea este el sitio indicado para detenernos en él por extenso. Resulta tan obvio como aún necesario enunciar que la poesía infantil es ante todo poesía¹⁷⁸. Que lo preponderante no

¹⁷⁵ Nos detenemos en este trabajo de Valeri por ser el primero de una de las más prolíficas antólogas de poesía catalana ganada para niños. Entre su amplia bibliografía selectiva podemos señalar también *Les quatre estacions* (1986), *Mites i somnis* (1986), *Les festes de tot l'any* (1987), *Els ocells* (1987), *Les flors* (1988) y *L'aigua* (1989). Y habría que añadir a la lista otras recopilaciones de lírica tradicional de carácter oral que también tienen a los más pequeños lectores como destinatario: *Danses i jocs populars catalans* (1987), *Cançons de nadal catalanes* (1990), etc.

¹⁷⁶ Dentro de esta categoría, Cervera (1991) propone diferenciar entre los poemas que el niño o la niña componen por iniciativa propia de aquellos otros que el alumno produce por iniciativa o imperativo docente.

¹⁷⁷ Si bien, cabe matizar, la poesía escrita específicamente para niños no ha sido del todo impermeable a la desbordante abundancia haikuísta, como veremos más adelante.

¹⁷⁸ Diríase, por el uso de las mayúsculas, que Amalia Wischñevsky quiere dejarlo claro de una vez por todas: «poesía para niños es esencialmente POESÍA» (1984, 14).

es el adjetivo¹⁷⁹. Porque a veces se tiene la sensación al leer a ciertos especialistas en la materia que, a imagen de lo que le sucedió al joven Fabrizio del Dongo en *La cartuja de Parma* (1839) de Stendhal –que iba de un lado para otro sin darse cuenta de que estaba en medio de la batalla de Waterloo–, han perdido perspectiva y están más enfocados en que sus producciones sean educativas, adecuadas a la edad madurativa del lector, políticamente correctas... que en escribir poesía de calidad.

Sobre el vocablo «infantil», añadir que simplemente adoptaremos la primera acepción que nos da el diccionario de la RAE: «Pertenciente o relativo a la infancia o a los niños». Y, a partir de ahí, acotaremos su radio de acción en función de los intereses concretos de este trabajo y en función también del sistema pedagógico español para referirnos con «poesía infantil» a esa parte del corpus lírico escrita o destinada a los niños y a las niñas de entre seis y once años. Esto es, a los alumnos/as de Primaria¹⁸⁰.

Un corpus del que –sin perder de vista los rasgos definatorios del género lírico señalados por Spang– vamos a intentar determinar sus principales características, estableciendo también la pertinente comparación con el haiku, que nos va a permitir evaluar su grado de adecuación a los objetivos didácticos y a sus estrategias de enseñanza/apendizaje.

5.1.1. Musicalidad, métrica y ritmo

«Recuerdo infantil» se titula un poema de Antonio Machado publicado en su primer libro¹⁸¹ y recogido también en la segunda edición del mismo, corregida y ampliada: *Soledades. Galerías. Otros poemas* (1907).

Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales (1907, 16).

¹⁷⁹ Según Cervera, cualquier intento por delimitar y definir el campo de acción de la «literatura infantil» debe cumplir dos funciones: asegurarse de integrar todo cuanto sea literatura infantil y «actuar como *selector* para garantizar que sea literatura» (1991, 11).

¹⁸⁰ Para una revisión más amplia del concepto de «poesía infantil» nos remitimos a algunos de los trabajos referenciados en la bibliografía, como los de Prats Ripoll (1994 y 2009), Graciela Montes (1998), Teresa Colomer (1999) o Anabel Sáiz Ripoll (2012). También, aunque no específicamente sobre el género lírico, a Maite Alvarado y Horacio Guido (1990), Cervera (1991), Moreno Verdulla (1994), Marc Soriano (1999), M^a del Carmen Quiles Cabrera (2000), de nuevo Montes (2001), María Adelia Díaz Röner (2001), Cerrillo y Sánchez (2007) y Cerrillo (2001 y 2016).

¹⁸¹ *Soledades*, Madrid, Imprenta A. Álvarez, 1903.

Con qué sutileza Machado coloca el sustantivo «monotonía» a final de verso para que nos provoque la sensación –en una primera lectura, al menos– de que el poeta está evidenciando el tedio o aburrimiento de los alumnos¹⁸², hasta que cruzamos el encabalgamiento y descubrimos que en realidad se está refiriendo al martilleo constante del agua en las ventanas. Un leve equívoco buscado adrede, no hay duda. Tampoco de que el propio Machado quiso combatir ese equívoco o esa sensación en sus clases. Ian Gibson señala algunos aspectos de su ideario pedagógico: «aligerar en lo posible el aburrimiento de la gramática», «ir aproximando al alumno a la lengua a través de la literatura», «aprender poemas de memoria» y «¡nunca suspender a nadie!» (2007, 290).

Después de situarnos en un día lluvioso, plomizo e incluso melancólico –un estado de ánimo simbolista que recorre el libro *Soledades* de principio a fin–, Machado pasa a describir una ilustración de Caín y Abel que cuelga en una de las paredes del aula. Y también al anciano maestro que, libro en mano, convierte las matemáticas en una especie de mantra que los alumnos deben repetir:

Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón (1907, 17).

Qué significativo el verbo que escoge el poeta: cantar. También él, en sus clases, pedía a los alumnos que memorizaran, para después recitar en voz alta los poemas aprendidos (Gibson, 2007, 291). No parecen tan distantes ambas estrategias docentes, por más que la metodología de Machado tuviera por base su propia vivencia escolar en la Institución Libre de Enseñanza (Díaz de Castro, 2009, 342). Y es que, a la hora de enseñar poesía a niños y niñas, casi podemos hacer nuestro aquel verso con el que Paul Verlaine iniciaba su «Arte poétique»: «De la musique avant toute chose» (1884, 23).

¹⁸² Dejándonos llevar quizá por nuestra propia experiencia, pero también por cierta tradición literaria del aburrimiento escolar en la que debemos incluir dos novelas de Benito Pérez Galdós: *Miau* (1888) y *El doctor Centeno* (1883). Citamos de esta última: «El aburrimiento llenaba las horas de clase, aquellas horas que avanzaban arrastrándose como las babosas sobre las peñas. Los miembros se entumecían, y no había fuerza humana capaz de impedir las patadas, los desperezos, aquel acostar la cabeza sobre los brazos cruzados, el cuchicheo, la inquietud...» (2020, 120).

5.1.1.1. Revisión y vigencia en la poesía actual (para adultos)

A caballo entre los siglos XIX y XX, el movimiento modernista expresó al máximo las formas métricas rimadas. Desde la recuperación del alejandrino o el innovador uso que hace José Santos Chocano del dodecasílabo, a un soneto en versos de veinte sílabas de Salvador Díaz Mirón («Gris perla») o a poemas tridecasilábicos como «Somnolenta» de J. R. Jiménez. Pasando por una forma puramente modernista: el sonetillo de arte menor, preferible octosilábico. Así, por ejemplo, el temprano «La guardilla» del propio Jiménez, «Julio» de M. Machado, «En el álbum de Eduardo Sánchez Fuentes» del ya mencionado Díaz Mirón, el dístico «Para una cubana» y «Para la misma» de R. Darío, «Los sonetos del Kif» de Villaespesa, «Ahasvero» de Francisco A. de Icaza, «Ojos grises» de Herrera y Reissig, etc. Aunque también pueden encontrarse sonetillos en versos hexasilábicos –verbigracia, «Mía» de Darío– o incluso una recreación en miniatura del soneto italiano en versos trisílabos del mayor de los hermanos Machado titulada «Verano».

Este superávit de arquitecturas métricas trae consigo, sin embargo, un cierto agotamiento formal que va a suponer un progresivo –y mayoritario– abandono de la rima a lo largo del siglo XX¹⁸³; toda vez que descenderá hasta casi desaparecer el número de libros integrados por poemas escritos siguiendo pautas silábicas cerradas, con una única pero significativa excepción: el haiku, que en las últimas décadas está viviendo su periodo de máximo esplendor, una verdadera época dorada.

Recordemos que, afirma Luis Alberto de Cuenca¹⁸⁴: «los griegos de la antigüedad leían en voz alta» (2005, 13). Aquellos mismos griegos que componían himnos, odas, anacreónticas o epigramas. No es de extrañar, por tanto, que Aristóteles (1992) juzge el ritmo como un elemento vertebrador del discurso poético y que a partir de ahí, igual que sucede en el estudio sobre los *Géneros literarios* de Spang, se venga considerando la musicalidad del poema como una de las características que definen el género lírico. En este sentido afirman y afinan las voces autorizadas de –dos de los nombres actuales más significativos en España y en Argentina–, primero, Aurora Luque: «En la poesía la belleza se presenta bajo una especie de música y de vértigo» (2020, 47); y después Diana Bellessi, para quien la poesía...

¹⁸³ Como apuntan, por ejemplo, Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso: «hace ya tiempo que la rima ha dejado de ser obligatoria en la poesía» (1985b, 14)

¹⁸⁴ Quien confiesa que tuvo conocimiento de ello gracias a una nota a pie de página de la *Sintaxis griega* (1968) de José Sánchez Lasso de la Vega.

Tiene a su favor la música, es decir, un recorte del rumor sin fin. La música que aparece como ritmo y le da vida al verso, al poema entero, volviéndolo un organismo viviente, dando más y nuevo sentido a los significados. Música de base –tambores, contrabajos– que arma los cimientos, las paredes, que alza el techo, construyendo el comienzo y el final del poema. La macroestructura, la estructura rítmica del poema, sostenida por la duración silábica de sus versos, sus cortes o cesuras, sus silencios prolongados por los espacios estróficos, sus encabalgamientos y síncopas, sus glosas, acápites y codas si las hay. Por sobre todas las cosas son los acentos internos de un poema, en cada verso y en el conjunto, dándose santo y seña de timbales y platillos, los que tejen este ritmo, este diálogo mágico que en su extrema brevedad hacen del género, la poesía, algo infinito en sus matices, que puede volver a leerse una y otra vez en la delicia de la repetición –como un manirá, como una oración, y como repiten los niños sus sonidos y frases primeras–, descubriendo a la vez siempre algo nuevo, algo que se nos escapara antes o que resuena ahora como nunca lo había hecho. Y en este misterioso goce musical pleno de recursos dirigidos a la subjetividad del que lee (2009, 11-12).

El misterioso goce musical del poema cumple, por tanto, una función intensificadora significativa. Sin embargo, no parece descabellado asegurar que la prosodia tradicional está en crisis, arrastrada por la rutina lo mismo que un tronco flotante a la deriva –como dijo Alfonso Reyes a partir de Paul Claudel (2009, 159).

En la actualidad, un elevado e importante porcentaje de autores de poesía para adultos decanta su escritura hacia la silva libre impar o hacia la tirada de endecasílabos, mientras que los hay, también, que prefieren –por decirlo con Genovese– surfear el oleaje del verso libre¹⁸⁵. Unos y otros desdeñan mayoritariamente la rima. De esta manera persiguen alcanzar, modular, un verso que suene natural y en sordina, dúctil, cambiante, que esquive en lo posible la sensación de artificio. Con solo acercarnos a la mesa de novedades de cualquier librería podemos comprobar que ahora se publican más poemas en prosa que sonetos –a pesar de que esta fue, y en consecuencia debemos seguir considerándola como tal, la forma métrica fija más importante de la tradición hispana.

¹⁸⁵ Ya en la década de los cincuenta T. S. Eliot se manifestaba del siguiente modo sobre la libertad mal entendida –«libertad condicional» la denomina y describe María Teresa Andruetto (Adúriz, Andruetto, Aulicino, Castilla, Fondebrider *et al.*, 2019)– del verso libre: «Sólo un mal poeta pudo recibir el verso libre como una liberación de la forma. Fue una rebelión contra las formas muertas, y una preparación para encontrar formas nuevas o para renovar las viejas; fue una insistencia en la unidad interna que es singular para cada poema, contra la unidad externa que es típica» (1992, 35). Y, en este sentido, Bloom se encomienda a John Hollander para afirmar que «no es libre ningún verso auténtico» (2000, 144).

Por ende, lo propugna Arturo Medina: «habremos de desechar la creencia de que exclusivamente es poesía aquella que se consigue mediante determinados recursos –especialmente métricos– del lenguaje» (1990, 10). Una idea que ya asoma en la prosa de Benito Pérez Galdós, concretamente en el primer volumen de *La familia de León Roch* (1878):

Sorprendido por el cura, arrebatóle éste el escrito, y vio unos renglones desiguales, sin rima, ni numen, sin gramática ni ortografía, que le causaron mucha risa, porque él también entendía un poco de humanidades. -Ni esto es verso –le dijo– ni es tampoco prosa. No era verso ni prosa, pero era poesía; eran estrofas, renglones bíblicos, que expresaban las agitaciones de un alma contemplativa (2020, 241).

No hay verso, ni rima, pero sí hay poesía. Sorprende una concepción del género lírico tan extraordinariamente moderna para la época. Al hilo de la cual recuperamos el siguiente aserto del Premio Cervantes, Joan Margarit:

Durante muchos siglos la poesía se distinguió de la prosa por sus características formales, sobre todo por la rima y la métrica. Estas diferencias se han ido reduciendo y hoy lo que identifica la poesía respecto de la prosa son la concisión y la exactitud (2016, 152).

Cabe preguntarse si alguna estrofa exige tanta concisión y exactitud como el haiku y sus tres versos de solo diecisiete sílabas en total.

Pero entremos un poco más adentro en la espesura. Demos un paso adelante en nuestra revisión del concepto de musicalidad en la poesía. No hace tanto que Carmen Bravo-Villasante afirmaba citando a José Hierro: «La poesía es ritmo» (1990, 51). Y en esa misma dirección se han manifestado teóricos como Georges Jean (1996) o Cerrillo y Ángel Luis Luján Atienza –«la poesía es sobre todo ritmo» (2010, 10)–, y poetas de la talla de A. Colinas: «No existe poema sin ritmo. Es otra característica que lo distingue de la prosa cortada en trozos. A un poema lo podemos privar de su medida y rima, incluso de sus metáforas e imágenes, pero nunca de su ritmo» (2016, 51).

De hecho, otro poeta actual de larga trayectoria, Álvaro Valverde, si bien se declara: «enemigo de la rima, que he usado en contadísimas ocasiones» afirma a continuación: «nunca he evitado la medida; de versos pentasílabos, heptasílabos, endecasílabos y alejandrinos, que son, por cierto, los que más empleo» (2017, 55). Es notorio, comprobamos, cómo la musicalidad continúa siendo una parte fundamental de

la poesía de ahora, hasta el punto de que Colinas la considera una «prioridad» (2016, 51). Aún conservan intacta su vigencia, por tanto, estos versos de A. Machado: «En el silencio sigue / la lira pitagórica vibrando» (1928, 263).

Y, sin embargo, a diferencia de lo que sucedía hace poco más de un siglo, se han multiplicado sus posibilidades. El propio Baudelaire, que reinventa y populariza el poema en prosa, lo plantea de esta suerte en una carta a Arsène Houssaye –carta que terminaría sirviendo de prólogo a la edición póstuma de su *Petits poèmes en prose* (1869):

Quel est celui de nous qui n'a pas, dans ses jours d'ambition, rêvé le miracle d'une prose poétique, musicale sans rythme et sans rime, assez souple et assez heurtée pour s'adapter aux mouvements lyriques de l'âme, aux ondulations de la rêverie, aux soubresauts de la conscience? (1869, 2).

5.1.1.2. Estado de la cuestión en la poesía infantil

Si hay un rasgo que tradicionalmente se ha considerado como propio de la poesía destinada o accesible al niño, ese rasgo es la musicalidad. Cecilia Bajour lo expone así, a partir de su propia experiencia pedagógica:

Cuando comienzo mis clases sobre poesía en el seminario Literatura en la Educación Primaria en los institutos de formación docente donde trabajo, suelo preguntar a los alumnos qué piensan que caracteriza a la poesía llamada *infantil*. La mayoría coincide en la referencia a la dimensión material y sonora. «Es la que tiene rima» es la respuesta predominante. Resuenan allí las representaciones que ubican como musicalidad única a la poesía rimada y a las métricas y agrupamientos estróficos fijos o relativamente estables (2016, 23).

Ante este panorama, no es de extrañar que en 1990 –en el marco de un curso de verano de la Universidad de Castilla-La Mancha sobre literatura infantil dirigido por Jaime García Padrino– el lector atento y también autor de libros de poemas, tanto para adultos como para las y los niños, que fue Jaime Ferrán recordara el origen común de música y poesía y, justo después, afirmase que «hoy, el dominio en el que mejor y más armónicamente conviven es el de los libros infantiles [... el de] la poesía para niños, que debe ser siempre hablada –y si es posible cantada–» (1990, 59).

De nuevo el verbo «cantar», como en el «Recuerdo infantil» de Machado. Frente al progresivo abandono de la rima que los poetas españoles llevaron a cabo de forma mayoritaria durante el siglo XX y frente a la erosión de la prosodia tradicional, la poesía infantil se ha amparado y sigue amparándose aún en la rima y en el verso de arte menor, en el que la música se vuelve más evidente¹⁸⁶. Pero hay que tener en cuenta que llegamos al mundo con una vista precaria, todavía sin definir. Ya antes de nacer el futuro bebé oye desde dentro del saco amniótico el corazón de su madre. Balsámico

¹⁸⁶ A menudo se apunta que el verso de arte menor es el más utilizado en la poesía infantil a semejanza de la poesía popular, pero no se dan razones. Entendemos que el verso corto apoyado en la rima –aunque únicamente rimen los pares– otorga al poema una sonoridad más marcada que en un caso parejo pero con versos de arte mayor. Así sucede, por ejemplo, en la estrofa inicial del poema «Mi primer resfriado», de Celia Viñas: «Me duelen los ojos, / me duele el cabello, / me duele la punta / tonta de los dedos» (2006, 61). Ni que decir tiene que recursos tan habituales en la poesía infantil como anáforas y paralelismos refuerzan la musicalidad. Pero la clave está en los acentos métricos y en el escaso recorrido prosódico que hay entre rima y rima:

Me	due	len	los	o	jos	me	due	lel	ca	be	llo
Me	due	le	la	pun	ta	ton	ta	de	los	de	dos

Estrofa que rítmicamente podríamos cotejar, por similitud, con canciones líricas de tradición oral o incluso –lo que nos puede dar una idea de su afianzamiento en el imaginario prosódico español– con letras de canciones que, a la manera del jazz, podríamos denominar «standards» de la copla: «Mi niña Lola», «Tatuaje» o, detengámonos aquí, «Ojos verdes» (1937) –detrás de cuya letra está Rafael de León y el «Romance sonámbulo» de su amigo García Lorca–, de la que ofrecemos tres versos por ser la rima cruzada:

A	po	yáen	el	qui	cio	de	la	man	se	bí	a
Mi	ra	baen	cen	der	se	la	no	che	de	ma	yo
Pa	sa	ban	los	hom	bres	y	yo	son	re	í	a

Al ir acompañados de música, estos versos no requieren de un esfuerzo sonoro mayor. De ahí que, a diferencia de los versos citados anteriormente, la rima sea enlazada y por tanto no sea tan inmediata. Contrastemos ahora los mismos versos de Viñas con la –sin duda– estrofa más celebrada del *Libro de Alexandre* (1995, 131), en la que su autor anónimo y medieval, para mayor similitud en la comparación, también se sirve de la figura retórica de la anáfora:

Mes	ter	traí	go	fer	mo	so	non	es	de	jo	gla	rí	a
Mes	ter	es	sin	pe	ca	do	ca	es	de	cle	re	zí	a

Frente al esquema 2-5 + 2-5 y 2-5 + 1-5 de Viñas, los alejandrinos del *Libro de Alexandre* se quedan en un 2-3-6 + 2-6 y 2-3-6 + 2-6. Con la particularidad añadida de que, cuando encontramos dos acentos métricos –lo cual podemos observar en los primeros hemistíquios de los versos medievales– el segundo siempre se resiente, pierde sonoridad.

Conclusión: la estrofa infantil muestra menos distancia entre sílabas fuertes que la estrofa de arte mayor, su ritmo prosódico es más marcado. Esta inmediatez entre rima y rima debida a su metro corto no solo aumenta su musicalidad sino que, llegado el caso, facilita su memorización.

–por decirlo con Pedro Rulfo (1985, 211)– ese «sonido parejo y repetido que la sangre, ahí cerca, hacía al subir y bajar una hora tras otra». Además, en los últimos meses de embarazo, escuchará desde el útero con especial atención la prosodia, el ritmo de su lengua materna (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini y Amiel-Tison, 1988).

Y, del mismo modo, en los primeros días ya en el exterior, el oído resulta fundamental desde el punto de vista lingüístico¹⁸⁷, toda vez que, también, para recibir información o establecer vínculos afectivos o emocionales:

La voz materna, que desde la primerísima infancia llega al niño tranquilizadora y protectora, acariciadora y llena de tonos afectivos, gratísima al niño, le introduce en el mundo de la lengua hablada, despierta en él el interés por el lenguaje oral, lo ayuda y lo sostiene en el mágico descubrimiento de ritmos, asonancias, formas y estructuras de la lengua, favorece su asimilación, comprensión y uso en las diferentes situaciones comunicativas (Nobile, 1992, 29).

Nacemos al sonido antes incluso que a la visión o a la imagen. Y es a partir de entonces cuando la oralidad y con ella lo musical se expanden, van ganando presencia. De las primeras nanas, a los cuentos y canciones infantiles. Sin olvidar los trabalenguas, las adivinanzas, los romances, las leyendas, las retahílas, los refranes, las oraciones, las aleluyas, los villancicos, los aguinaldos, etc. Composiciones –dice Llamazares Prieto en consonancia con Hierro, Colinas, Valverde, Bravo-Villasante, Cerrillo y Luján Atienza– que «siempre tienen presente el ritmo de forma muy marcada» (2009, 36)¹⁸⁸.

De hecho, añade Graciela Perriconi: «Cuanto más evidente es la búsqueda de ritmo, más sugestiva será la poesía y por lo tanto más universal» (1984, 6). Hasta tal punto es así que Juan Cervera llega a afirmar: «La musicalidad y el ritmo son características notorias de la poesía popular para niños [...] En la poesía tradicional la estructura, en algún modo se convierte en finalidad del poema» (1991, 82). Conviene

¹⁸⁷ Por ejemplo, según Dehaene: «Pocos días después del nacimiento, perciben con facilidad los contrastes lingüísticos tanto como la diferencia entre *ba* y *ga*» (2018, 238).

¹⁸⁸ De la misma opinión son Selfa y Azevedo, que ven en los rasgos eufónicos del poema –igual que Bajour (2016)– una puerta de entrada para los nuevos lectores, remarcando, además, su valor signficante: «La musicalidad de un poema puede ser concebida como algo original que abre los ojos a un mundo literario que es conocido pero que puede explotarse a un nivel de conocimiento más alto. Así, la poesía es canción y ritmo si bien estos elementos musicales merecen un tratamiento específico que va más allá de la pura sonoridad de un texto poético» (2013, 57).

subrayarlo: la forma como objetivo. O lo que es lo mismo, la función poética de Jakobson elevada a la máxima potencia.

La justificación de por qué esto es así la encontramos, por ejemplo, en el siguiente fragmento de Gabriela Mistral, Premio Nobel y –a veces vale la pena recordarlo– también pedagoga: «El niño ama el ritmo hasta un punto que no sabemos los maestros; lo sigue cantando con el cuerpo, lo baila en el patio, lo bracea, lo pernea, lo cabecea» (1979, 278).

Por consiguiente, no puede sorprendernos que Miquel Desclot, refiriéndose a la poesía infantil, afirme que «més que cap altra, aquesta és una poesia per ser escoltada i per ser guardada a l'arxiu de la memoria sonora» (2007, 11). Evidentemente, hay que diferenciar –como hace el propio Desclot– entre «poesia de tradició oral» y «poesia de tradició escrita» (10). Si bien, en esta última también sobresale, en palabras de Colomer, una «deliberada cercanía a las formas folklóricas y a sus realizaciones concretas» (1999, 157).

Una cercanía que justifica su sobreabundancia de recursos sonoros: rimas asonantes y consonantes, paronomasias, estribillos, poliptótones, anáforas o paralelismos. A lo que hay que sumar su ritmo muy marcado para facilitar la lectura y la memorización, ritmo preferiblemente basado en una métrica regular –ya apuntada, hemos visto, por Bajour– y de arte menor.

En sintonía con Colomer, Bajour y lo arriba expuesto se muestran Llamazares Prieto (2009, 36), Cerrillo (2006, 55) y, de nuevo, Cerrillo, aunque en coautoría con César Sánchez (2007, 17-25)¹⁸⁹. Sin embargo, es un referente de la escritura creativa

¹⁸⁹ Si bien, Cerrillo y Sánchez llegan al extremo de confundir las características formales de la poesía infantil con las de la poesía infantil de tradición oral únicamente. Así leemos: «La métrica de la lírica infantil ofrece unas constantes, que priman sobre cualquier otra que, en determinado momento, podemos encontrar:

- a. Preferencia por el verso de arte menor.
- b. Tendencia al anisosilabismo.
- c. Preferencia por el octosílabo y el hexasílabo.
- d. Rimadas reguladas, siendo más frecuente la asonante que la consonante, la alterna que la gemela o que la abrazada y la grave que la aguda.
- e. Estróficamente, son más frecuentes –por este orden– la cuarteta, el pareado, la seguidilla simple, la redondilla y el romance y sus variantes de romancillo y de romance endecha» (Cerrillo y Sánchez, 2007, 24).

Más allá de alguna que otra incongruencia –si la tendencia es al anisosilabismo, ¿cómo pueden ser las estructuras estróficas más frecuentes la cuarteta, la redondilla o el romance? Y, en la misma línea, si se prefiere la rima alterna ¿cómo es posible que la segunda forma más utilizada sea el pareado?–, da la sensación de que muchos preceptistas en poesía infantil solo tienen ojos para la lírica de tipo tradicional

infantil como María Elena Walsh quien acierta a concluir de manera más rotunda: «Toda auténtica poesía destinada a los niños es formalmente perfecta» (Berenger, 2007, 16).

No parece que esta musicalidad inherente a la poesía infantil sea un rasgo exclusivo de la literatura en castellano. Ya conocemos el parecer de Desclot. Y Prats Ripoll, en un artículo titulado: «La poesia per a infants. Estat de la quèstió en llengua catalana», también alude entre «els aspectes més destacables del gènere [... a] la musicalitat i el ritme en ser llegit en veu alta» (2009, 150). Y lo mismo debe de suceder en la poesía anglosajona a juzgar por cómo Eleanor Farjeon, en su intento por describir o definir la poesía, no olvida la capacidad de esta para hacerle oír o escuchar aquello que la prosa no permite:

What is Poetry? Who knows?
Not a rose, but the scent of the rose;
Not the sky, but the light in the sky;
Not the fly, but the gleam of the fly;
Not the sea, but the sound of the sea;
Not myself, but what makes me
See, hear, and feel something that prose
Cannot: and what it is, who knows? (Harrison & Stuart-Clark, 2007, 16).

La música ante todo, sí. «Pero ¿qué música?», nos preguntamos con Bajour (2019, 50).

Frente a la evolución constante del género lírico, las composiciones infantiles en verso parecen haberse quedado encadenadas a unas fórmulas y a unos procedimientos concretos de evidente herencia popular. Con una absoluta preponderancia de la rima, que servía y sirve aún, dice Luis García Montero, para «llamar la atención sobre algunas

y, en consonancia, para la poesía actual que se escribe siguiendo las mismas coordenadas –y que, nos atrevemos a decir, actualmente es una minoría.

Parece necesaria una reelaboración de los parámetros desde los que se aborda la lírica infantil actual o, incluso, moderna. Pienso en Jaume Collell y su *Faules i símls* (1881), obra que integra composiciones en verso como «L'ànguila malalta» que Desclot incluirá en su antología *Poesies amb suc* (2007). Pues bien, se trata de un poema que ni es de arte menor –por tanto no está escrito en el equivalente a versos de seis sílabas, pero tampoco de ocho sílabas–, ni tiende al anisosilabismo. Es más, sus rimas son consonantes y gemelas, aunque no por ello formen pareados, sino amplias estrofas que por supuesto no son cuartetas, seguidillas, redondillas... Es decir, un poema que no cumple ninguna de las reglas que señalan Cerrillo y Sánchez. Y no es una excepción.

ideas y algunas palabras» (2000, 118). Si bien, añade el poeta en ese diálogo en forma de libro que establece con los niños inquietos:

Te recuerdo que se pueden escribir poemas sin rima y versos de distintas medidas. Lo importante es la música, conseguir llamar la atención con las palabras, dibujar una historia y un tiempo en la imaginación, convertir una mirada o una idea en algo memorable. A todo esto ayuda la rima, pero hay otras formas de lograrlo (120-121).

También Bajour se muestra crítica con el uso de la rima por parte de los autores de poesía infantil: Y advierte sobre su precipicio:

La rima siempre corre el riesgo del facilismo o el efectismo en la poesía escrita, más si tenemos en cuenta la extensa historia del uso de poesía rimada en la historia de la lírica en general y de la infantil en particular. Por eso, se vuelve vital para los rimadores en su afán de concordancia sonora de palabras de procedencia diversa, el vislumbre del límite entre astucia sutil y sugerente a favor de la construcción de significados y capricho arbitrario que se reduce a que los sonidos encajen [...]. De lo contrario deviene fuego de artificio a baja altura (2019, 51).

Autores como Bajour, García Montero o Arturo Medina (1990) proponen una revisión de la musicalidad de la poesía infantil española, que muestra una evidente pobreza de recursos en comparación con las producciones para adultos. Porque lo importante de un poema infantil no reside en que sea infantil, sino en que sea poema. Dice Borges que dice Gustave Flaubert: «Quand un vers est bon, il perd son style» (Borges y Ferrari, 2005, 115)¹⁹⁰. Cuando la palabra escrita nos arrastra, deja de contar el estilo, la escuela, la época o el destinatario. Tan solo el efecto que la lectura está produciendo en nosotros. Pues bien, si este es el alto objetivo, ¿por qué escamotearle recursos? ¿Por qué no investigar todas sus posibilidades?

5.1.1.3. La música del haiku

En vista de lo expuesto, cabe indicar que las singulares características prosódicas del haiku clásico lo convierten en una herramienta ideal para introducir al alumnado en el

¹⁹⁰ Borges tenía tan interiorizado el axioma de Flaubert que hasta lo reescribe. En realidad, lo que el novelista francés escribió, en una carta dirigida a Louise Colet, fue: «Quand un vers est bon, il perd son école» (1928, 249). Lo cual, en el fondo, no cambia nada.

artificio matemático del poema, puesto que la combinación de versos de arte menor y la breve suma de sus diecisiete sílabas permite de manera sencilla la familiarización con el tradicional cómputo métrico –y con otros elementos relacionados con él, como la sinalefa o el concepto de sílaba tónica.

El haiku es flexible. Se adapta a nuestras necesidades docentes y literarias. Así pues, y entendiendo estas palabras tan solo como una propuesta, es aconsejable partir en un primer momento de la lectura en el aula de aquellos haikus que respeten el esquema ortodoxo de heptasílabo y pentasílabos. Poesía formalmente perfecta, que defendía Walsh. Y, en lo posible y siguiendo los contenidos que propone la LOMCE, que además sean haikus que hagan uso también de esa «ayuda» –decía García Montero– que supone la rima. Porque según Rafael Rueda:

Con la rima logramos convertir en juego la palabra y que el niño se apropie de la poesía, transformándola en lo que le sugiere, siempre a partir de la palabra y del absurdo, sin lo cual la poesía perdería ese punto de creatividad tan relacionado con el juego y la vida misma (2005, 98).

Adicionalmente –ese fue siempre uno de sus cometidos principales–, al trabajar la poesía rimada favorecemos su memorización¹⁹¹ y su lectura en voz alta, pues numerosos estudios¹⁹² han demostrado un alto grado de correlación entre la oralización de la lectura

¹⁹¹ La memorización de poemas es una práctica educativa que viene de muy lejos y que A. Machado continuó en sus clases. De hecho, en los contenidos del currículum escolar según la LOMCE también se recoge. Son varios los trabajos ensayísticos –entre ellos, el recién mencionado de Rueda (2005)– que defienden la utilidad educativa de memorizar poemas. Aunque quizá ninguno de la belleza y al mismo tiempo de la lucidez del siguiente fragmento de George Steiner, algo extenso quizá, pero que no nos resistimos a transcribir completo: «Por eso lamento tanto el que ya no se aprenda nada de memoria. Aprender de memoria significa, en primer lugar, trabajar con un texto de una forma absolutamente excepcional. Lo que uno ha aprendido de memoria cambia con uno mismo, y la persona se transforma con ello, a su vez, a lo largo de toda la vida. En segundo lugar, nadie será capaz de arrebatárselo. Lo que uno sabe de memoria es lo que le pertenece a uno mismo, a pesar de los indeseables que gobiernan el mundo, de la policía secreta, de la brutalidad de las costumbres, o de la censura, que también existe entre nosotros y en todas sus formas. Constituye, pues, una de las grandes posibilidades de la libertad, de la resistencia» (Steiner y Ladjali, 2005, 77-78).

¹⁹² Judith A. Langer (1986), Gordon Wells (1988), Lesley Mandel Morrow (1996), etc. Bajour (2014) también pondera los beneficios de la lectura en voz alta. Y Daniel Cassany, quien, refiriéndose a la oralización de textos narrativos, califica la lectura en voz alta de «poderosa herramienta mediadora: acabamos dando sentido a la prosa cuando le devolvemos su sentido acústico» (2007, 26). Y si esto es así en la prosa, qué decir del género lírico donde la música es un elemento medular en tanto que significativo. Prueba de ello es la experiencia didáctica derivada de un recital poético que documenta Allué Villanueva (2014).

y aprender a leer y/o a escribir. Y, a la vez, acercaremos el poema a la canción infantil, a la lírica popular, al juego –aunque el haiku no deje de ser una composición de tradición escrita.

La siguiente producción de Tablada sería un ejemplo perfecto de lo que acabamos de exponer:

LOS SAPOS

Trozos de barro,
por la senda en penumbra
saltan los sapos (2000, 52).

Para ser precisos, el haiku es un poema de tradición escrita que parece un poema de transmisión oral. De hecho, antes de su irrupción en nuestro contexto idiomático, la lírica española de tipo tradicional ya contaba con la seguidilla de tres versos –también denominada «bordón de seguidilla»¹⁹³–, que comparte con el haiku una misma estructura métrica. Si bien en la seguidilla la rima es obligada. Del mismo modo que Juan Peña revisa la tradición de las *Letras flamencas* (1995) desde una vertiente culta¹⁹⁴, otros autores contemporáneos también incluyen formas del folclore popular en sus libros, es el caso de la «Soleá» de L. A. de Cuenca en *El otro sueño* (1987) o de Enrique Molina Campos y su poema titulado, justamente, «Bordón de seguidilla»:

Echo de menos
esos vuelos a ciegas
que llaman sueños. (1996, 44)

También Fernando Quiñones es autor de varios poemas con compás de cante flamenco –como una secuencia de «Malagueñas» o una soleá al cantaor Antonio

¹⁹³ Un bordón eran los tres últimos versos con los que se cerraba la seguidilla. Su estructura podía fluctuar, a veces era 7/5/5, otras 5/7/5 como el haiku y, también, podía formarse con dos heptasílabos y un pentasílabo. El caso de la seguidilla de tres versos recuerda –en su formación– al de otras formas breves populares, en especial al de la jarcha, ya que, como ella, pasó de ser una especie de estrambote o colofón a convertirse en estrofa independiente. Su uso ha llegado hasta la poesía moderna. Por ejemplo, Vicente Aleixandre remata su «El niño murió (Nana de la selva)» con un versículo que, en realidad, es un bordón de seguidilla: 7/5/5.

¹⁹⁴ Y de igual manera en *Nuevas letras flamencas* (2000) o en otros poemarios posteriores, de entre los que José Mateos ha seleccionado *Palo cortado: Antología de letras flamencas* (2018).

Mairena—, pero entre ellos quisiéramos destacar «Soneto y letras en vivo para Carmen Amaya», un verdadero ejercicio de mestizaje poético que su autor fecha en 1958:

Porque como la Cruz del Sur derivas
llena de ojos dormidos y de espadas despiertas,
porque muelen tus dedos horas yertas,
sombra de seis mil noches y cautivas

pedras del fondo y flores agresivas,
cuando te paras lo hace el mundo. Puertas
a lo negro te buscas, yel, desiertas
torres de soledad en donde vivas.

*(Córdoba ardiendo
y un pichón de ceniza
te va siguiendo).*

Helada, encuadernando muerte y arte,
sacas de sus casillas las hogueras;
lo más bruno de tí parece cano,

*(Por San Fernando
cuatro caballos negros
te van matando).*

No sabes lo que hacer para escaparte
del fuego en que consistes, no te enteras
de que te has muerto a mano de tu mano (1963, 24-25).

Por un lado, un soneto italiano¹⁹⁵. Por el otro, dos coplas de 5/7/5 que se intercalan e interrumpen el discurso métrico tradicional justo antes de cada terceto. Si descontextualizáramos cada una de estas «letras en vivo» de Quiñones o le quitáramos el título al «Bordón de seguidilla» de Molina Campos, podrían incluso confundirse o considerarse haikus. Obviamente no se ajustarían a las características de la tradición

¹⁹⁵Con una licencia métrica en el segundo verso, que es alejandrino en vez de endecasílabo. Nada nuevo. Son muchos los poemas que en los primeros versos —en ese proceso de coger temperatura rítmica— se salen del cauce silábico. Un ejemplo clásico: el inicial eneasílabo del romance tradicional en octosílabos «La casada infiel», de García Lorca.

japonesa clásica, pero ya hemos podido comprobar que esto, en la poesía escrita en castellano, importa poco. Ahora bien, si el título sirve aquí para catalogar como seguidilla de tres versos un poema que podría aparecer en una antología del haiku español, si le damos ese valor al título, ¿acaso no habría de tener igual valor cuando el poeta incluye la palabra «haiku» —o una de sus variantes— en el título, por más que no se ajuste a la métrica o al número de versos, tal como sucede con M. Machado, Cilleruelo o Gimeno, por citar tres ejemplos que se han traído aquí?

Y añadimos: resulta natural que los poetas experimenten con los contenidos, los procedimientos y también las formas. Ocurre en el soneto mestizo de Quiñones —como antes en el «Verano» trisílabo M. Machado y después en los sonetos deconstruidos de Margarit¹⁹⁶, por ejemplo— y ocurre del mismo modo en el haiku de Jiménez Domínguez con alusiones a la serie de animación *Mazinger Z*. En vista de lo cual, aquellos autores que defienden la pureza inmovilista del haiku quizá deban replantearse su punto de vista. *Eppur si muove*.

Un último apunte relacionado con la musicalidad del haiku: la tradición japonesa es muy rica en recursos fónicos, la mayoría casi imposibles de trasladar al castellano. Excepto uno, la onomatopeya. Palabra musical, sonido puro. Agustín Delgado parte de la idea de que «el poema es ante todo forma» para afirmar después que la onomatopeya es, en consecuencia, uno de «los primeros pasos hacia el poema infantil» (2005, 29).

Así, el «¡chás!» valleinclanesco de la rana de Bashō al entrar en el agua. O el enfurecido viento que en un haiku de Onitsura suena originalmente: «*hyū-hyū*»¹⁹⁷. O también un poema de Issa, donde el «*moo*» japonés —a pesar de la enorme distancia cultural y lingüística— se corresponde prácticamente con el «*muu*» castellano¹⁹⁸ y le otorgan al poema dinamismo y musicalidad:

«Muuú», «Muuú»,
y surge de la niebla
la vieja vaca (2008, 93).

¹⁹⁶ Poemas que empiezan siendo un soneto, pero que después, en el proceso de corrección y de fijar la versión definitiva del texto, Margarit no duda en sacrificar la forma en su búsqueda de un poema más eficaz. Así, «Pergamon Museum», «A l'àlbum», «Pietat», «Reconciliacions», «Vas fer tard al teu temps», «La tarda cau al Mar Mort», «Navegant solitari» o «Mare i fill».

¹⁹⁷ «¡Jiú, jiú! —bramaba / el viento por el cielo. / Peonías de invierno» (Cabezas, 1994, 26).

¹⁹⁸ Además de servir para expresar el mugir de las vacas, «*mō*» es también un adjetivo para representar la oscuridad de la niebla y el humo. Esta dualidad significativa es un recurso típico de la lengua poética japonesa y se denomina «*kaketokoba*».

5.1.2. Humorismo

En su *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil* (2017), Ana Garralón se detiene en la primera edición de *Songs of Innocence* de William Blake, fechada en 1789. «En ella, bellos poemas reflejan la necesidad de una infancia inocente que pueda reír, alejada de la dura realidad de los adultos» (47). Del mismo modo, Garralón también pondera la importancia de Edward Lear en la construcción de una poesía específicamente infantil. Resultando determinante para ello la publicación, en 1846, de *A Book of Nonsense*, que incluía una forma de poema de cinco versos de su invención que denominó *limerick* y que le proporcionaría una pronta notoriedad e incluso prestigio¹⁹⁹:

¿En qué consistió la clave de su éxito, su innovación? Retomó la tradición anglosajona de las *nursery rhymes* y empleó el disparate, la comicidad en las rimas, la sonoridad de las palabras y la experimentación. Rompió con el rigor y la seriedad de la razón para dar paso a las asociaciones de ideas y los caprichos verbales que tan bien conectan con el imaginario infantil (50).

De hecho, A. Delgado (2005, 29) afirma que –junto a las onomatopeyas, como ya hemos leído– los sinsentido, en general, constituyen los primeros pasos que da el niño en su camino hacia la poesía. Ahora bien, aun cuando el absurdo, la comicidad y la experimentación no puedan considerarse patrimonio exclusivo del Reino Unido²⁰⁰, quizá sea en dicho país, según apunta Lucía-Pilar Cancelas Ouviaña, «donde más prolifera este tipo de creaciones» (1997a: 18): *nursery rhymes*, *limericks* y demás *nonsenses*²⁰¹ –de ahí que, en consecuencia, la propia Cancelas Ouviaña estime que «la

¹⁹⁹ Vladimir Nabokov cuenta en su autobiografía *Habla, memoria* (1967) cómo su hermano y él estaban deseando terminar las clases con su instructor particular, Mr. Burness, porque «al final de la clase solíamos conseguir que nos recitara cierto Limerick, y la gracia consistía en que cada vez que aparecía en los versos la palabra “chillar”, en lugar de ser pronunciada por él la sustituíamos nosotros por chillidos que emitíamos involuntariamente debido a que Mr. Burness nos pegaba un tremendo apretón en la mano que sostenía en su gruesa garra mientras iba diciendo los versos» (Nabokov, 1999, 88). Limerick que según apunta en una nota a pie de página Enrique Murillo –traductor al español– «recuerda mucho» a uno de Lear.

²⁰⁰ A partir de varios testimonios, Ana Pelegrín (2006) otorga ya a Juan del Encina (1468-1529) la autoría del Disparate en lengua castellana.

²⁰¹ En su anatomía del sinsentido literario, Wim Tigges define así el *nonsense*: «a genre of narrative literature which balances a multiplicity of meaning with a simultaneous absence of meaning. This balance is affected by playing with the rules of language, logic, prosody and representation, or a combination of these» (1988, 27).

gran contribución de los británicos a la Literatura infantil estriba en el *Nonsense*» (18)²⁰².

Del análisis de la *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil* puede inferirse que –mientras en las islas británicas el humorismo se abría paso en la escritura para niños y niñas²⁰³– propósitos educativos y moralizantes retrasaron la aparición en castellano de los cuentos bufos destinados a las y los más pequeños hasta ya, prácticamente, la segunda mitad del siglo XIX²⁰⁴. La pregunta siguiente parece obvia: ¿sucedió lo mismo con la poesía infantil?

García Padrino (1992) y María Victoria Sotomayor Sáez (2019) sostienen que tanto en las postrimerías del XIX como en las primeras décadas del siglo XX la selección de autores y poemas destinados a la lectura escolar respondía también a unos criterios pedagógicos moralistas, restrictivos y, en resumen, dirigistas. Aquello a lo que E. A. Poe denominó «the heresy of *The Didactic*» (1984, 75) en su célebre ensayo póstumo titulado «The Poetic Principle» (1850).

Además, salvo alguna que otra recopilación de versos y canciones de carácter oral, las publicaciones de poesía para niños y niñas escaseaban en España incluso en el catálogo de las editoriales más significativas de la época: Juventud, Calleja, Sopena,

²⁰² Idea que Cancelas Ouviaña (1997b, 20) repite de forma casi idéntica en un artículo donde enfrenta a Roald Dahl con Lewis Carroll y en el que, además, nos recuerda que «la invención de la palabra *humor* en el sentido que hoy la conocemos corresponde a Inglaterra» (20). Una afirmación que se queda incluso corta, porque no solo les adeudamos la palabra, sino el concepto moderno de «humor» tal y como lo entendemos ahora. Sin que esto, obviamente, pretenda negar la presencia de la risa en la literatura ya desde bien antiguo. Basta con recordar las comedias de Aristófanes o de Menandro, los poemas satíricos de Marco Valerio Marcial o las reflexiones por carta entre Hipócrates de Cos (2009) y Demócrito de Abdera que tanto influirán en autores como Montaigne, Jean de La Fontaine o Diderot. Sin olvidar los *comptines* y su relación con los nonsenses, apuntada por Held (1987).

²⁰³ A la ya comentada labor de zapa de Lear cabe añadir, también durante el reinado de Victoria I, la aparición de dos libros fundamentales no solo para la literatura infantil anglosajona, sino para la literatura universal, infantil y no infantil. Nos estamos refiriendo, obviamente, a *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) y a su continuación: *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There* (1871). Dos libros que fluctúan entre la poesía y el humorismo, con una rebosante presencia del disparate y del sinsentido. En contraste con la tradición puritana que prohibía y vetaba todo aquello que fuese despreocupado, según indica Morton Norton Cohen en su impecable biografía del propio *Lewis Carroll* (1995): «hacerse mayor era un asunto muy serio, y el diablo tenía preparada su horca, esperando llevar por mal camino al niño» (1998, 184). De ahí que Gabriel Janer Manila afirme que «Alicia aparece en el momento en que la literatura para niños combina el moralismo recalcitrante, una religiosidad terrorista y el sentimentalismo nostálgico» (2002, 204).

²⁰⁴ Según Cervera: «Con frecuencia se le ha negado al niño el sentido del humor» (1991, 77). Y la razón de esta negación se debe a que «el humor introduce notables correctivos morales» (77). Es decir, atenta contra lo normativo, lo decoroso, lo recto. Y, en consecuencia, acerca al niño a ese diablo del que hablaba M. N. Cohen.

Hijos de Santiago Rodríguez... Y cuando se editaba o reeditaba algún volumen de estas características se hacía desde un gusto y siguiendo unos criterios del todo conservadores. Recuperemos a modo de ejemplo el título y el subtítulo –este último, elocuente en grado máximo– de una obra de Rafael Meana y Hurtado: *El libro de los niños: Colección de cuentos y poesías morales* (1889)²⁰⁵.

Y algo no muy distinto debía de suceder también en la América de habla española. De ahí que, cuando Alma Flor Ada cataloga los versos infantiles que se han escrito desde aquellas orillas, a pesar de establecer una categoría para la poesía que denomina «humorística», se siente obligada a matizar:

El humor en la poesía infantil hispanoamericana es quizá menos abundante que, por ejemplo, en la escrita en lengua inglesa y también cuantitativamente menor que la poesía lírica en temas serios. Afortunadamente, sin embargo, tenemos unos cuantos escritores que han producido poemas magistrales para deleite de niños y grandes (1990, 110).

Y Ada menciona un puñado de autores que campan a sus anchas por el agradecido terreno de la poesía infantil de corte humorístico: Elsa Isabel Bornemann, Germán Berdiales, Juan Bautista Grosso, Fryda Schultz de Mantovani, José Sebastián Tallón, Mirta Aguirre, Javier Sologuren y M. E. Walsh, a la que califica de «maestra del género» (110). Pero es una lista parva, lo cual hasta cierto punto resulta sorprendente, porque como subraya Fernando E. Gómez Martín (1993, 371) los poemas humorísticos aumentan el disfrute y la creatividad del receptor. Es de sentido común pensar que esta escasez de nombres guarda relación con la tardía asunción del humorismo como ingrediente destacado en la escritura para niños y niñas.

Aunque, a decir verdad, a la lista en cuestión podrían añadirse los nombres de Rafael Pombo, de Nicolás Guillén o, dentro ya de nuestras fronteras, de Vighi, Alberti, Marc Granell, José Antonio Ramírez Lozano, M. Desclot, Mar Pavón, Yolanda Castaño o, por supuesto, Gloria Fuertes. Al respecto de esta última y en relación a la poesía infantil comentaba Carlos Murciano: «Durante muchos años, Gloria Fuertes señoreó ese predio, estableciendo una manera de hacer muy concreta, muy suya, basada en un verso espontáneo, elemental, fácil de rima y rebelde a cualquier regla, que ha mantenido sin

²⁰⁵ Por si el ejemplo no es suficiente, añadir que Meana Hurtado fue después autor del libro *La Semana Santa de los niños y del pueblo* (1895). La educación y la moral religiosa conformaban una especie de nudo gordiano, casi imposible de desanudar.

cambios notables» (1990, 155). Ante lo cual, Murciano prefiere y persigue «un verso más lírico, cuando no más serio y trascendente» (155). Y he aquí la diferencia entre escribir sobre poesía infantil o, como vemos, elaborar una poética sobre el hecho mismo de escribir poesía infantil: *Pars pro toto*.

Porque, cuando se es parte, hay que tener cuidado con querer ser juez. Volviendo a Fuertes, la autora de *Poeta de guardia* (1968) también asoma en la siguiente observación de Antonio A. Gómez Yebra:

El desconocimiento de la existencia de producciones poéticas destinadas al público infantil no debe causar sorpresa a nadie. A excepción de las obras de tres o cuatro dignos representantes del género, entre los que ocupa lugar de privilegio Gloria Fuertes, el público general, los profesores y los editores son incapaces de citar de memoria nombres y «hombres» entregados a esta labor [...] se debe en gran medida a que la narración es el género privilegiado, ya que el pequeño lector busca una «historia», una «aventura» que compartir con el protagonista, y eso conlleva la publicación de numerosos libros en prosa: una cuestión de oferta y demanda (1990, 146).

En función de lo expuesto por Ada y por Gómez Yebra, incluso por Murciano, casi parece que estemos frente a un conjunto de *matrioskas* o muñecas rusas: como sucedía hace un siglo, solo una parte menor de los libros que se publican para niñas y niños son de poesía y, dentro de esta parte, las dosis de poesía humorística escasean. Y, sin embargo, cuando Colomer analiza «los criterios subyacentes a las obras escritas para la infancia, y también los criterios que rigen la realización de las antologías poéticas» llega a la conclusión de que una de las «características adecuadas» a la poesía infantil es «la abundancia del humor» (1999, 157). Lo cual parece incuestionable si consideramos la predisposición de los niños/as al juego. Ya en los años setenta, Jacqueline Held expuso que «el niño, definido por numerosos psicólogos ante todo y por excelencia como un “ser que juega”, entrará en el humor por el juego» (1987, 143). Y, en la misma dirección, apuntará Cervera:

La risa y el humor son juego, es decir, movimiento en el campo de los significados. El espíritu rígido, inflexible, no se presta para el humor. Por eso el niño entra más fácilmente en el humor por la vía del juego que por cualquier otra. Juegos de palabras, trabalenguas y

ciertas fórmulas son eficaces para ello, pese a sus posibles dificultades de lenguaje. La ironía destructiva, en cambio, ni la entiende ni es fórmula infantil (1991, 78)²⁰⁶.

Como hemos visto, resulta necesario, en general, revisar la percepción tradicionalista que se tiene de la música en la poesía infantil. Pero, ¿acaso no conviene también hacer lo propio con su humorismo? Por ejemplo, hasta qué punto tiene sentido ensalzar el chiste²⁰⁷ y la adivinanza a la categoría de poesía, ya sea o no para niños/as. Más aún si tenemos en cuenta que ambas composiciones se basan en el ingenio y en la sorpresa, dos agentes cuyo efecto disminuye o incluso desaparece a cada nueva revisión. Por decirlo con el filósofo Wang Bi: «Es como una trampa cuya razón de ser es la liebre: capturada la liebre, se olvida la trampa» (Suárez Girard, 2003, 19). Sucede igual que, cuando en un contexto distendido, alguien empieza a contarnos un chiste que ya conocemos. ¿Realmente ese chiste va a tener interés para nosotros y vamos a prestarle la atención que merece?

Una puntualización: es evidente que el chiste posee un cierto valor literario y, más aún, la adivinanza; pero en ambos casos el recorrido es justo el contrario al de la poesía: siempre la misma y, a la vez, siempre distinta. Igual que el río de Heráclito. Con una importante salvedad, aquí el río somos nosotros. Evolucionamos. Vivimos –con permiso de Zygmunt Bauman– *Tiempos líquidos* (2006). Y la mejor poesía, como planteaba Bellessi, es capaz de reiventarse a cada nueva lectura, ofreciéndonos un matiz que habíamos pasado por alto, despertándonos algún recuerdo latente, haciéndonos reír o, la otra cara de la moneda, consolándonos.

Y si, con todo, en nuestra condición de centinelas literarios, de adultos mediadores entre el aprendiz y la poesía²⁰⁸, seguimos prefiriendo un texto basado en la

²⁰⁶ En el siguiente capítulo nos centraremos en la relación entre poesía, niño/a y juego. Simplemente, añadir aquí que la importancia del juego en las producciones infantiles en verso es tanta que el propio Cervera (1991, 82) a la tradicional división entre poesía lírica y poesía narrativa añade, en el caso de la poesía infantil, una tercera categoría: la poesía lúdica. Una categoría que podríamos considerar puente. El niño pasa del juego a la poesía entendida como juego, y de ahí al placer de la lectura. Así también parece entenderlo Perriconi: «La transferencia poética debe estar regida por la “conciencia lúdica” compartida entre el emisor y el receptor, sobre todo en los primeros años de vida, o sin ser rígidos en la limitación, podríamos aseverar que hasta superar la primera infancia» (1984, 8).

²⁰⁷ De hecho, una especialista en el tema como Ana María Vígara Tauste califica el chiste de subgénero pseudoliterario en su monografía *El chiste y la comunicación lúdica: Lenguaje y praxis* (1994).

²⁰⁸ Además de mediar, el docente en muchas ocasiones interpreta la lectura para sus discentes. Lo cual modifica el esquema deconstruido de transmisión tradicional que viene de Harold D. Lasswell (1948) y de Claude E. Shannon y Warren Weaver (1948), que se transformaría en: Emisor → Mensaje → Intermediario o Mediador → Receptor.

sorpreza, ¿por qué no ampliar los horizontes artísticos de su destinatario? Como apunta Allué Villanueva en referencia a los/las discentes y su aproximación a la poesía, «los docentes somos responsables de ofrecerles (lo mismo que se intenta con la narrativa) un canon mucho más abierto, diverso, menos tópico, que sin duda sorprenderá agradablemente al alumnado, y le invitará a seguir conociendo» (2014, 167). Y añade: «La poesía, por su brevedad, apertura a lo lúdico y experimental, etc., constituye una de las formas más dúctiles y aprovechables, además de resultar en muchas ocasiones una agradable sorpresa para los jóvenes aprendices» (162). De ahí que, según A. Medina, se imponga –este es el verbo que él utiliza y que no deja margen a la duda– una «educación estética, componente imprescindible de la educación total del hombre» (1990, 17). Valga de botón de muestra²⁰⁹ el siguiente poema de Hugo Ball, en el que sobresale su enorme fuerza fónica:

KARAWANE
 jolifanto bambla ô falli bambla
grossiga m'pfa habla horem
égiga goramen
 higo bloiko russula huju
hollaka hollala
anlogo bung
blago bung
 blago bung
bossa fataka
 u uu u
 schampa wulla wussa ólobo
hej tatta gôrem
 eschige zumbada
wulubu ssubudu uluw ssubudu
tumba ba- umf
kusagauma
ba - umf

FIG. 2: POEMA «KARAWANE». FUENTE: GREEN, 1995, 14.

Además de indagar en la cara oculta del lenguaje ordinario y establecido, además de encerrar una sonoridad de Torre de Babel o de selva en plena noche, además, «Karawane» es un ejercicio universal de humorismo. De feliz disparate. Sinsentido

²⁰⁹ Un botón de muestra que, por supuesto, no agota las posibilidades. En la misma línea podríamos trabajar con «The Loch Ness Monster's Song» de Edwin Morgan o con el célebre «Jabberwocky», incluido en *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. Dos poemas que permitirían realizar prácticamente el mismo tipo de unidad didáctica que con «Karawane». Si bien, en el caso de Carroll, estaríamos ante un poema de segunda mano, con lo que perderíamos parte de su frescura original y de su valor artístico, como demuestra el simple hecho de que los traductores no se pongan de acuerdo ni siquiera en el título: «El Dragobán», «El Fablistanón», «El Jabberwocky», «Jabierloqui», «Jerigóndor», «El Galimatazo», «Parlotropello», «El Blablablazo», etc. Véase, para más información, Juan Gabriel López Guix (2017).

absoluto. Y probablemente su efecto también tenga fecha de caducidad, igual que sucede con las adivinanzas, los chistes y cualquier otro tipo de composición basada en la sorpresa. Pero al menos nuestros aspirantes a lector/a habrán explorado uno de los poemas más emblemáticos del dadaísmo, ensanchando de esta manera sus conocimientos estéticos, sus expectativas futuras. Es una lectura transversal. Por no mencionar las posibilidades semióticas y expresivas que el texto en sí nos posibilita: leerlo en función de los diferentes estados de ánimo, jugar a traducirlo, a representarlo; etc. Incluso bailar, como reconoce Bravo-Villasante que hacía cuando era niña con el «Nocturno» de José Asunción Silva (1990, 52) y como parece que ha sucedido siempre con las manifestaciones poéticas primitivas²¹⁰. Y no olvidemos a Mistral: el niño ama el ritmo.

Pero al margen de si la propuesta es más o menos primitivista, o más o menos convencional, lo cierto es que la mayoría de autores –ya desde la vertiente de la creación, ya desde la del estudio– coinciden con Rebecca J. Lukens cuando en su *A Critical Handbook of Children's Literature* (1976) declara: «Humour is an important tone in children's literature» (1999: 220). Y, consecuentemente, tal y como afirma Gómez Yebra amparándose en Rodari, el poema ideal para niños y niñas debería tener «una generosa dosis de buen humor» (1990, 148).

Una dosis a la que no es ajeno el haiku. De hecho, ya Blyth se detenía a analizar por extenso la relación que existe en la tradición japonesa entre esta breve estrofa y el humor: «It is some indispensable element without which haiku can hardly exist», concluye (1976, 353). Sirva de muestra el siguiente terceto de Issa:

O snail,
Climb Mt. Fuji,
But slowly, slowly! (Blyth, 1976, 221).

La comicidad del haiku no es la misma que la del *zappai* o la de *senryu*. Si bien, sucede que a menudo brota el humor en cualquiera de estos tres tipos de poemas, lo que

²¹⁰ Dice Georges Jean: «Todos los testimonios, todas las investigaciones arqueológicas e históricas evocan el carácter salmodiano y bailado de la proclamación poética. Para no dar más que un ejemplo, los coreutas del teatro griego no eran voces inmóviles, sino que el “círculo” se movía; los coreutas eran también bailarines al mismo tiempo. Tal ocurre en los pueblos con culturas vernáculas, del África negra, de los países beréberes, etc. o de la América latina, es una declaración vocal que pasa por todo el cuerpo y va acompañada por gesticulaciones, danzas, mímicas diversas, bien sean individuales o colectivas» (1996, 29).

acaba dificultando su categorización. Las fronteras se diluyen. E incluso los especialistas en literatura japonesa discrepan entre sí. No es de extrañar, por tanto, que varios de ellos hayan reflexionado sobre los límites o supuestos límites de estas variantes estilísticas y tonales del 5/7/5. Es el caso de Blyth, de Suzuki Katsutada, de William J. Higginson, de Ichirō Fukumoto o de Haya. También de J. Sancho, quien recupera una cita explícita y contundente de la poeta norteamericana Jane Reichhold: «Nunca habrá una separación clara entre haiku y *senryu*» (2018, 109).

Ante este panorama –y por más que ya Aston mencionara y hasta diera alguna leve y tempranísima pincelada teórica sobre el «*senryu*» en su *A Grammar of Japanese Written Language* de 1877–, a nadie puede extrañar que todo lo que a comienzos del siglo XX llegara desde el archipiélago nipón con forma de haiku fuese considerado haiku tanto aquí como en Francia, Reino Unido o América Latina. Y si bien es verdad que el conocimiento de aquella lejana literatura es ahora mayor que hace cien años, no parece arriesgado sostener que la situación, a este respecto, sigue siendo la misma entre los poetas españoles. Con permiso de Daisetz Teitaro Suzuki y su adagi: «Haiku es haiku y zen es zen» (1996, 155); en el caso de la tradición castellana deberíamos decir que haiku es haiku y también *senryu* y *zappai*²¹¹.

Apuntado lo cual, descubrimos cómo el humor ilumina la tradición hispánica desde el título de un pequeño volumen de haikus de Guillermo López Gallego: *Todo a zen* (2004), hasta muchos de los poemas del mexicano G. Martínez Torres, que exhiben un tono ligeramente festivo, ingenuo casi, semejante al de los versos de Issa traducidos por Blyth.

¿De qué invierno se anda
Preservando este león
con su bufanda?

Por los mares del mundo
viaja la ballena,
géiser vagabundo.

¿De qué viejecita es

²¹¹ Por supuesto hay excepciones, autores que sí diferencian en sus libros el haiku del *senryu* o incluso del *zappai*. Cito algunos de esos pocos títulos: *Haiku y senryu: La vida anda* (2017) de Manuela Calderón Marín, *Flores de almendro* (2018) de J. Sancho o *Trazos: Haikus y otros poemas breves* (2020) de Atilano Sevillano.

la carita arrugada
de la nuez? (Boni de la Vega, 1952, 46 y 47).

Estos poemas de Martínez Torres son ideales para el lector infantil. Una literatura que fácilmente podría ganarse. No olvidemos que el humor tiene un alto componente socializador/integrador²¹². Y en estos poemas abunda el humor, junto a una musicalidad fundamentada en el predominio de los heptasílabos y, en especial, de la rima consonante en los versos impares –si bien hay que tener en cuenta, para una positiva pronunciación de la letra «z» a final de palabra en el tercer haiku, que el autor es mexicano.

El humorismo tiene, por tanto, implicaciones socializadoras, integradoras, lúdicas, comunicativas, estéticas, alentadoras del espíritu crítico, etc. Mijaíl Bajtin llega incluso a afirmar que «sólo la risa [...] puede captar ciertos aspectos excepcionales del mundo» (65).

Así pues, si tanta es la ganancia, añadamos otro haiku a los ya mencionados de López Gallego y Martínez Torres. En este caso, obra de Rodolfo Franco:

oigo sirenas:
tu cuerpo de bomberos
viene a salvarme (1996, 42).

No puede negarse que este haiku, como demandaban Rodari y Gómez Yebra, contiene una buena dosis de humorismo. Y también de musicalidad. Una musicalidad que se estructura de acuerdo a la métrica del haiku tradicional, con su heptasílabo emparedado entre dos pentasílabos. Ahora bien, ¿es este un poema recomendable para el lector niño?

²¹² Si para Piaget (1975 y 1983) la escuela cumple una función socializadora e integradora, para Henri Bergson (1943) esa es también una de las principales características del humor: el hombre es un animal capaz de hacer reír y, por tanto, la risa tiene significancia social –nuestra risa es una risa de grupo–. Dice Cervera: «Que un niño ría cuando le cuentan un chiste no garantiza siquiera que lo haya comprendido. Sobre todo si lo ha oído en grupo. La risa es contagiosa. Y el chiste que se le cuenta a él sólo es capaz de reírlo porque sabe que los chistes hay que reírlos» (1991, 78). Coincidimos plenamente con este último apunte: el niño o niña que menciona Cervera se ríe del chiste que no comprende, no porque la risa sea contagiosa, sino porque «sabe» –de fondo Bergson– que hay que reír los chistes. Es un comportamiento de tribu.

5.1.3. Brevedad

Antes de abordar la pregunta con la que terminábamos el subapartado anterior, conviene detenernos, aunque sea de forma muy sucinta, en uno de los rasgos de la poesía infantil que suele ser punto de encuentro entre los especialistas en la materia: su brevedad. No parece necesario –por repetido– recurrir al *Arte poética* (19 a. C.) de Horacio o al *Oráculo manual y arte de prudencia* (1647) de Baltasar Gracián para encomiar los beneficios de lo breve. Ni siquiera en poesía, donde la concisión es uno de los rasgos más característicos de la modernidad. Probablemente fue E. A. Poe el primer escritor moderno en contradecir la idea de que el poema debía ser, por definición, extenso:

What we term a long poem is, in fact, merely a succession of brief ones — that is to say, of brief poetical effects. It is needless to demonstrate that a poem is such, only inasmuch as it intensely excites, by elevating, the soul; and all intense excitements are, through a psychal necessity, brief (1906, 116-117).

Intensidad frente a longitud. Para el autor de «The Raven», como más tarde lo será para Baudelaire o Gustavo Adolfo Bécquer, lo importante no es cuánto tardamos en leer un poema, sino el tiempo que su efecto –Poe habla de excitación– dura en nosotros. Cuestiones sociológicas aparte, lo cierto es que a lo largo del siglo XX han proliferado los metros y las estrofas que apostaban por la esencialidad de la palabra poética. En su prólogo a *Total de greguerías*, en la edición de 1962, Ramón Gómez de la Serna sentencia:

Hay que dar la breve periodicidad de la vida, su instantaneidad, su simple autenticidad [...] Antes se hacía un discurso vano con ocasión de cualquier cosa, se hacía una moral, una hilada de conceptos; ahora sólo basta con una frase para revelar que se está más allá de los horizontes pasados (22-29).

Una actitud antirretórica que desde siempre ha exhibido la poesía infantil. Impuesta por la particularidad de su receptor: el niño/a. Cualquier otra pretensión resultaría contraproducente. No hay duda. Tal y como se ha comentado en el subapartado anterior, Colomer establece una serie de características que considera «adecuadas» a la lírica infantil. Además de la abundancia de humor, menciona «la brevedad» y también «una versificación en arte menor» (1999, 157). Ambas cualidades,

relacionadas entre sí: mientras el concepto de brevedad –que apunta igualmente Gómez Yebra (1990, 146)– acota la longitud del poema; la versificación de arte menor limita. Es un muro de contención para que no se desborde el verso.

Entre los aspectos más sobresalientes de la piezas líricas para niños/as, también Prats Ripoll señala, en primer lugar, «la condensació expressiva» (2009, 150). Que coincide incluso en su formulación con uno de los principales rasgos que, según Perriconi, debe tener el lenguaje poético: «la densidad semántica o condensación de expresión» (1984, 2): «“El Espacio” del poeta es breve. El lenguaje poético expresa muchas cosas en un ámbito reducido» (4).

Por su parte, Cervera diferencia entre las «rimas infantiles» propias del folclore y la tradición oral de aquellas otras creadas «por autores conocidos». Las primeras son «generalmente breves y de origen popular», mientras que las segundas «guardan relación formal y de contenidos con las de origen popular» –es decir, también son generalmente breves–, pero se diferencian de las primeras en su procedencia, que no es ni oral ni popular, y también en el hecho de que quien las compone es del todo «consciente de su contribución al aprendizaje significativo atribuible a toda la Literatura Infantil» (1993, 35).

Cuidado: más allá de la obvia referencia a David P. Ausubel, establecer la diferencia entre los poemas de tradición oral y los de tradición escrita en función de la intencionalidad pedagógica del autor, de su conciencia y voluntad de educar al lector niño –aparte de los peligros que ello puede conllevar, ya hemos visto de la mano de Garralón cómo la moral imperante y la voluntad formativa retrasaron la aparición del humor en nuestra literatura infantil– nos parece cuanto menos un desacierto. Hesíodo ya compuso poesía didáctica. Y no era para niños/as. García Lorca escribe poemas para niños/as. Y no son específicamente didácticos.

En el momento de la escritura, la atención del poeta no debe estar centrada en educar. Ni siquiera cuando se trate de realizaciones infantiles, porque incluso los grandes nombres de la Historia de la Literatura que han desatendido la función poética en favor de la conativa –por decirlo con el Roman Jakobson de *Essais de linguistique générale* (1963)²¹³– han acabado fracasando²¹⁴. Una idea que parece compartir G. Jean,

²¹³ Manejamos la traducción al español de Josep M. Pujol y Jem Cabanes: Roman Jakobson, *Ensayos de lingüística general*, Seix Barral, 1975.

²¹⁴ Sirvan de ejemplo algunos poemas panfletarios de autores cuya enorme estatura está fuera de cualquier atisbo de duda: Louis Aragon, Bertolt Brecht, Alberti, Neruda o, entre otros, Gabriel Celaya, quienes

quien en las páginas introductorias de *A l'école de la poésie* (1989) admite que entre los diversos propósitos que le han llevado a la escritura de dicho libro está el de «evidenciar que la poesía no depende de ninguna pedagogía en el sentido estricto de este término» (1996, 15). Y así, también, Ana Pelegrín:

Ni infantilismo, ni utilitarismo didáctico. Reducir la vivencia poética a una enumeración de virtudes, exaltación patriótica, enseñanza de temas escolares, ofrendas líricas para el Día de..., es un buen procedimiento para despertar en el niño la repulsión al lenguaje poético.

Es desvirtuar la esencia poética, clasificarla dentro de las normas científico-pedagógicas, convertirla –como lo afirmara Gabriela Mistral– «en un absurdo, que podríamos llamar balbuceos de docente» (1984, 7)²¹⁵.

La brevedad, afirma Gómez Yebra (1990, 146), es un rasgo importante para la poesía infantil porque facilita su aprendizaje. Pero también, como es lógico, permite y persigue no cansar al lector o lectora. Porque no se trata de despertar rechazo, sino de dejarles con ganas de más. Y así lo certifican Berta Guerrero Almagro y Aldo Fresneda Ortiz: «La extensión reducida alienta al lector, impulsándolo a no cesar en su tarea, al tiempo que puede invitar a siguientes lecturas para lograr desentrañar el sentido del poema» (2016, 64).

En *Lecciones de poesía para niños inquietos* (1999), García Montero se manifiesta en sintonía con Prats Ripoll, Perriconi, Colomer, Cervera y con el propio Gómez Yebra: «Los poetas resumimos mucho [...] La poesía necesita pocas palabras» (2000, 40). ¿Cuántas palabras pueden caber en diecisiete sílabas? Da la sensación de que, en lo referente a las composiciones en verso destinadas a las niñas y a los niños, la

también pretendían educar, aunque en su caso, digamos, en cuestiones políticas o sociales. Antes que pedagógicos, es preferible que los versos infantiles diviertan, embriegen, comuniquen, hagan reír, despierten la imaginación o la curiosidad del niño, etc. Porque su finalidad última debe ser la de fidelizar al lector. Para que regrese. Para que quiera más. Y lo contrario, como rechaza Pelegrín en consonancia con E. A. Poe, son «didactismos» (1984, 7). Ya se sabe, hasta lo dibujó y resumió Francisco de Goya: el sueño de la razón produce monstruos.

²¹⁵La cita de Mistral pertenece a un artículo titulado «Poesía infantil y folklore», que arranca con un atinado párrafo, no carente de vigencia a pesar estar escrito en 1935 –lo cual nos debería hacer reflexionar al respecto: «Estamos de vuelta de muchas cosas: también de lo que hemos llamado, en diversos tiempos, literatura infantil. Lo que ha sido esta es muy largo de contar: en poesía un absurdo que podríamos llamar balbuceo de docentes: lo primario en vez de lo elemental, el chiste en lugar de la gracia, lo ñoño dado como lo simple. Hay pocas bufonadas como esa poesía a medio camino del adoctrinamiento y la espontaneidad» (1979, 277).

mejor consigna siempre acaba siendo aquella que –sin ser de su autoría– popularizó Ludwig Mies van der Rohe: «Menos es más» (Schulze y Windhorst, 2006, 253-254).

Sirva como resumen de lo expuesto hasta ahora –y quizá también como leve avance de lo que vendrá– la siguiente lista de deseos, prácticamente una carta a los Reyes Magos de la poesía infantil, escrita por A. Medina con sentido común, pulso firme y conocimiento de causa:

Yo le pediría al poeta que escribe para niños fluidez y brevedad, huida de toda detallada anécdota, que si es que se da, debe darse adelgazada al máximo; humor cuando el asunto lo requiera y nunca burda comicidad; llamada a la fantasía, incluso en los temas domésticos o cotidianos; alejamiento de actitudes admonitorias, separación de trasnochadas moralejas. Sencillez, en suma, que no está reñida con el adorno antropológico y la musicalidad. Versos de arte menor bien elaborados, no sujetarse en exceso a la rigidez de la estrofa y el constante isosilabismo. Movilidad, ligereza, acordes con la versatilidad y premura del niño (1990, 19).

Características, por cierto, que encontramos en el haiku, del que no hace falta subrayar su brevedad²¹⁶. Pero quizá sí su sencillez²¹⁷ y su versatilidad, que permiten que el poema se entienda de una vez –sin explicaciones que lo desvirtúen–, al tiempo que lo convierten en una maravillosa puerta de acceso no solo a la lectura poética sino también a la escritura creativa. Gracias a lo cual es, sin duda, un recurso extraordinario para trabajar con niñas y niños.

5.1.4. Adecuación

Al escribir, todo poeta tiene en mente un destinatario, que puede ser idealizado –un lector tipo– o puede ser concreto. Pensemos, por ejemplo, en los poemas planfeterios, en cómo sus autores están más pendientes de transmitir un ideario político que de la tensión expresiva de sus versos. Así lo explica José Ángel Ascunce: «La finalidad de

²¹⁶ Pero no nos llevemos a engaños, en esa pequeña jaula de diecisiete sílabas el haiku es capaz de encerrar el mundo, la *weltanschauung* de un autor: Así lo certifica Paz en el siguiente poema: «El mundo cabe / en diecisiete sílabas: / tú en esta choza» (2014, 704) –estos tres versos abren una serie de haikus encadenados titulada «Basho An», que Paz escribe a raíz de su segundo viaje a Japón, en 1984. Allí visitó una pequeña choza, en las inmediaciones del templo de Kampuji, donde había residido Bashō. Véase: *Octavio Paz en su siglo* (2014) de Christopher Domínguez Michael y *Japón en Octavio Paz* (2014) de Aurelio Asiain.

²¹⁷ V. Haya comenta acerca del haiku que «la sencillez le es tan fundamental como la brevedad de su forma métrica» (2004b, 24).

esta poesía es, por tanto, el adoctrinamiento de un receptor de categoría colectiva y de naturaleza popular» (1989, 123). Una trampa –la de tener la vista puesta en el destinatario y no en la construcción literaria– que contradice en esencia la célebre definición pronunciada por Jakobson en la Universidad de Indiana durante la clausura de un congreso de literatura y lingüística celebrado en 1958 y según la cual la poesía «proyecta el principio de la equivalencia del eje de la selección sobre el eje de comunicación» (1981, 40) que se fundamenta en una tendencia del signo, esto es del mensaje o texto, a centrarse en sí mismo. Por eso, al escribir, no cuentan «Las buenas intenciones», que es el título de un poema de Marzal cuya última estrofa resulta del todo pertinente ahora:

Y para terminar, confieso que esta moda
de componer poéticas resulta edificante.
Con ella se demuestra que son distintas cosas
lo que se quiere hacer y lo que al fin se hace (2005, 65).

Volvamos, entonces, a la distinción entre lector idealizado y lector concreto para quedarnos con este segundo tipo de remitente, que bien pudiera ser el bienhechor entre los bienhechores Cayo Mecenias, como en los casos de Horacio y Virgilio –que pretendían ganarse su favor a través de los poemas que escribían–; o de un rival, verbigracia, los sonetos satíricos de Francisco de Quevedo contra Luis de Góngora, y viceversa. O también, por supuesto, de la amada: así la publicación de las *Cartas a Katherine Whitmore* (2002) desvelaron hasta qué punto varios de los poemas de *La voz a ti debida* (1933) y *Razón de amor* (1936) nacieron del deslumbramiento de Pedro Salinas por la sobredicha profesora estadounidense. A veces con la intención de seducirla, otras simplemente para compartir con ella sus sentimientos y emociones. Más ejemplos: García Lorca compone «El lagarto está llorando» pensando en Teresa, la hija de su amigo J. Guillén. Mientras que Pere Rovira escribe su «Oració per a J. M. R.» para leerla en el entierro de Joana, hija del poeta J. Margarit.

Y podríamos continuar por extenso: «A Margarita Debayle» de Darío, «Palabras para Julia» de José Agustín Goytisolo, «Homenaje a Andrés Iduarte en su año jubilar» de Juan Rejano, «Rubén Bonifaz Nuño» de Juan Gelman, «A mi madre» de Leopoldo María Panero... O la dilatada serie de poemas que L. Aragon escribe para su amada,

Elsa Triolet. Y es que no le falta razón a Paul Eluard cuando proclama, citando a Johann Wolfgang von Goethe: «Todo poema es de circunstancia» (1981, 90).

Umberto Eco compara al escritor con un estratega militar, porque también él «se fabrica un adversario modelo» (1993, 79). Y este adversario, idealizado o concreto, tiene que actualizar la cadena de artificios expresivos que es el texto «a través de una compleja serie de movimientos cooperativos» (75). Así entran en juego las competencias comunicativas y literarias del lector/a, dado que «en la medida en la que debe ser actualizado, un texto está incompleto» (73). Colomer y Anna Camps traducen un pasaje de «Les modèles de lecture» de Marilyn J. Adams y Brenda J. Starr que, a este respecto, resulta del todo conveniente citar aquí: «El texto no proporciona más que una de las fuentes críticas de información. Es preciso que el resto provenga de los conocimientos previos del lector» (1996, 35).

En función a lo cual, el escritor necesita prever a qué tipo de lector se dirige para saber de qué base de conocimientos puede disponer. De nuevo, Eco:

Debemos decir ya que un texto postula a su destinatario como condición indispensable no sólo de su propia capacidad comunicativa concreta, sino también de la propia potencialidad significativa. En otras palabras, un texto se emite para que alguien lo actualice; incluso cuando no se espera (o no se desea) que ese alguien exista concreta y empíricamente (1993, 77).

Es posible que el/la poeta no sea consciente de tal circunstancia. De hecho, suele ser habitual en los primeros estadios de escritura: un momento de inseguridades, de caminar sobre el hielo. Sucede que el/la poeta no tiene definida su voz propia. Y ese, cito a Carlos Pardo, es «el gran tema de la poesía: la invención de una voz, la construcción de una voz en un tiempo concreto» (2019, 139). Me pregunto si tener voz propia no consiste, en el fondo, en delimitar, acotar y definir aquello que Eco denominó «El lector modelo» (1993, 73-95). Y que Wolfgang Iser, por su parte, prefiere llamar *Der implizite Leser* (1972).

Pues bien, pongamos por caso que ese/a poeta primerizo y sin voz definida considera que ya ha llegado el momento de ver publicada su obra y, para ello, decide presentarse a un certamen literario. Una forma eficaz de conseguir su propósito, no hay duda. Pero este tipo de concursos tienen unas normas que lo regulan y que suelen determinar el género, la extensión y, a veces, incluso el tema del mismo. Por ejemplo,

los Premios del Tren «Antonio Machado» de poesía y cuento, que RENFE viene convocando anualmente desde 1977, se conceden a textos de corta extensión que incluyen o versan sobre el ferrocarril. A esto habría que añadir, siguiendo con la hipótesis, que nuestro/a poeta ha leído algunas de las obras galardonadas en ediciones anteriores y que, además, porque no es extraño, en las bases aparecen los nombres de los futuros miembros del jurado que, en la mayoría de ocasiones, suelen ser autores/as más o menos consagrados/as a los que probablemente nuestro/a poeta ha leído –y de los cuales, por tanto, conoce sus gustos estéticos.

La pregunta que cabe hacerse, en consecuencia, es si todos estos factores no influirán en mayor o menor grado en la composición final. Es más, ¿acaso estas restricciones no conllevan intrínsecamente, al mismo tiempo, una delimitación del lector/a futuro?

Conviene subrayar que todo texto tiene un destinatario –idealizado o concreto, modelo o implícito– que va a imponer sus limitaciones y particularidades. Así, verbigracia, un artículo científico sobre distrofia endotelial de Fuchs requiere de un lector/a competente. ¿Pero qué texto no lo precisa? Y al revés: al escribir una conferencia para un congreso universitario, un colegio de primaria o un centro penitenciario nuestro nivel de detalle no va a ser el mismo. Debemos adaptarnos al contexto. Tener en cuenta los condicionantes, las distintas competencias del receptor, las variables personales siempre presentes. Según Mendoza Fillola:

El texto –a través de su autor– ha previsto los saberes de base y el tipo de capacidad del lector que serían deseables para que éste estableciera sus horizontes de expectativa (Jauss 1989). En la formulación de tales expectativas aparece una nueva función del texto; las expectativas habrán sido formuladas en relación con tres componentes básicos: a) la experiencia previa que el receptor tenga del género, b) la forma y la temática de otros textos anteriores (cuyo conocimiento presupone la nueva obra); y c) la diferenciación entre lenguaje poético y lenguaje práctico.

Hay una interdependencia entre las peculiaridades del texto y la previsión de características de su lector implícito: edad, motivación, intereses temáticos, un determinado grado de competencia literaria y lectora (1999, 25-26).

Desde este punto de vista, no hay diferencia alguna entre la poesía infantil y el resto de poesía. Y, no obstante, la problemática existe, tal y como reconoce García Padrino (1990, 65). Leamos, por ejemplo, a Román López Tamés: «Se insiste en que no

hay más que poesía sin calificativos, que toda adjetivación es poner límites a la libertad de crear. Sin embargo, es en esta parcela en donde menos procede negar la peculiaridad. Por la naturaleza misma del hecho poético» (Tames, 1985, 107).

García Padrino considera incluso que la poesía infantil conforma un «género literario específico» (1990, 66). Y no es el único. Entre otros autores que ella misma cita, también Colomer se manifiesta a favor de definir la poesía infantil «en termes de “gènere”» (1998, 48)²¹⁸. Y quizá sea este el principal escollo con el que nos encontramos al analizar la bibliografía publicada en las últimas décadas sobre poesía infantil. Da la sensación de que existe la voluntad, por parte de varios analistas, de dignificar y de prestigiar su esfera de acción a través de individualizar o, mejor, de señalar lo específico de esta. De hecho, el propio haiku se encuentra en una situación similar a la de la poesía infantil en este sentido, pues algunos teóricos –entre ellos: Haya (2004b) y J. Sancho (2018)– proponen darle categoría de «género». Quizá tenga que ver con lo relativamente nuevos que, en nuestra tradición, son tanto el haiku como la poesía destinada premeditadamente para niños y niñas²¹⁹.

Ya hemos comentado con anterioridad que la escritura actual ha difuminado la frontera entre géneros literarios hasta casi abolirlos. Y surgía de forma natural, como ejemplo, el nombre de A. Carson por ser ella la más reciente poeta²²⁰ galardonada con el Premio Princesa de Asturias de las Letras y porque su literatura híbrida, interdisciplinar, mestiza, abierta, hace frente a cualquier mirada reduccionista en cuanto a géneros –mirada que se revela, entonces, anacrónica y artificial–. Pero podríamos remontarnos desde un punto de vista interdisciplinar a Richard Wagner y su propuesta de arte total,

²¹⁸ Y otro tanto, aunque no de manera tan explícita, puede leerse en Prats Ripoll (1994, 134). Frente a estos autores que conciben la poesía infantil en términos de género –lo que tácitamente conlleva la existencia también de una narrativa y de una dramaturgia para niñas y niños–, otros autores se expresan en términos de «macrogénero»: la literatura infantil. A este todo articulado desde la especificidad de su destinatario dedica Roberto Ferro (2009, 247-253) un artículo titulado: «La literatura infantil como macrogénero», publicado por la revista LUDO en 1995. Y, en la misma línea, Marina di Marco de Grossi (2017 y 2018) se refiere a esta escritura infantil como a «un macrogénero que, profundamente enraizado en la tradición de la literatura popular, ve entremezclado en su proceso de producción –quizá como ningún otro campo del sistema literario– intereses y preocupaciones editoriales, escolares y sociales» (2017, 356).

²¹⁹ Podemos encontrar producciones literarias infantiles en castellano ya desde la Edad Media –por ejemplo: *El conde Lucanor* (hacia 1335)–, así como en autores posteriores: Lope de Vega, Góngora... No obstante, son casos puntuales y siempre particulares. Líneas discontinuas que en modo alguno permiten hablar de una literatura infantil *stricto sensu*.

²²⁰ Durante el tramo final de elaboración de este trabajo se ha hecho pública la concesión del Premio Princesa de Asturias de las Letras 2021 al prosista Emmanuel Carrère.

en la que se entremezclan formas expresivas y géneros. O, también, en el plano teórico, a las conocidas reticencias planteadas por Croce (1969) y Karl Vossler (1968) sobre la naturaleza misma de los géneros literarios.

La conclusión a la que llegamos parece invitarnos a abrir el objetivo, ensanchando así nuestro campo visual. Entendemos que para el funcionalismo constructivo, especialmente a partir de Siegfried J. Schmidt –aunque podría mencionarse aquí también, sin pretender con ello ser exhaustivos, la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss o la pragmática de Marcello Pagnini–, la función del texto sea determinante. Pero la clave está en precisar cuál es la función de un poema. Y esta no es una cuestión baladí, a juzgar por la gran cantidad de críticos y poetas que se han ocupado de ella durante el último siglo. Y aún así la pregunta sigue abierta: ¿Para qué sirve la poesía?

Es obvio que la poesía destinada al niño/a constituye o establece un proceso de comunicación literaria particular, que viene determinado por su experiencia vital, cultural y lingüística. Tal y como indica A. Medina, «uno de los problemas serios con que topamos en la poesía no escrita intencionadamente para el niño es el de la ininteligibilidad, que con mucha probabilidad pudiera presentársele al joven lector» (1990, 21). No es lo mismo leer un poema de Joana Raspall que uno de Ángel González. Por supuesto. Pero, del mismo modo, tampoco se requieren los mismos conocimientos específicos previos para identificar e interpretar legítimamente los poemas de *Tratado de urbanismo* (1967) y los versos herméticos de Paul Celan. Puede que incluso el salto sea mayor en este segundo caso. Y añadido, a título personal: yo no soy el lector ideal ni deseado de un poema infantil, como es lógico. Pero lo fui. En cambio, ni soy ni he sido nunca el destinatario de las novelas de Corín Tellado o de Danielle Steel. ¿Estas también constituyen un género literario en sí mismo?

Según Cerrillo (2008), es primordial que la literatura –y por consiguiente la poesía infantil– deje de cuestionarse a sí misma en tanto que literatura. Y a partir de ahí, dado que hemos asumido que se trata de otra rama literaria más, aceptar todo lo que ello conlleva: terminología, heurística, noción de géneros, construcción de canon, el concepto de clásico o los recursos de estilo, por ejemplo; sin que esto minimice o reste importancia a las particularidades inherentes a la literatura infantil. El mismo autor añade también que, por más que sea necesario abordar el estudio de la literatura infantil desde distintas disciplinas y saberes –es decir, interdisciplinariamente: psicología, folclore, lingüística, etc.–; «su valor se lo darán siempre sus méritos artísticos y estéticos» (58). Y no podemos menos que recalcar el adverbio: *siempre*.

De hecho, el propio Cerrillo (2001) se había expresado ya en esta misma dirección en un artículo anterior, en el que planteaba la pertinencia de considerar a la literatura infantil, ante todo, como literatura. Y que su adjetivación servía tan solo para delimitar una serie de características del lector relacionadas con su edad, sus capacidades o, en menor medida, sus intereses y gustos. Al hilo de lo cual, resulta sumamente valiosa la siguiente aportación de Gabriel Janer Manila:

D'aquesta especificitat del nin hom n'ha extret una conclusió no categòricament certa: en la literatura infantil –escriu Marisa Bortolussi– el receptor constitueix un element condicionant i imposa a l'escriptor una exigència d'adaptació o de modificació. Perquè ho és sempre, el receptor, un element condicionant; però sobre la lectura, sobre la recepció que fa del text escrit. No ho hauria d'esser sobre la creació. Si ho és, si l'escriptor modifica la seva escriptura en funció de l'especificitat del receptor, aleshores pot succeir que allò que ha escrit no tingui res a veure amb la literatura (1995, 12).

Hemos mencionado ya a una de los autores que más influyó en el imaginario infantil de varias generaciones, especialmente de aquellos niños y niñas nacidos en la década de setenta: Gloria Fuertes. Pero no puede faltar el otro gran referente de la época: Lolo Rico. En ambos casos la incipiente televisión a color jugaría un papel determinante. Mucho más en el caso de la segunda, que además de escritora de libros infantiles fue guionista e incluso realizadora de programas como *Un globo, dos globos, tres globos*; *La cometa blanca* y el mítico *La bola de cristal* –con el no menos mítico personaje de la bruja Avería–. Sin embargo, si traemos aquí el nombre o, mejor, pseudónimo de Lolo Rico es por una reflexión incluida en su beligerante ensayo sobre literatura infantil: *Castillos de arena* (1986).

Cuando los expertos afirman que escribir para los pequeños lectores es más complicado y difícil, no puedo por menos que darles la razón, si me atengo al escaso éxito y a la mediocre calidad que se ha logrado hasta la fecha en este género. Pero, al margen de ironías, habrá que concluir por el contrario, que los libros infantiles deben tomarse solamente como obras menores cuya función debe ser, como máximo, la de distraer o aficionar a la verdadera literatura. Pero los autores de este tipo de libros no literarios o de literatura sucedánea no solemos conformarnos con un cometido que merma nuestra autoestima y queremos a toda costa que se nos considere auténticos autores; para ello es imprescindible elevar los cuentos para niños a la categoría de productos artísticos (1986, 8-9).

That is the question: acomodarse a las reglas del mercado infantil²²¹, a su literatura de dibujos y colores llamativos²²², de escritura fácil y lectura más fácil aún. O pretender un producto artístico, que sí tenga altura literaria. Porque la poesía infantil, no nos cansaremos de repetirlo, es ante todo poesía. Y un «gran autor» de literatura para adultos, como defiende Hazard, también «puede escribir cosas para los niños» (1988, 26).

Por consiguiente, plantea Janer Manila, debería ser posible «escriure una gran obra pensant que la llegiran els nins. Si és una gran obra, també serà un llibre per adults» (10). Jaime Ferrán coincide en este punto: «¿Cómo debemos escribir, si decidimos hacerlo, los poetas de hoy? // Yo creo que, ante todo, debemos escribir para todos. Los libros de niños son –o debieran ser– para mayores». (1990, 62-63). Y el ejemplo que da es del todo incontestable: *Le Petit Prince* (1943).

Karl-Otto Apel (1985) señaló en su *Transformation der Philosophie* (1973-1976) la diferencia entre «intención» y «responsabilidad»²²³. Dos conceptos que trasladados aquí nos permiten subrayar un matiz: la intención de un autor/a de poesía para niños y niñas no debe ser la de educar, sino la de escribir esa gran obra de arte mencionada por Janer Manila. Lo más alta posible en términos estéticos. Que emocione, que divierta, que transforme al lector en protagonista o cómplice de sus versos. Carmen Escudero Martínez se muestra así de contundente cuando afirma que los textos literarios infantiles «deben resultar sólo más asequibles y nunca manipulados o distorsionados por apreciaciones particularistas o interpretaciones tendenciosas» (1994, 16). De lo contrario, según Held, el resultado final es el de una «seudoliteratura simplista y moralizante» que convierte «el libro para niños en un “paramanual”» (1987, 179).

Es evidente que, desde el momento en que sabemos que su destinatario va a ser el niño/a, existe una responsabilidad. De ahí que todo autor/a de literatura infantil haya desechado escribir pongamos por caso sobre las desventuras de un *Yonqui* (1953), como

²²¹ El definitivo despertar de la literatura infantil en las últimas décadas del siglo XX –desde distintas ópticas: lectores, investigadores, etc.– provocó que editoriales y autores vieran en este campo de acción una oportunidad. Advertía Cerrillo ya a comienzos de la década de los noventa acerca de la escritura específicamente infantil y juvenil: «El éxito de esta Literatura está provocando una gran demanda de obras por parte de editoriales, lo que conlleva, en más ocasiones de las deseadas, una calidad más que discutible» (1990, 18).

²²² Que pueden llegar a camuflar la ausencia de calidad literaria en tanto que, como apunta Dehaene, «desvían la atención del texto» (2018, 276).

²²³ Superando con ello la noción ética de «intencionalidad» expuesta por Immanuel Kant (2002) y matizando, a la vez, el concepto de «responsabilidad» que Max Weber (2005) planteaba en su célebre *Politik als Beruf* (1919).

sí hiciera William S. Burroughs en su icónica novela²²⁴. Pero la literatura para niños/as no es en este sentido distinta a cualquier otro tipo de literatura o texto literario, dado que siempre hay que tener en cuenta a qué lector nos dirigimos al escribir. Un caso práctico: no redactaremos el mismo libro si firmamos un contrato para una novela de encargo que se publicará en la colección La sonrisa vertical que si es para El barco de vapor o para la Serie Negra de RBA²²⁵.

Dicho lo cual y señaladas ya algunas características concretas de este subgénero –la musicalidad, el humor y la brevedad–, ¿de qué forma deben adecuarse las composiciones en verso a dicho receptor?

Es imperativo desarrollar criterios que permitan, precisamente, averiguar la adecuación, o no, de una determinada concreción textual. Problemática que –aunque de forma genérica– ya ha sido valorada por, entre otros, Iser, Jauss o Eco.

Y para ello deben tomarse en consideración, según Colomer:

algunos intereses temáticos determinados (por ejemplo los animales, la naturaleza en general o los juguetes), un lenguaje sencillo, unos referentes muy cercanos a la experiencia infantil [...] y determinados recursos expresivos, tales como la abundancia de metáforas (1999, 157).

²²⁴ Ya Bravo-Villasante consideraba «indispensable», ese es justo el término que ella emplea, «la ausencia de ciertos temas y la presencia de otros que no toleraría el adulto» (1959, 11).

²²⁵ El poeta Guillermo Carnero pone otros ejemplos: «Cuando el conde de Villamediana escribió: “Como la simple mariposa vuela, / que tornos y peligros multiplica / hasta que alas y vida sacrifica / en lo piramidal de la candela”, sabía que su lector estaría familiarizado con el *Cancionero* de Petrarca y que asociaría la mariposa con la caída de Ícaro como símbolo del atrevimiento amoroso. Cuando Nicolás Moratín compuso su *Canción a Pedro Romero*, supuso que caería en manos de personas tan enteradas de la historia de Jasón como interesadas en las corridas de toros, y que no desconocían que “el coro de Aganipe” es una alusión a la inspiración poética. En el “Coloquio de los centauros” (de *Prosas profanas*), Rubén Darío probablemente no esperara que sus lectores se movieran con instantánea familiaridad entre las referencias del texto, pero sí estaba seguro de que el lector de poesía modernista no iba a sentirse rechazado por ellas, y que incluso haría, si fuera necesario, un esfuerzo de documentación durante la lectura. Luis Cernuda no hubiera escrito “Luis de Baviera escucha *Lohengrin*” (de *Desolación de la Quimera*) de haber creído que el nombre del rey loco y los principales rasgos de su carácter no eran del dominio público entre sus posibles lectores. Ni Lorca hubiese puesto como título a uno de sus poemas de *Canciones* el nombre de Debussy, ni Alberti citado a Harold Lloyd, Buster Keaton, Harry Langdon y Oliver Hardy en *Yo era un tonto*, de no dar por supuesto que la música y el cine contemporáneos formaban parte de la cultura de sus lectores [...] Un autor necesita saber cuál es el universo de referencias culturales esperable en su público y en qué medida coincide con el suyo propio, y tomar una decisión al respecto» (2007, 49-50).

De hecho, ya en *La formació del lector literari* (1998) había insistido –a partir de lo expuesto por John Rowe Townsend– en la importancia de la «adequació a lectors determinats (sovint definits per l'edat)» (47). Adecuación que obliga a evaluar «el nivell de vocabulari i sintaxi» (47) del receptor niño y que «accentua la necessitat d'incorporar criteris de legibilitat» (48).

En su clásica *Historia de la literatura infantil española* (1959), Bravo-Villasante defiende que para los textos infantiles son «indispensables la claridad de conceptos, la sencillez...» (11). También Prats Ripoll reflexiona con una extrema lucidez sobre la particularidad de que el niño o niña sea el destinatario de este tipo de poemas:

L'adequació del text poètic al receptor infantil no passa per inventar un sucedani del llenguatge poètic carrincló i poc acurat, sinó per crear-ne un que, contemplant les restriccions –lingüístiques, culturals i vitals– imposades per l'especificitat del receptor, s'adapti a la seva capacitat de comprensió del món, de la cultura, de la llengua, i als seus interessos. Aquesta adaptació aconsella una tria de lèxic, on tindran poca o nul·la presència els arcaïsmes, i una selecció dels referents, limitats al camp de la cultura infantil; també demana tenir en compte el fet que els infants no tenen la maduresa de sentiments dels adults, cosa que incideix en la manera de tractar els temes, per exemple la nostàlgia pel paradís perdut de la infància tindrà poc interès per als receptors que encara hi viuen immersos (2009, 150).

Toda literatura supone un acto comunicativo. Por tanto, el mensaje debe llegar alto y claro. De ahí que Marzal, en su ya citado poema «Las buenas intenciones», confiese: «Aspiro a escribir bien y a ser claro» (2005, 65). El poeta es consciente de cuán indispensable es que la comunicación se complete y el mensaje llegue a su destino²²⁶. Y, por este motivo, ni la niña ni el niño deben encontrar en su lectura

²²⁶ Según G. Jean, «decir de la lengua poética que tiene otros propósitos además de la comunicación no excluye el que sea igualmente y siempre y sin duda antes que nada, lengua de comunicación» (1996, 27). Quizá habría que matizar ese «antes que nada», porque el poema –y aquello que lo constituye– es siempre expresión artística. Como lo fueron, pongamos por caso, las fotografías vorticistas de Alvin Langdon Coburn sobre las que llegaron incluso a preguntarle si estaban bien colgadas o si había que darles la vuelta, a lo que el fotógrafo americano respondió: «No importa realmente cuál es la parte de arriba en una buena vortografía» (Newhall, 2002, 201). ¿Qué pensarían ahora aquellas mismas personas de la obra de artistas como Georg Baselitz, que invierte la imagen, el motivo del cuadro, con la intención de que el espectador perciba antes la estructura cromática que el significado de lo que representa? Una ruptura consciente de la lógica discursiva –denotativa y unívoca, homogénea– que nos enlaza con las teorías deconstructivistas y, en especial, con el concepto de «diseminación» planteado por Jacques Derrida (1975). Frente a ese rotundo «antes que nada» y sin negar, en absoluto, el propósito comunicativo de todo poema, preferimos la dialogante reflexión de Maite Alvarado y Elena Massat, para quienes no solo el

obstáculos de ningún tipo: ya sean estos lingüísticos –de léxico, de sintaxis– o propiamente poéticos –metáforas irracionales o en exceso complejas, intertextualidad fuera de su alcance–, así como tampoco es conveniente que los versos escapen a la experiencia madurativa de los jóvenes lectores al tratar experiencias vitales que estos no han tenido. Antes bien, es preferible que la temática aborde la naturaleza, la fauna o cualquier otro asunto que pueda despertar su interés.

En realidad, más que una característica de la poesía infantil, la adecuación a la competencia lectora del receptor debe considerarse un criterio que el/la docente ha de exigirse a la hora de seleccionar las lecturas para, en nuestro caso concreto, los alumnos/as de Educación Primaria. De hecho, Escudero Martínez considera que la selección de textos de acuerdo a la edad y niveles del alumnado es «la primera labor del docente» (1994, 49). Y también Colomer (1999), Cassany, Luna y Sanz (2006) o Prado Aragonés (2004) apuestan por unas condiciones de enunciación simples y, por tanto, asequibles para el discente, favoreciendo así una adecuada comprensión del texto. Y no solo su comprensión, pues como señalan Guerrero Almagro y Fresneda Ortiz: «Los versos sencillos consiguen sellarse a la mente del lector, al tiempo que captan su afectividad y avivan sus emociones» (2016, 64).

Entonces, ¿cómo afecta o cómo se ajusta el haiku a todos estos criterios? Es de sentido común pensar que, a este respecto, no existen diferencias entre el haiku y cualquier otro tipo de poema. Recuperemos los versos de R. Franco con los que concluíamos el subapartado 5.1.2 y la consiguiente pregunta que dejábamos en suspenso: «¿Es este un poema recomendable para el lector niño?». Parece obvio que no. Y la justificación tiene que ver con esa «maduresa de sentiments» a la que hacía referencia Prats Ripoll un poco más arriba. Un criterio que sirve igual para un haiku que para un microrrelato, un cómic, una pieza dramática, etc.

O tal vez sí exista una diferencia entre el haiku y cualquier otro tipo de poema. Si nos centramos en las producciones de tradición nipona clásica, donde la instantaneidad, la forzosa presencia de la naturaleza –como quería Colomer–, su mirada de constante asombro frente a lo que nos rodea, la ternura o delicadeza con la que algunos de sus autores escriben, etc. hacen de estos poemas ganados para los niños/as una lectura conveniente y apropiada en un porcentaje muy alto. Sirvan de muestra los siguientes haikus, obra de Sōkan y de Issa respectivamente:

género lírico sino toda la literatura infantil se sitúa «en la intersección de un mensaje estético, literario, y un mensaje que hemos llamado apelativo, en contradicción con el primero» (54).

aunque haga frío
no te acerques al fuego,
buda de nieve

pequeño gorrión,
apártate, que pasa
don caballo (Bermejo, 1997, 34 y 166).

Ahora bien, a diferencia de lo que sucede en la literatura japonesa, en los haikus occidentales el autor suele aparecer con frecuencia en sus poemas. Quiere dejarse ver. Ya sea desde el punto de vista estilístico –algunos haikus pueden llegar a ser considerablemente herméticos, mientras que otros abusan de la retórica–, ya desde un grado de emoción o desde una experiencia vivencial que complica la lectura del niño o niña –unas veces, como apuntaba Prats Ripoll, porque dicha experiencia no les interesa; otras, porque está lejos de comprender aquello que se les cuenta.

Por ejemplo, entre los poemas de *¿Y si escribes un haiku?* que analizamos anteriormente había uno de García Faet en el que la autora valenciana desarrollaba un juego intertextual con las jarchas mozárabes que no está al alcance de lectores inexpertos. Más aún si tenemos en cuenta su asunto: la incompreensión de los propios sentimientos amorosos y el misterio que convoca la persona amada –especialmente en los primeros estadios de una relación–. Y, de igual manera, la antología incluye también un poema social de Gioconda Belli titulado «Nicaragua» que obliga a que el lector conozca el contexto político de aquel país de América Central para descifrar el significado profundo de los versos.

Añadimos ahora dos poemas más, que hasta cierto punto podrían ser el mismo:

Antes, ganaban
mis soldados de plomo
todas la guerras.

Melancolía.
Cintas de cine porno
de los 80 (Rodríguez Cabrera, 2019b, 64 y 65).

El primer poema es obra de Marzal. El segundo, de Pablo García Casado. Ambos autores utilizan dos objetos con los que el paso del tiempo no ha sido para nada benévolo: los soldados de plomo –¿qué niño juega ahora con soldados de plomo?– y las cintas Beta o VHS de vídeo –ya del todo obsoletas en esta guerra tecnológica sin fin–. Dos objetos que proyectan al poeta hacia el pasado. Son una especie máquina del tiempo de H. G. Wells, o acaso el DeLorean de Marty McFly. Por ello, cuando el poeta regresa al futuro –o al presente, según como se mire–, los lectores perciben la nostalgia de quien se supo feliz, incluso invicto.

Es evidente que el niño o la niña no pueden aún sumergirse en estos dos haikus hasta su profundidad máxima. Y no por el lenguaje, del todo sencillo. Ni tampoco por el estilo literario. Sino simplemente porque no ha vivido lo suficiente como para experimentar ese preciso estado de ánimo –tan y tan próximo a aquel conocido verso manriqueño: «Cualquiera tiempo pasado / fue mejor» (1979, 115)²²⁷.

Dejando de lado estos ejemplos concretos y planteada la diferencia respecto a la poesía japonesa clásica, cabe apuntar que la tradición del haiku en lengua castellana a lo largo de sus más de cien años de desarrollo nos ofrece un amplísimo abanico de posibilidades que van desde el poema ingenuamente humorístico, a la manera de los que ya hemos visto de G. Martínez Torres, a otros, más maduros, reflejo de la sociedad actual –y que incluso permiten introducir en el aula un diálogo acerca de los distintos modelos de agrupación familiar o trabajar, entre otros valores, la tolerancia y la atención a la diversidad²²⁸–, como el siguiente haiku de Julieta Valero, por ejemplo, en el se refleja una escena doméstica de una familia homoparental:

²²⁷ Ni que decir tiene que el haiku de García Casado añade un ingrediente que lo vuelve aún más inapropiado, porque no es lo mismo que el poema discorra sobre soldaditos de plomo que sobre películas pornográficas.

²²⁸ En este sentido, en la búsqueda de una «escuela de la diversidad» (Moriña, 2008) o «escuela para todos» (Arnáiz Sánchez, 2003), Olga María Alegre de la Rosa defiende la necesidad de «educar generaciones que no le tengan miedo a las diferencias» (2010, 34). Para Jesús Miguel Muñoz Cantero y Eva María Espiñeira Bellón, «educar con y para la diversidad significa desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y respetuosos, con independencia de la procedencia del alumnado o sus condiciones físicas, psicológicas o sociales. La diversidad es, por tanto, punto de partida y punto de llegada» (2010, 249). De ahí que Miquel Àngel Oltra Albiach (2011) destaque la atención a la diversidad como un claro marcador de calidad en la enseñanza. Conviene reseñar también el volumen monográfico *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, coordinado por Antonio Sipán Compañé (2001) que ofrece una visión sobre la atención a la diversidad que abarca desde lo general –«La atención a la diversidad y el reto de la globalización» de Ettore Gelpi, «La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades» de Miguel López Melero o «El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad» de Miguel Ángel Santos Guerra– a lo particular, en ocasiones tan específico como:

Entre sus madres
El bebé duerme cauce
Agua tan fresca (Rodríguez Cabrera, 2019, 41).

Un último apunte para cerrar este subapartado: todo poema es un constructo ideológico. No es irrelevante que la traducción de uno de los principales títulos de Terry Eagleton sea *La estética como ideología* (1990). Quien escribe poesía destinada al niño/a, quien gana lecturas pretéritas para sus jóvenes alumnos/as, aquellos que deciden las lecturas de los planes de estudio... tienen, desde la estética, una responsabilidad que no es solo estética: la de ofrecer al alumno o alumna, al lector o lectora, al niño o niña, un reflejo certero del mundo que les rodea. Para, desde ahí, y sin ingenuidades, tratar de avanzar todos juntos hacia otra realidad mejor.

5.1.5. Las razones del *no*

En uno de los poemas de *Árbol adentro* (1987), Octavio Paz escribe: «La poesía. / Se desliza / entre el sí y el no» (2004, 702). Un intento por demarcar los límites de la poesía que sirve también para aquella que está destinada a los niños y niñas. Así que, por tanto, nos falta la segunda parte: ese «Decir que no» con el que Benedetti tituló uno de sus poemas. Porque a menudo resulta más práctico definir a la contra. Como cuando Prats Ripoll defendía que las composiciones infantiles en verso no deben ser un sucedáneo ramplón y poco cuidado de la poesía²²⁹.

«Modificaciones formales del habla materna dirigida al niño con síndrome de Down» de Adoración Alves Vicente; «Respuesta educativa a un alumno autista: estudio sobre una experiencia de colaboración familia-escuela» de Purificación Ortiz Bonache y Salomé Castaño Garrido; «El alumno zurdo: didáctica de la escritura» de Concepción Monge Crespo o «La educación del niño hipoacúsico en el movimiento scout» de Elena Escolano Pérez. Termino con una reflexión de Fernando Savater, que conviene tener en cuenta: con la atención a la diversidad no se ponderan, no se están publicitando nuestras diferencias; sino que se apunta a aquello que nos une, por encima de nuestras diferencias: «El objetivo final de la educación es desarrollar la disposición a reconocer y respetar la semejanza esencial de los humanos más allá de nuestras diferencias de sexos, etnias o determinaciones naturales. Insisto: no a celebrar y perpetuar lo que nos distingue, como creen los bobos bienintencionados, sino a comprender que compartimos algo más profundo e importante que lo que nos hace diversos. Para ello, el aula escolar debe parecerse lo más posible a la sociedad en la que debemos convivir juntos los diferentes sexos, etnias, capacidades psíquicas o físicas, etc. Puesto que vamos a ser ciudadanos, debemos formarnos y prepararnos también juntos para ese destino común» (2013, 82).

²²⁹ Aunque centrada en las leyendas infantiles de tradición oral, también Caterina Valriu nos advierte de lo que supone uno de los principales peligros de la literatura para niños/as en general: «L'imparable procés d'infantilització, estandardització i banalització» (2002, 66).

La tendencia a definirse por oposición a la literatura para adultos ha venido siendo, lo apunta ya Colomer (1998, 40), una constante en los estudios de los libros infantiles. Incluidos aquellos que tienen el verso en su punto de mira. Pelegrín, en su rango de antóloga, arranca con la siguiente declaración de intenciones su clásica selección de *Poesía española para niños* (1969):

Una auténtica poesía para niños no es un género de facilidades, cursilerías, didactismos, sino esencialmente poesía. El poeta no puede dejar de ser un ente poético; escribir poesía no es infantilizar la poesía. El infantilismo es un atentado contra la belleza y contra la sensibilidad del niño (1984, 7).

Y en la misma línea se expresan Cerrillo y Luján Atienza: «Poesía infantil no es la poesía hecha con diminutivos, o la poesía que habla de animalitos, o la poesía escrita en un lenguaje ñoño o edulcurado, o la poesía insultantemente fácil y superficial, que hable de unos temas y evite hablar de otros» (2010, 105).

Siguiendo este criterio, ¿deberíamos considerar poesía infantil el siguiente texto de Celia Viñas, titulado «Sarampión»?

¡Jesús, qué calor!
Tengo sarampión.
 Saco una manita,
saco una orejita,
saco la cabeza,
mi madre me tapa...
 Señor, ¡qué pereza!
¡qué sed de sifón!
tengo sarampión.
 Y son mis mejillas
–dice la abuelita–
dos rojas llamitas.
 Ha venido serio
el señor doctor
y me van a dar
agua de limón (2006, 62).

Echemos cuentas: dieciséis hexasílabos. Cuatro diminutivos: «manita», «orejita», «abuelita» y «llamitas». Dos referencias a la religión católica: «Jesús» y «Señor» –con

todo lo que, implícitamente, esto supone e impone—. Y una única metáfora. Muy simple, mejillas rojas como llamas. Mera alusión al color. De no haber mencionado las orejas ya en la segunda estrofa, la autora ilerdense podría haberlas utilizado aquí: las orejas rojas igual que la llama de dos velas. *Y son mis orejitas / –dice la abuelita– / dos rojas velitas. O llamitas*, si se quiere. Da igual, porque por más que nuestra analogía persiga la plasticidad, añadiendo a la relación de color una similitud en la forma, seguiríamos muy lejos de aquella «álgebra superior de las metáforas» que José Ortega y Gasset (1987, 73) propuso prácticamente como definición de la poesía y que Perriconi (1984) considera no solo una de las principales características del lenguaje poético infantil sino el eje a partir del cual este se articula (1984, 5).

Es cierto que el contexto histórico actúa aquí de atenuante, pues la inmediata posguerra no iba a permitir, señala García Padrino:

a las creaciones infantiles librarse de cargas tan negativas como el triunfo de la cursilería y de la noñez, empleadas ahora como un peculiar escapismo ante la dura realidad vivida entonces. De ahí que la realidad descrita en buena parte de aquellas obras respondiese a una visión deformada o tendenciosa, o que el humor no frecuentara senderos críticos similares a los anteriores a 1936, dado el dominio de tratamientos idealizados, tontorrones y mediocres en la utilización de recursos literarios (1992, 499).

Pero, del mismo modo, no resulta menos cierto que Viñas es una de los autores con mayor presencia en el canon selectivo de las antologías de poesía infantil de la segunda mitad del siglo XX²³⁰ y, también, de los libros de texto de EGB y posteriormente de Primaria, como ha detallado José Moreno Fernández (2007)²³¹. Hasta el punto, por ejemplo, de que su libro *Canción tonta en el Sur* (1948) —«que abrió

²³⁰ Algunas de las cuales se editan ya en plena democracia, como *Canto y cuento* (1997) de Carlos Reviejo y Eduardo Soler o la segunda *Poesía española para niños* (1997) de Pelegrín.

²³¹ Las producciones en verso contenidas en los libros escolares de texto, por un lado, y las antologías poéticas con destinatario infantil tienen por objeto la misma función divulgativa del género lírico. Prats Ripoll (1994, 129) establece una diferenciación social con respecto a ellas que nos parece especialmente interesante, aunque quizá demasiado fundamentada en la experiencia biográfica de la autora y, en consecuencia, un punto simplista. Acerca de los manuales dice: «Han estat l'únic mitjà d'accés a la literatura impresa per als sectors infantils de les classes més desfavorides, al llarg de diverses dècades, sobretot dels de la societat rural, on no es disposava de biblioteques». Mientras que sobre las selecciones de poesía asevera que estas «podien cumplir una funció similar en sectors socials més afavorits economicament». Y asienta su reflexión en el testimonio vital de Bravo-Villasante (1990) —que podría rebatirse fácilmente aportando el relato, opuesto en parte, de L. A. de Cuenca (2005) en «La forja de un lector».

nuevos caminos para los poetas que siguieron a la autora en la noble tarea de acercar la poesía a los niños» (Romero Yebra, 2004, 20)– es el quinto poemario con mayor aporte a las compilaciones de lírica infantil analizadas por Moreno Fernández (2007, 15): únicamente superado en representación por *Columpio de luna a sol* (1952) de Pura Vázquez, *Canciones* (1927) de García Lorca, *Nuevas canciones* de A. Machado y *Marinero en tierra* (1924) de Alberti.

A *Canción tonta del Sur* pertenece, concretamente, el poema «Sarampión». Uno de los más favorecidos tanto por los antólogos del género lírico infantil –aparece recogido en *El silbo del aire* (1965) de A. Medina, en las dos *Poesía española para niños* (1969 y 1997) de Pelegrín o en *Canto y cuento* de Carlos Reviejo y Eduardo Soler (1997)– como por los pedagogos que elaboran manuales escolares. En función de lo cual, ¿debemos considerarlo un texto canónico de poesía infantil?

La confusión está servida. Por un lado, García Padrino, Cerrillo, Luján Atienza o, entre otros, Pelegrín, abogan por una poesía ni edulcorada ni simplona. ¿Pero acaso hay algo más «insultantemente fácil» que rimar con diminutivos? Improvisemos un ejemplo en versos octosílabos: La rimita pequeñita / es siempre más facilita.

Entonces, si esto es así, ¿por qué la propia Pelegrín, que explícitamente rechaza las facilidades y el infantilismo, antologa por dos veces «Sarampión» u otros poemas similares²³²?

García Montero, quien probó y sabe en qué consiste escribir poesía incluso para niños y niñas, expone algunas de las claves a tener en cuenta: «No es obligatorio hablar con diminutivos, no es obligatorio hacer poemas sobre los animales de una granja y tampoco es obligatorio que todo sea bonito, requetebonito, hasta el punto de que se nos llene la boca de merengue» (2000, 16). Y también: «Lo peor para la poesía es ser demasiado cursi. Eso nunca [...] Las mismas personas que confunden los poemas con

²³² Así sucede con «El brujito» o «Almejititas» de María Luisa Muñoz de Buendía (Pelegrín, 1997, 29 y 55), quien –además de infantilizar al lector mediante el uso de diminutivos ya desde el propio título de los poemas– salta gratuitamente, en el primer caso, del verso octosílabo al eneasílabo sin motivos prosódicos o semánticos, mientras que, en el segundo, de los diez versos del poema nueve son octosílabos menos uno: «que viene mi niña camino del mar», que da la sensación de que la autora ha engordado por necesidades de rima, lo cual denota cierta apatía o impericia por su parte, pues debe tenerse en cuenta que la rima utilizada es facilísima –incluye incluso el uso de un infinitivo: «llegar»– y no es ni siquiera regular: ABCC ECDC FC. Quizá convenga matizar que una cosa es la experimentación formal, que suele partir de un profundo conocimiento de los ritmos y los modos..., y otra muy distinta es utilizar rimas fáciles –como las acabadas en diminutivos o en infinitivos– y cambiar la prosodia, las reglas del juego, cuando a uno le conviene.

los animalitos y los diminutivos, suelen creer que las cursiladas son estados de ánimo muy poéticos» (14).

Ya Antonio Moreno Verdulla al exponer los principales defectos de las obras para niños/as señalaba a aquellas «llenas de infantilismos, expresados en diminutivos que contrastaban con una expresión engolada y cursi» (1994, 30). Y quien dice cursi, dice contranatural. A la manera de Minou Drouet. O a la manera de los críticos, que a veces sin darnos cuenta salimos demasiado peripuestos en la fotografía. Una muestra: «La poesía se adentra en los hondones del alma para descubrir sus secretos y los niños viven con el alma al descubierto» (Ada, 1990, 88).

Para terminar, una reflexión de Murciano, quien –lo hemos visto al tratar el tema del humor– enfrenta su propia experiencia creadora a la poesía de Fuertes pero, también, a la de todos aquellos autores que se alejan al escribir poemas infantiles de un cierto grado «de seriedad y trascendencia» (1990, 155). Es más. En sintonía con García Montero (2000, 12-15) y con Colomer –para quien, por fortuna, desde la década de los ochenta han empezado a levantar la voz algunos autores alejados ya «de la versificación fácil y de la visión del mundo estereotipada y ternurista que tan a menudo aparece en los versos para niños» (1999, 156)–, y a partir de una carpeta que le regalaron en un colegio madrileño repleta de versos escritos por niños y niñas, de entre los que Murciano transcribe algunos sobre la soledad, los enmarañados comienzos del sentir amoroso, el sufrimiento, etc., llega a la siguiente conclusión:

Todas estas citas, y otras tantas que omito –en las que no falta el tema de la droga ni mujeres que gritan pidiendo auxilio, prueban, a mi juicio, que muchos niños de hoy se inclinan ya por una poesía en la que haya algo más que un patito gordito o una cucaracha borracha; una poesía en la que, si no problemas y desengaños, sí haya al menos un lirismo suficiente, una sensibilidad más acusada, un vocabulario más cuidado: una poesía, en fin, de más alto nivel (1990, 156).

6. EL ARTE, QUE ES IGUAL A PURO JUEGO²³³

6.1. Juego y cultura. Precedentes.

En 1947, en un adelantado y luminoso artículo sobre el juego como estructura, Émile Benveniste escribe: «Immense est le domaine du jeu» (1947, 161). Casi un aforismo. El intento por abarcar aquello que por sí mismo se desborda y nos desborda. Porque todo en el hombre es juego. Una idea que también recorre las páginas de otro trabajo pionero, el ensayo de Johan Huizinga titulado, significativamente, *Homo ludens* (1938).

Pero el juego no necesita del hombre. Es independiente. Un fenómeno autónomo. Sirvan de ejemplo dos cachorros de perro que brinca, triscan, corretean. Es en este sentido que Huizinga considera que «el juego es más viejo que la cultura» (1972, 11), si bien forma parte de ella –como ya se aceptó, añade, en el siglo XVII, cuando se reconocía sin ambages «el carácter lúdico de la vida cultural» (16). De William Shakespeare a Jean Racine, pasando por Calderón de la Barca.

Según Platón, es necesario que hombres y mujeres vivan «jugando los juegos más bellos» (1999a, 39). Necesidad que Tomás de Aquino también subraya, amparándose en Aristóteles (1994, 561), Agustín de Hipona (560) y en un incidente de Juan el Evangelista que Aquino afirma extraer del *Libro de las colaciones de los padres* (ca. 420) de Juan Casiano:

Cuando algunos se escandalizaron de encontrarlo jugando con sus discípulos, mandó a uno de ellos, que tenía un arco, que tensara una flecha. Después de haberlo hecho muchas veces, le preguntó si podía hacerlo ininterrumpidamente, a lo que el otro respondió que, si lo hiciera así, se rompería el arco. San Juan hizo notar, entonces, que se rompería también el alma humana si se mantuviera siempre la misma tensión (560).

²³³ Se alude aquí al poema «CIII» con el que A. Machado cierra “Proverbios y cantares” en la primera edición de *Nuevas canciones* –y que, valga como curiosidad, estaban dedicados a Ortega y Gasset.

-¿Mas el arte?..
-Es puro juego,
que es igual a pura vida,
que es igual a puro juego.
Veréis el ascua encendida (1924, 140).

En realidad, Casiano no dice del evangelista que estuviera jugando con sus discípulos, sino que «acariciaba apaciblemente una perdiz» (1998, 463) cuando se le acercó cierto filósofo a preguntarle por qué se entretenía «en tan fútiles diversiones» (464). Un detalle sin más trascendencia. Lo verdaderamente importante, el punto exacto al que hay que acercar la lupa, es esa defensa del juego que hace Tomás de Aquino –con moderación y prudencia, añade, refugiándose en la autoridad de Marco Tulio Cicerón (561)– y que le llevará a terminar sentenciando: «Ludus est necessarius ad conservationem humanae vitae» (1858, 477).

Cito antes la versión original, en lugar de una traducción –como podría ser la de Luciano Gómez Becerra: «el juego es necesario para la vida humana» (Aquino, 1994, 562)–, no por un prurito de erudición ni en un alarde filológico o culturalista, sino por señalar un matiz: la diferencia que el autor establece entre los términos «jocus» y «ludus». Diferencia ya reseñada en el artículo arriba citado de Benveniste y también por Jean-Pierre Étienvre, quien expone con nitidez y economía dicha fractura: «El *ludus* es el entrenamiento bajo todas sus formas, el entrenamiento para el estudio o para el combate, el ejercicio militar. El *jocus* es el juego de palabras, el juego completamente gratuito, el juego por el placer de jugar» (1990, 293).

Vayamos por partes. Es evidente que ante la disyuntiva léxica que plantearon «ludus» y «jocus» –o su versión alternativa «iocus»– salió triunfador el segundo de los sustantivos, que en español nos ha llegado con esa diptongación de la *-o* latina tónica que «juego» comparte con otras palabras como «hueso», «cuerpo», «sueño», «nuevo», «huevo» o «puerta». Del mismo modo, el concepto de «jocus» también se acabó imponiendo. Incluso cuando ahora usamos, el adjetivo «lúdico», que sí ha llegado hasta nosotros, su significado hace referencia al juego entendido como «jocus».

En *Remedio de jugadores* (1519), fray Pedro de Covarrubias –Maestro en Santa Teología, se indica junto al título– también reseña la contraposición entre estas dos nociones de juego: «Ay juegos de boca que en latin se llaman jocus: el juego de obra se llama ludus. Juegos de boca es decir gracias y donayres sin injuria de dios ni del próximo: sin descastigadas palabras» (Covarrubias, 1519, f. LXXVIII, r.).

De hecho, como ya señalaron Alfred Ernout y Antoine Meillet, la oposición fue ciertamente doble. Estableciéndose en paralelo entre *ludus/iocus* y entre *serial/ioca* (Étienvre, 1990, 295). Probablemente, más que de oposición deberíamos hablar de complementariedad. Para Roger Caillois, uno de los principales teorizadores sobre el concepto de juego, este...

Inefablemente trae consigo una atmósfera de solaz o de diversión. Descansa y divierte. Evoca una actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real. Se opone a la seriedad de ésta y de ese modo se ve tachada de frívola. Por otra parte, se opone al trabajo como el tiempo perdido al tiempo bien empleado. En efecto, el juego no produce nada: ni bienes ni obras. Es esencialmente estéril (1994, 7).

El juego es risa, broma, diversión, placer. Pero, en cambio, cuando Aquino y Covarrubias hacen uso del término «*ludus*» subyace en él un cierto grado de seriedad y trascendencia –que para Caillois, lo acabamos de leer, representa significativamente lo opuesto al juego–. No en vano, *ludus* es «escuela» y, por tanto, disciplina. Hay un pasaje de *Homo ludens* que casi parece resumir y esclarecer lo expuesto hasta ahora:

La presencia del juego no se halla vinculada a ninguna etapa de la cultura, a ninguna forma de concepción del mundo. Todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego, el jugar, como algo independiente, peculiar, aunque su lenguaje no disponga para designarlo de ningún vocablo general. No es posible ignorar el juego. Casi todo lo abstracto se puede negar: derecho, belleza, verdad, bondad, espíritu, Dios. Lo serio se puede negar; el juego, no (1972, 14).

Puede negarse a Dios, pero no el juego. De ahí su peligro para dos hombres de fe como Aquino y Covarrubias. De ahí también la búsqueda de una forma menos profana de entretenimiento. Escribe Benveniste: «Tout oppose donc le jeu au sacré» (1947, 164). No es de extrañar, por tanto, que Aquino utilice el término «*ludus*» cuando afirma que el juego es necesario para los hombres. Es, poco más o menos, lo mismo que hará Covarrubias en el siglo XVI al diferenciar los «juegos licitos» (Covarrubias, 1519, f. LXXVIII, r.) de aquellos que no lo son. Entre los primeros: «dimos por regla general, que son aquellos que consisten en ingenio, o fuerças, o maña, inventados o para exercitar el ingenio, o para exercitar las fuerças, o para distraer y aflorar el espíritu del estudio y cuidado» (f. LXXVIII, r.). Es decir, Aquino y Covarrubias ponderan el juego útil, provechoso. Ya sea como adiestramiento del cuerpo y de la mente, o como distracción y descanso del estudio, que permita después regresar a él con más avidez de conocimiento –recordemos la parábola del evangelista Juan citada por Casiano y por el propio Aquino.

Una concepción del juego-no-juego que ya se daba en la Grecia clásica. Suele atribuirse erróneamente al barón Pierre Fredy de Coubertin –fundador de las Olimpiadas modernas, como ya se sabe– una frase del obispo Ethelbert Talbot: «What is important in the Olympic Games is not to win but to take part, because the essential part in life is not to conquer but to struggle fairly» (Cueva, 2014, 222). Pues bien, nada más lejos de la realidad de los antiguos juegos Olímpicos, Píticos, Nemeos, Ístmicos o de los Panatenaicos, que en realidad eran celebraciones con un fuerte componente ritual –o religioso– y bélico. Apolo estaba mucho más presente que Dionisio. Hasta el extremo, como indican Huizinga (1972, 66) y antes Jane Ellen Harrison (1912, 221), que se celebraban incluso duelos hasta la muerte²³⁴.

Está claro que no había risas ni tampoco diversión. Los jugadores se preparaban a conciencia para competir. Entrenaban en el esfuerzo. Y su violencia es una violencia regulada. ¿Pero acaso no sucede esto mismo también ahora? Y entonces surge la duda: ¿pueden entenderse no solo las actuales Olimpiadas, sino cualquier otra competición deportiva profesional como un juego?

En este punto parece necesario delimitar a qué nos referimos precisa y concretamente al hablar de «juego». Porque no se puede pensar o reflexionar a partir de un conjunto vacío de premisas. Se impone acotar el radio de acción. Definir, más allá del diccionario, el concepto de juego. Dice Huizinga:

El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (1972, 43-44).

Por tanto, cuando Aquino se decanta por el término «*ludus*» está negando el juego tal y como lo define Huizinga: libre, gratuito, estéril. No deja de ser cierto, como añade Caillois (1994: 29), que las apuestas o loterías, pongamos por caso, sí esconden un fin material. Pero este hecho no impide que:

Incluso en su forma de juego por dinero, el juego siga siendo rigurosamente improductivo.

En el mejor de los casos, la suma de ganancias no podría sino igualar la suma de pérdidas

²³⁴ Llevando esta idea al extremo, Caillois considera la guerra –en tanto que violencia regulada y con un resultado final– una forma más de juego (1994, 16).

de los demás jugadores [...] Hay desplazamiento de propiedad, pero no producción de bienes (30-31).

No cabe duda, pues, de que el propósito del juego es el juego mismo. «Actividad sin apremios, pero también sin consecuencias para la vida real», dice Caillois (7). Ahora bien, y aquí sí viene la verdadera puntualización, esto únicamente sucede así para el jugador o los jugadores. Es decir: no tiene por qué ser el objetivo final del juego.

De esta forma y trasladado al terreno de la enseñanza, el/la docente puede proponer actividades lúdicas al alumnado que, en realidad, estén encubriendo una intencionalidad educativa concreta –lo que tampoco implica un acercamiento al concepto latino de «ludus» que, recordemos a Étienne, viene a ser una especie de entrenamiento. Ni, mucho menos, significará la ausencia de diversión–. El alumno o alumna se convence de que juega mientras el maestro/a, en cambio, sabe que está aprendiendo²³⁵, convirtiéndose así en una estrategia motivadora para el aprendizaje de los temas de las áreas curriculares que se imparten en el aula (Iturbe, 2015), especialmente cuando se trata de Educación Infantil y Educación Primaria

Ya Platón abogaba por el uso del juego en la educación infantil. Pero, en función de lo visto hasta ahora, quizá debamos matizar dicha defensa. Y para ello resulta del todo relevante el siguiente pasaje las *Leyes* (s. IV a.C.):

El hombre que ha de ser bueno en cualquier cosa debe ejercitarla directamente desde la infancia, jugando y actuando seriamente en cada una de las cosas convenientes al asunto. Por ejemplo, el que va a ser buen labrador o buen arquitecto: uno debe jugar construyendo alguna de las viviendas que hacen los niños, el otro, por su parte, debe jugar a labrar. El que los cría debe proveer a cada uno de pequeños instrumentos, copias de los verdaderos –y, en especial, deben aprender todo cuanto sea necesario saber previamente, como, por ejemplo, en el caso del carpintero, a medir y calcular y en el del guerrero a montar a caballo, jugando, o a hacer alguna otra cosa semejante–, y debe intentar volver los placeres y deseos de los niños a través de juegos hacia la meta que ellos mismos alcanzarán cuando hayan madurado. En resumen, decimos que la educación es la crianza correcta que conducirá en mayor medida el alma del que juega al amor de aquello en lo que, una vez hecho hombre, él mismo deberá ser perfecto en la especificidad de la cosa (1999b, 227-228).

²³⁵ No en vano, el filósofo Giorgio Agamben expone una idea que podríamos considerar de consenso: «Los buenos maestros saben esto, son aquellos que entienden que los juegos son la autopista a la experiencia infantil. Es por eso que ellos triunfan al lograr que el niño adquiera ciertas costumbres y hábitos» (2012, 30).

De nuevo el concepto de «ludus». Esto es, de aprendizaje *para*. Platón lo llama «especificidad». Y consiste, en resumidas cuentas, en un adiestramiento. Ahora bien, dejemos de lado el determinismo de la sociedad helénica –es obvio que ninguno de nuestros/as docentes va a imponer al alumnado una labor u ocupación futura–, que en el caso concreto de la poesía nos llevaría a su enseñanza únicamente a aquellos niños y a aquellas niñas que quieran ser poetas. Dice Caillois:

Contra lo que se afirma con frecuencia, el juego no es aprendizaje de trabajo. Sólo en apariencia anticipa las actividades del adulto. El chico que juega al caballo o a la locomotora no se prepara en absoluto para ser jinete o mecánico, ni para ser cocinera la chiquilla que en platos supuestos prepara alimentos ficticios condimentados con especias ilusorias. El juego no prepara para ningún oficio definido (1994, 18).

Si dejamos, pues, el susodicho determinismo de lado y nos centramos en la noción de juego en Platón, observaremos que este traza una línea que van a continuar, entre otros autores, Aquino y Covarrubias. Y en la que se hace patente la doble oposición ya reseñada por Ernout y Millet entre el juego como diversión y la disciplina implícita en el *ludus*.

La cuestión clave estaría, sin embargo, en saber por qué los/las docentes debemos renunciar a la diversión del alumnado. Aquino y Covarrubias personalizan una época, en la cual, la Iglesia Católica –que impone su pensamiento como dominante– identifica el humor, la diversión, la burla, con lo negativo. Por poner otro ejemplo mucho más popular: el personaje de Jorge de Burgos, aquel monje y bibliotecario ciego que odiaba la risa en la novela *El nombre de la rosa* (1980), de Eco. Un odio o rechazo que, cabe aclarar, estaba ya en Aristóteles, para quien «lo risible es parte de lo feo» (1992, 141-142)²³⁶.

En cambio, la educación y también la poesía infantil actuales no solo no rechazan el juego en tanto que diversión y placer, sino que lo fomentan. Se busca enseñar deleitando. Que la lectura sea de provecho. Conceptos que pueden rastrearse a lo largo de los siglos y siglos de escritura: de las fábulas de Esopo y de Cayo Julio Fedro, a las

²³⁶ Y así seguirá siendo por lo general hasta que en el Renacimiento se empieza a integrar el humor en la literatura –lo cual no quiere decir en la literatura infantil– de una forma natural. Si bien, autores y obras como Rabelais o *Don Quijote de la Mancha* (1605) son considerados y reducidos a la categoría de fáciles, divertidos, extravagantes, etc. (Bajtín, 1974).

de Helen Beatrix Potter. Pasando por las de Jean de La Fontaine, Iriarte o Samaniego. Así como por otras muchas formas o registros literarios. Para no extendernos en demasía citaremos tan solo uno, aunque del todo trascendente: las doce *Novelas ejemplares* (1613) de Cervantes.

Mención aparte merece la *Epistula ad Pisones* (ca. 12 a. C.) de Quinto Horacio Flaco, tradicionalmente conocida como *Arte poética*. No en vano, a lo largo de la historia ha sido uno de los textos más renombrados e influyentes de la antigüedad clásica. Hasta el extremo de que varias de sus máximas han terminado por convertirse en lugares comunes o tópicos literarios. Es el caso de los versos que siguen: «Aut prodesse uolunt aut delectare poetae / aut simul et iuncunda et idonea dicere uitae» (1998, 94), que José Luis Moralejo traduce: «los poetas pretenden o ser de provecho o brindar diversión; o bien hablar de las dos cosas a un tiempo gratas y buenas para la vida» (Horacio, 2008, 403).

Después de diferenciar entre los verbos «prodesse» (enseñar) y «delectare» (divertir) –que manifiestan dos aspectos de suma importancia en la teoría literaria de la Antigüedad clásica–, el poeta y tratadista de Venusia plantea la posibilidad de que ambos fines confluyan, para que así la lectura cause fruición y al mismo tiempo instruya al receptor sobre asuntos de provecho. Una concepción de la poesía que Horacio, según los especialistas²³⁷, extrajo de Neoptólemo de Paros o de Pario y de la escuela peripatética –a la vez que muestra concomitancias con el Cicerón del *De oratore* (55 a. C.) y el *Orator* (46 a. C.).

Pero volvamos al *Arte poética*, que en seguida vuelve a incidir sobre la finalidad de instruir deleitando. Aunque ahora sustituye los dos verbos –*prodesse /delectare*– por dos adjetivos: «Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci, / lectorem delectando pariterque monendo» (1998, 94). Según la traducción de Manuel Mañas Núñez: «obtuvo la aprobación general quien supo mezclar el placer y la utilidad, pues deleita al lector y, al mismo tiempo, le enseña» (Horacio, 1998, 115). *Miscere utile dulce*. La combinación de lo útil y de lo dulce. Un lugar –en el contexto de la comunicación literaria– en el que han coincidido y necesitan seguir coincidiendo Poesía y Educación, además de la Retórica, ¿o no está entre los objetivos de estas tres disciplinas la *captatio benevolentiae* del receptor?

²³⁷ Para más información sobre este punto véase Mañas Núñez (1998, 29-32) y Moralejo, (2008, 340-348).

Pues bien, si de lo que se trata es de capturar la atención del receptor –en tanto que alumno y a la vez lector– conciliando la educación con el deleite, no hay duda de que el juego resulta indispensable.

6.2. *Puer ludens*

Al analizar las características de la poesía infantil destacábamos entre ellas su musicalidad, tras la cual se esconde, evidentemente, un cometido mnemotécnico. Pero también una finalidad lúdica. Como apunta Held (1987, 154), cuando el niño o la niña descubre los sonidos, sus primeros ensayos son a la vez aprendizaje y juego: vocaliza sílabas, las repite sin cesar hasta embriagarse, en una forma de goce sensual del todo independiente de su significación y también de su función social. El niño o la niña, aún bebé, experimenta y se divierte con el fluir de nombres, con las secuencias de ritmos y sonidos, con la creación y repetición de palabras. Combinaciones insólitas y biensonantes de sílabas y vocablos que muchas veces no significarán nada, pero que influyen en el posterior gusto por las posibilidades combinatorias del propio lenguaje. Perriconi (1984), Amalia Wischñevsky (1984), Pelegrín (1990), Isabel Tejerina Lobo (1993) o G. Jean (1996), destacan este proceso como una parte fundamental en el desarrollo del niño/a a nivel cognitivo, social, emocional, etc. Y en la misma línea se expresa Cervera:

Si el juego es una actividad natural del niño ante la palabra, el atractivo que emana de la poesía es una de sus ocasiones más determinantes [...] La poesía se presenta para el niño como la gran oportunidad para manejar palabras, contemplarlas desde distintos ángulos y jugar con ellas (1991, 81).

También Desclot se muestra en clara sintonía con Cervera y el resto de autores mencionados arriba en el prólogo a su antología *Poesies amb suc* (2007), donde, por cierto, no se muestra tan beligerante como en un artículo previo en el que defendía que, en lo relativo a la poesía infantil: «la lírica té un paper més aviat secundari, i allò que més hi compta és l'aspecte lúdic, plaent, és a dir, el joc» (2003, 6). Especialmente en la poesía destinada a los primeros años, que entraría dentro de esa categoría que Cervera denomina «poesía lúdica».

Un matiz: no se está afirmando con esto que el componente lírico o literario no exista, pues, de lo contrario, y llevándolo al extremo, estaríamos enseñando poesía sin

poesía –olvidándonos de algo tan determinante como, en palabras de M. Prats Ripoll: «crear una competència literària» (2009, 150)–. Claro que no. Entendemos que Desclot y Cervera se refieren a que profesores y escritores debemos potenciar el aspecto lúdico del poema. Hacer del juego nuestro caballo de Troya. Ya habrá tiempo después para ir ascendiendo en dificultad, que es lo que propone Prado Aragonés:

Del conocimiento y disfrute de esta poesía en los años iniciales de formación del niño se puede pasar después al conocimiento de poesía de autor escrita para niños (Gloria Fuertes, etc.) y de autores que han escrito algunos de sus poemas con estructuras populares (García Lorca, Alberti, etc.) (2004, 363).

Y en sintonía con este planteamiento de Prado Aragonés, diferencia Cervera (1990) dos tipos de aproximación del niño a la literatura: una «intelectual» –comentarios de texto y demás ejercicios tradicionales en torno al libro– y otra «lúdica», que califica de «más motivadora»; si bien él mismo las considera «imposibles de separar totalmente».

Una estrategia positiva recomienda empezar por la lúdica, para luego llegar a la intelectual. La primera como peldaño para la segunda. El niño que disfrute con el ritmo de los versos octosílabos o con la cadencia de la rima tendrá que acabar sabiendo escandir versos y justificar las razones de la asonancia o de la consonancia.

La preferencia inicial por la aproximación a la lúdica es de orden básico: para el niño el juego es su estado natural y nadie negará que a la poesía le sucede en gran parte lo mismo (Cervera, 1990, 120).

6.3. El juego de hacer versos

Empecemos donde lo dejamos: en la contundencia de Cervera al afirmar que a la poesía le sucede en gran parte como al niño, el juego es su estado natural. Nadie puede negarlo, dice. Y quizá convenga recordar el poema de Jaime Gil de Biedma que cierra la primera edición de *Moralidades* (1966) y cuyo título da nombre a este apartado. Así comienza:

El juego de hacer versos
–que no es un juego– es algo
parecido en principio

al vicio solitario(1966, 71)²³⁸.

En realidad, Gil de Biedma no está discutiendo la tesis de Cervera. Leamos con atención. El autor barcelonés da por hecho en el primero de los versos que la escritura poética es un juego. Tan claro parece tenerlo que convierte ese heptasílabo en el título del poema. Y la aclaración que hace después, «que no es un juego», hay que entenderla en relación con aquella oposición doble –recordemos a Ernout y a Millet– que se daba en latín entre *ludus/iocus* y *seria/ioca*. Un vínculo o correspondencia que el transcurrir del tiempo ha ido petrificando hasta convertir en fósil. Es el peso y el paso de la tradición, como ya hemos visto: Platón, Aquino, Covarrubias, etc.

Gil de Biedma es consciente de la significancia lúdica que encierra la escritura poética. El juego de hacer versos, sí. No obstante, quiere dejar constancia también de que la poesía no es, al menos en su caso, un mero divertimento. Uno de sus muchos esnobismos. Otra frivolidad más. En lo que no deja de ser –a pesar de su tono irónico– una concepción de la poesía heredera del romanticismo.

Por consiguiente, podemos afirmar con Cervera que el estado natural de la poesía es el juego, y que este sobresale en la obra de poetas clásicos como Marco Valerio Marcial y Décimo Junio Juvenal o, entre otros, en la de Quevedo. También en los acrósticos medievales, casi sopa de letras. Y qué añadir acerca del componente lúdico en la poesía del siglo XX, especialmente a partir de las vanguardias históricas. Pensemos en los surrealistas y su *cadavre exquis* –siempre dispuesto a beber vino nuevo– o en los anaglifos de Pepín Bello, García Lorca y el resto de amigos de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Pensemos, asimismo, en Boris Eichenbaum, quien en 1918, a través del análisis de un relato de Nikolai Gógol, llega a la conclusión de que: «ni una sola obra literaria *puede* ser en sí una expresión directa de los sentimientos personales del autor, sino que es siempre construcción y juego» (1980, 172). Siempre.

Antes que Eichenbaum, tanto Friedrich Nietzsche como Konrad Fiedler se habían manifestado ya en esa misma dirección (Leyra, 1997, 102-103). Igual que también hará más tarde Gabriel Ferrater, que cerrará un artículo de 1971 con la siguiente confesión,

²³⁸ En las siguientes ediciones se sustituirá la palabra «vicio» por «placer». Lo cual resulta del todo relevante, pues acerca más su significado a diversión y le resta connotaciones negativas.

prácticamente –por las fechas– una declaración de intenciones casi testamentaria: «escriure en vers és si fa no fa l'única manera divertida d'escriure» (1981, 86).

Escuchar el rítmico goteo de los acentos prosódicos. «La sorda furia de la versificación», como lo llamó Vladimir Nabokov (1999, 213). Y, para ello, si es necesario –y con permiso de W. H. Auden–, detener los relojes, desconectar el teléfono y darle un jugoso hueso al perro para que no ladre mientras se van escogiendo las palabras adecuadas. Entreteniéndose en ello. Demorándose. Y deleitándose en trazar la arquitectura del poema. Ya Horacio nos advertía acerca de «la paciente labor de lima» (1998, 112): «Censurad el poema que no ha sido corregido durante mucho tiempo y con muchas tachaduras y pulido con diez revisiones hasta la perfección» (112). Recordemos que Marzal aspiraba a que su poema fuese «claro» y, antes, que él, Lope de Vega quería dejar «oscuro el borrador, y el verso claro» (1634, 74, r). Por supuesto –propone el *Libro de Alexandre* (s. XIII)– «a sílabas contadas, ca es grant maestría» (1995, 131). Conscientes de que el cielo en un infierno cabe. Y que tras la lectura de un buen poema siempre hay un no sé qué que queda balbuciendo. Esa es la diversión. En eso consiste el juego de hacer versos.

Y como suele suceder en la mayoría de juegos, a mayor grado de dificultad mayor es el reto. Y, por consiguiente, la recompensa. Entendida aquí –volvamos a Gil de Biedma– en tanto que «placer solitario». O en tanto que «vicio», según se quiera. Lo que nos lleva a detenernos en otro poema de *Moralidades*, titulado «Apología y petición». En él, su autor recupera y revitaliza el entramado estrófico de la sextina provenzal. «Trabajo divertido pero de más difícil justificación literaria» (2010, 1077), dirá el propio autor.

En su forma original, la sextina se integra por treinta y nueve versos de arte mayor, repartidos en seis sextetos y un terceto final. Resulta relevante concretar que el hecho de que Gil de Biedma se decantase por la medida endecasilábica creará un precedente al que se van a acoger, en adelante, la mayoría de poetas españoles que se asomen a esta compleja arquitectura prosódica. Algunos de los cuales se servirán de lo que Gil de Biedma denomina: «ese desusado artilugio de trovadores» (2010, 1077) para componer libros enteros –*Sextinario* (1990) de Ana Nuño, *Silvestra de sextinas* (1992) de Antonio Carvajal, *Éxtasis* (1993) de Manuel Padorno, *Seis sextinas soeces* (2008) de

Eduardo Moga, etc.– o buena parte de ellos, como Esteban Torre en *Seis sextinas y otros poemas* (2020)²³⁹.

Ahora bien, si hay un rasgo que llama la atención y a la vez singulariza a la sextina –hasta el punto de convertirla en una especie de sudoku en verso– es que no riman los acabamientos de las palabras, sino las palabras finales al completo. Es decir, todos los versos deben terminar con una de las seis palabras que se van a repetir a lo largo del poema y, por si no fuera ya suficiente el grado de dificultad, estas deben seguir una distribución muy concreta que se inventó el trovador Arnaut Daniel. El orden de las palabras-rima en los sextetos es el siguiente: ABCDEF / FAEBDC / CFDABE / ECBFAD / DEACFB / BDFECA. Mientras que en el *envoi* o contera final las seis palabras se distribuyen de a dos en cada uno de los tres versos: AB, CD, EF. No es de extrañar que, por todo ello, Shirley Mangini calificase la sextina de «forma extremadamente complicada y rigurosa» (Rovira, 1986, 180).

Sin embargo, casi a modo de réplica, el mismísimo Gil de Biedma escribe:

La idea de utilizar una forma rara, artificiosa y difícil, según suelen considerarla los preceptistas –los poetas sabemos que las formas artificiosas son las más agradecidas y las menos difíciles–, para escribir un poema sobre España, un poema social, era ciertamente irónica pero no frívola (2010, 1079).

De nuevo el temor o miedo a parecer frívolo, como ya le sucedía en «El juego de hacer versos». Si bien, lo más destacable de la reflexión llega cuando Gil de Biedma confiesa que, al contrario de lo que pudiera parecer, son las formas cerradas las que en el fondo encierran menos complicación para el poeta, porque sabe en todo momento a dónde va²⁴⁰.

²³⁹ Título que recuerda, conscientemente, a aquel otro, ya clásico, de Carlos Germán Belli: *Sextinas y otros poemas* (1970), en el que el poeta peruano recupera el uso de la sextina para la tradición moderna castellana. Si bien, ya se ha dicho, esta recuperación no sería visible en España hasta mucho tiempo después y, en consecuencia, debe recaer en Gil de Biedma el mérito de rescatar la sextina para lectores y poetas españoles.

²⁴⁰ Gil de Biedma se mostrará aún más explícito y contundente en una entrevista que le realiza y recoge el también poeta Pere Rovira: «Hacer sextinas es facilísimo. Todas las formas cerradas son fáciles. Hace unos pocos meses tuve una discusión con un poeta andaluz, A. Amusco, sobre Juan Ramón Jiménez, que a mí me encanta, pero que no me digan que es un gran poeta [...] no tenía sentido de la composición y no tenía sentido de la forma... “¿Cómo que no tenía sentido de la forma si hizo sonetos?”... Precisamente, para escribir sonetos no hace falta tener sentido de la forma, porque la forma te la dan hecha, el sentido de la forma se ve en un poema libre. Un soneto y una sextina son absolutamente fáciles de hacer» (1996, 109).

En la misma línea de pensamiento se manifiesta también Italo Calvino. Y lo hace, primero, de la mano de Georges Perec: «Quisiera insistir en el hecho de que para Perec construir la novela a base de reglas fijas, de *contraintes*, no ahogaba la libertad narrativa sino que la estimulaba» (1989, 137). Y, poco después, recuperando un extenso pasaje de la obra de Raymond Queneau: *Bâtons, chiffres et lettres* (1950) que da fin con la siguiente declaración: «El clásico que escribe una tragedia observando cierto número de reglas que él conoce es más libre que el poeta que escribe lo que le pasa por la cabeza y que es esclavo de otras reglas que ignora» (137).

Después de esta declaración, no puede sorprendernos el hecho de que Queneau también se dejase seducir por la sextina, por su matemática lúdica. Tan lúdica que, de hecho, Martín de Riquer plantea el escenario o hipótesis de que Arnaut Daniel, quizá «jugando a los dados en una taberna, tuvo la feliz inspiración de combinar seis palabras-rima en tan sabia ordenación» (1994, 61). Suposición que se colma de sentido si tenemos en cuenta dos aspectos. Uno, la afición de Arnaut al juego, en concreto a los dados, como le critica en un poema Raimon de Durfort:

Arnautz l'escoliers
cui coffondon dat et tauliers
e vay coma penedensiers
paupres de draps e de deniers (Riquer, 1994, 10).

Y, en segundo lugar, que las seis palabras con las que terminan los versos de la primera estrofa de una sextina –ABCDEF o, mejor, 123456– se repiten en la segunda estrofa siguiendo un orden concreto: 6-1-5-2-4-3. Orden relacionado, significativamente, con las caras opuestas de un dado: si buscamos el lado antagónico al 6, descubriremos que es el 1. Del 5, el 2. Del 4, el 3. Y cada una de estas parejas suman 7 (6+1, 5+2, 4+3). A partir de ahí, emparejando palabras que suman 7, Arnaut concibe y desarrolla su sextina hasta el terceto final, donde el orden vuelve a ser el de los dados: 1-6, 2-5, 3-4.

Por decirlo con palabras de Josep Romeu i Figueras, se trata de un «esquema extern de gran artifici, en l'aspecte lúdic i desinteressat, del joc pel joc» (1981, 69).

6.4. Otras formas de juego poético

La poesía es, desde su propia génesis, artificio. Y por tanto máscara. De aquellos actores griegos que recitaban y cantaban versos de Homero, a un poema de William Butler Yeats titulado «The Mask». O desde el tradicional pseudónimo –que ya en sí mismo implica un desdoblamiento que puede llevar incluso a la alteración de género, así en los casos ampliamente conocidos de Fernán Caballero/Cecilia Böhl de Faber, de George Eliot/Mary Anna Evans o de George Sand/Amantine Aurore Lucile Dupin–, de los centenares y centenares de pseudónimos, pues, a aquella citadísima expresión de Arthur Rimbaud en una carta a su profesor Georges Izambard, que hasta hemos utilizado como título para un libro: *Yo es otro* (2001)²⁴¹.

Por supuesto, de obligada mención es aquí Fernando Pessoa, verdadero maestro del disfraz o de la personalidad múltiple: Bernardo Soares, Álvaro Campos, Ricardo Reis, Alberto Caeiro... Mejor no extendernos más y referenciar directamente la compilación de poemas de sus heterónimos publicada por la editorial Pre-Textos con el ya de por sí elocuente título de: *Yo soy una antología. 136 autores ficticios* (2018). Sirva, no obstante, como divisa o emblema el comienzo de su recurrente «Autopsicografía», que citamos en la afortunada versión de Ángel Crespo:

El poeta es un fingidor.
Finge tan completamente
que hasta finge que es dolor
el dolor que en verdad siente (2011, 40).

También A. Machado jugó a ser otro. Y no solo en la prosa de *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo* (1936), sino que, ya en la segunda edición de sus *Poesías completas* publicada ocho años antes, el poeta sevillano incluye un libro –que no había aparecido como exento antes– titulado *De un cancionero apócrifo*. En él descubrimos a Juan de Mairena y, junto a él, también a Jorge Meneses: heterónimo del heterónimo, en lo que se acaba pareciéndose a un laberinto de espejos. Si para Antonio Fernández Ferrer, «hablar de apócrifo es, en realidad, tratar de la literatura misma, pues el recurso del desdoblamiento ficticio ha sido frecuentado en numerosas ocasiones como ficción de segundo grado, juego con el juego que, ya de

²⁴¹J. M. Rodríguez Cabrera (ed.): *Yo es otro. Autorretratos de la nueva poesía*, DVD, 2001.

entrada, supone la literatura» (1986, 25). Entonces, ¿qué decir de un heterónimo al cuadrado como Meneses?

De hecho, en el prólogo a *De un cancionero apócrifo* ya se explicita que «Mairena había imaginado a un poeta, el cual, a su vez, había inventado un aparato, cuyas eran las coplas que daba a estampa» (Machado, 1928, 384). Meneses resulta ser el inventor de dicho aparato y su finalidad, según él mismo confiesa, es en el fondo lúdica: «como pasatiempo, como simple juguete, yo pongo en marcha mi aristón poético o *máquina de trovar*» (387). Quizá convenga aclarar que el aristón era un organillo neumático de manivela. Es decir, Meneses crea un aparato de manivela, similar a un organillo, que compone poemas. Así nos quiere dar a entender que florecen las «*Coplas mecánicas*» (384) de Mairena. Evidentemente se trata de una ficción. Si bien, con la perspectiva que da el paso del tiempo, podemos asegurar que no de una utopía: lo que A. Machado tan solo imagina se materializó unas décadas después gracias a la informática.

La primera piedra la puso Theo Lutz con sus textos estocásticos ya en 1959. Otro de los ejemplos más remarcables tuvo lugar a finales de los años setenta: las sextinas cibernéticas de Joan Brossa. A partir del *software* diseñado por Josep Font, Jordi Bastardes y Santiago Farré, el artista barcelonés introducía en el programa informático un completo listado de palabras –que incluía sustantivos bisílabos, verbos, gerundios, etc.– y «una vegada llesta la programació, l'ordinador podia arribar a compondre aleatòriament, en pocs minuts, milers de sextines diferents» (Romeu i Figueras, 1981, 89). Y, sin embargo, Brossa tan solo publicó una. La que empieza: «Collint l'argent bufo desfet de galtes...» (1981, 55) –que incluyó dentro del poemario *Vint-i-set sextines i un sonet* (1981).

La pregunta que corresponde hacerse, entonces, es por qué publica exclusivamente esa sextina y ninguna más. Según Romeu i Figueras afirma en el epílogo del citado libro –suponemos por tanto que estaba bien informado– aquella había sido la intención del poeta desde el primer momento (1981, 90). Es decir, que lo de menos era la calidad de las sextinas. El producto final. Lo que a Brossa realmente le interesaba era la propuesta. El juego en sí. ¿Puede entonces sorprendernos que el propio Romeu i Figueras le etiquete de «*genuí poeta ludens*» y «*poeta ludens per excel·lència*»? (1981, 68 y 84).

El talante atrevido, travieso, juguetón y desmitificador de Brossa está en sintonía con el de otros autores que han experimentado con las posibilidades combinatorias de la

poesía gracias a la informática: Nanni Balestrini, Emmet Williams, Hans Magnus Enzensberger... Pero también, no lo olvidemos, con la disposición de Arnaut Daniel ya en el mismísimo nacimiento de la sextina y, por ende, con la de todos aquellos que han compuesto un poema basado en dicho esquema métrico: Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Jacopo Sannazaro, Michelangelo Buonarroti, Francisco de Sá de Miranda, Gutierre de Cetina, Jorge de Montemayor, Eugenio de Salazar, Fernando de Herrera, Gaspar Gil Polo, Cervantes, Philip Sidney, Lope de Vega, Gabriele D'Annunzio, Kipling, Pound, Giuseppe Ungaretti, Eliot, Auden, Gil de Biedma, etc. Es más, ¿acaso no es esa también, en el fondo, la actitud de cualquier persona que se ha detenido alguna vez a contar sílabas con el propósito de escribir unos versos?

6.5. Juego y poesía infantil

En *La deshumanización del arte* (1925), ensayo que analiza las tendencias estéticas que estaban en plena expansión en la feliz década de los veinte, Ortega y Gasset reflexiona, en general, sobre ese estilo nuevo, que estima ya «un hecho universal» (1987, 56) y que tiene entre sus características la de «considerar el arte como un juego, y nada más» (57) –recordemos los versos de A. Machado que dan título a este capítulo sexto.

Pues bien, en aquel mismo año de la publicación, por primera vez, de «La deshumanización del arte e ideas sobre la novela» en las páginas de la *Revista de Occidente*, el poeta Vicente Huidobro estaba ya escribiendo el cuarto canto de *Altazor* (1931), que incluye el siguiente fragmento:

Al horitaña de la montazonte
La violondrina y el goloncelo
Descolgada esta mañana de la lunala
Se acerca a todo galope
Ya viene viene la golondrina
Ya viene viene la golonfina
Ya viene la golontrina
Ya viene la goloncima
Viene la golonchina
Viene la golonclima
Ya viene la golonrima
Ya viene la golonrisa
La golonniña
La golongira

La golonlira
La golonbrisa
La golonchilla
Ya viene la golondía
Y la noche encoge sus uñas como el leopardo
Ya viene la golontrina (1988, 105).

Qué llamativa su distorsión léxica, cuya técnica repite Huidobro en otros pasajes del «Canto IV»:

El meteoro insolente cruza por el cielo
El metep plata el metecobre
El metepiedras en el infinito
Meteópalos en la mirada
Cuidado aviador con las estrellas
Cuidado con la aurora
Que el aeronauta no sea el auricida (1988, 109).

La influencia y la voluntad por participar del nuevo estilo al que se refería Ortega en *La deshumanización del arte* resulta evidente en los versos de *Altazor*, obra que representa, por ello, indubitadamente, una de las tentativas más reverenciadas no solo del creacionismo, sino de la vanguardia poética de entreguerras –que abarca por igual un poema fonético como aquel «Karawane» de Ball, que la versión más iconoclasta de Juan Larrea y de Borges. O a los autores nórdicos N-Gösta Wallengren y Henry Parland. Y, por supuesto, donde brillan con luz propia los emblemáticos nombres de Filippo Tommaso Marinetti, Breton, Neruda o, entre otros, García Lorca.

Altazor representa, sin ningún atisbo de duda, un paso adelante en la historia literaria. Su reverberación todavía se sigue escuchando. De hecho, al leer los fragmentos anteriores no podemos evitar conectar sus versos con los recurrentes juegos homofónicos de la poesía para adultos de Fuertes, con poemas como «Tirallonga de monosíl·labs» de Pere Quart o «Canción de Popocatepetl» de Jesús Lizano o, incluso, con aquel «Nocturno en que nada se oye» donde la voz de Xavier Villaurrutia madura, es quemadura y quema dura. Vuelvo a Huidobro, a la desintegración final del verso y también del mensaje al final del «Canto IV»:

El pájaro tralalí canta en las ramas de mi cerebro

Porque encontró la clave del eterfinifrete
Rotundo como el unipacio y el espaverso
Uiu uiui
Tralalí tralalá
Aia ai ai aaia i i (110).

Ahora bien, si cambiamos de perspectiva, ¿podríamos decir que estos versos se sitúan, en verdad, lejos de las canciones infantiles o de la poesía escrita específicamente para niños y niñas? No me resisto a transcribir aquí un par de ejemplos –podrían ser otros muchos²⁴²– de la tradición popular, recogidos ambos por Pelegrín:

Una tarde de paseítico
maté una lagartigítica
y la maté de un palítico
con una vara sequítica.
Por lo finústico,
por lo simpático,
por lo poético
y lo democrático (1984, 9).

En el campo hay una cabra
ética,
perlética,
pelapelambrética,
pelúa,
pelapelambrúa.
Tiene los hijitos
éticos,
perléticos,
pelapelambréticos,
pelúos,
pelapelambrúos (1997, 91).

²⁴² Como aquellos versos de la tradición oral con los que Gonzalo Torrente Ballester encabeza, a modo de cita, su novela *La Saga / Fuga de J. B.* (1972): «Tin morín de dos pingüés, / Cúcara mácara chíchara fue» (1972, 8). O aquel ejemplo del folclore gallego: «Este queixo queixolan / esta boca pide pan / esta nariz, narizolo / este ollo, pinzanolo, / este outro, pinzanete / ¡Arrínate canivete!» (Pelegrín, 1990, 77). O, por no extendernos más, aquel otro poema anónimo y popular que empieza: «Pin pineja, / rabo de coneja, / coneja real, / pide pa la sal, / sal menuda, / pide pa la cuba...» (Pelegrín, 1997, 89).

Dos muestras del folclore oral a los que habría que sumar una numerosa lista de poemas para niños y niñas de tradición escrita, moderna y culta: «Cançó dels sorolls» de Francesc Bofill, «Ronda del zapatero» de Germán Berdiales, «Rapa tonpo cipi topo» de José Sebastián Tallón, «Esta historia del revés» de Antonio Rubio... O el siguiente «Diàleg amb els animals» de Dolors Miquel:

Un porc em va dir
Quiquiriquiquí,
un gat sense bec
Qüecqüecqüecqüecqüec,
i un pollastre bru,
Mumumumumú,
i una oca amb morrió,
Cococococó,
i un llop em va fer
Bebebebebé,
i un ase babau
Guauguauguauguaugau,
i un gos sense peu
Meumeumeumeumèu.
Meuguauquibecoc
afegí un gran boc.
La cabra al celler
oincoinc respongué.
I jo els vaig dir
Quequacomperqui
Dedesdeambso
Ifinsambquèno
Onsegonsqualcosa (Desclot, 2007, 305).

Tras los primeros versos, en los que se relaciona a los animales con su correspondiente onomatopeya, la ruptura con el discurso lógico queda del todo patente al final del poema. Una no-significación a la que, en el caso de Huidobro, se llegaba desde la distorsión y la transfiguración. En cambio, D. Miquel alcanza el mismo objetivo ensamblando vocablos, monosilábicos en su mayoría, sin ninguna intención semántica. Aparentemente, al menos: no hay que olvidar el título del poema hace

referencia a un diálogo establecido con los animales –de ahí el alboroto y la incomunicación.

Como resulta previsible, la ruptura de estos poemas –tanto el de Huidobro como el de Miquel– con el discurso lógico no surge de la nada. Stéphane Mallarmé nos situó al final del callejón sin salida del lenguaje en su «Un coup de dés jamais n'abolira le hasard». Y eso que ya Horacio nos había advertido de que «el prestigio y el encanto del lenguaje no serán siempre perennes» (1998, 102).

Tras Mallarmé, el siguiente paso en el proceso de descreimiento en las potencialidades comunicativas de la palabra llegó con los poemas fonéticos dadaístas que tienen en Christian Morgenstern –a quien DescLOT incluye en su antología infantil de *Poesies amb suc*– a su precursor, pero que alcanzaron reputación y aplauso gracias al verdadero maestro de ceremonias del movimiento: Hugo Ball. En especial a partir de su «Karawane», poema que hemos leído y en el que ningún vocablo tiene significado ni existencia. Es la sonoridad llevada al límite. Puro juego. Simplemente, como le respondió Hamlet a Polonius cuando este le preguntó qué estaba leyendo: «Words, words, words» (Shakespeare, 1980, 109).

Si el modernismo significó una revisión de las formas métricas y de la musicalidad del poema, las vanguardias van a ir más allá y romperán no solo con la prosodia tradicional²⁴³ sino también con el mensaje. Como dirá, años después, la poeta flamenca Lucienne Stassaert, heredera directa de las vanguardias históricas: «Se trataba solo de jugar tanto con sonidos como con significados» (Vonck, 2007, 8). Así, iniciativas como las de Ball, Huidobro y otras muchas –Richard Huelsenbeck, Walter Serner, etc.– desarrolladas durante el periodo de entreguerras van a tener su equivalencia en la literatura infantil. Concretamente²⁴⁴ en las jitanjáforas: flores verbales sin significación alguna que Alfonso Reyes bautizó a partir de una lectura de Mariano Brull. El propio Reyes las califica de creaciones que no se dirigen «a la razón, sino más bien a la sensación y a la fantasía» (2009, 186) –en clara afinidad con Rodari y su defensa de la imaginación. Y por supuesto con Astrid Lindgren y Michael Ende.

«Lo absurdo es mucho más que un simple juego: nos lleva a los límites de su expresión», afirma Seth Lerer (2009, 325). Mientras que G. Jean se planeta si «para el

²⁴³ Sirva como demostración o evidencia este fragmento del «Prefacio» a *Adán* (1916) del propio Huidobro: «Todos los metros oficiales me dan idea de cosa falsa, literaria, retórica pura. No les encuentro espontaneidad» (1964, I, 224).

²⁴⁴ Recordemos que el *nonsense* y las experiencias poéticas de Lear y Carroll son anteriores a las vanguardias.

niño, para el hombre en general, tal vez sea necesario hoy volver a hallar en la poesía la voz existente antes de la lengua» (1996, 23). Y es justo en este sentido que Reyes expone, como finalidad de las jitanjáforas, «devolver a la palabra sus captaciones alógicas y hasta su valor puramente acústico, todo lo cual estamos perdiendo, como quien pierde la sensación fluida del agua tras mucho pisar en bloques de hielo» (2009, 193).

En «el gran juego del lenguaje», como lo denominó Michael Foucault (2010, 299), la partida debía comenzar de nuevo. Reyes cita algunos ejemplos de jitanjáforas, de entre los que recogemos uno, firmado por el camaleónico y siempre descarado Porfirio Barba Jacob –poeta de una importante obra para adultos y principal pseudónimo, tuvo varios, de Miguel Ángel Osorio Benítez:

La galindonjón di júndi
la járdi jándi jafó,
la farajíja jíja
la farajíja fo.
Yasó déifo déiste húndio
dónei sópo don comiso
¡Samalesita! (2009, 191).

Superada la sorpresa inicial, quizá incluso entre risas, el lector –niño o adulto– acaba por comprender que este poema de Barba Jacob es una broma, puro juego. Y el juego, recordemos a Huizinga, no se puede negar ni tampoco se puede esconder.

6.6. Invitación a la lectura, invitación a la escritura

Daba comienzo esta mesurada incursión en lo lúdico con una cita de Benveniste que ahora, veinte páginas después, tan solo es posible corroborar: inmenso es el dominio del juego. Hasta tal punto, que resulta inevitable coincidir con Friedrich Schiller cuando afirma: «el hombre sólo es plenamente hombre cuando juega [...] Es precisamente el juego, y sólo el juego, lo que lo hace completo» (López Quintás, 1977, 30).

Pero, entonces, qué decir de los más pequeños/as, considerados desde siempre como la máxima expresión de lo lúdico. Paradigma. Amplificación. Ya Horacio era

consciente de que el niño/a «ansía jugar» (1998, 106). Y recordemos las palabras de Cervera: el juego es el estado natural de la infancia²⁴⁵. Y también de la poesía.

De hecho, la poesía siempre ha tenido al juego entre sus intereses temáticos. Podemos retroceder, a modo de ejemplo, hasta los vencedores olímpicos a los que Píndaro immortalizó en sus epinicios²⁴⁶: Hierón de Siracusa, Terón de Acragante, Psaumis de Camarina, Diágoras de Rodas, etc. O mencionar al portero húngaro Franz Platko, a quien Alberti escribió una loa en verso. O a Ricardo Zamora, que Fernando Villalón compara con San Pedro en su poema «Foot-Booll». O a otro guardameta mucho más desconocido y de nombre Lolo, al que Miguel Hernández dedicó una elegía. Y así «El balón de fútbol» de Gerardo Diego, «Foot-ball» de Luis Hernández González, los «Saltos de skys» de Rogelio Buendía, «Joc de tenis» de Carner, «Twice a Week the Winter Thorough» de A. E. Housman, «Domigo» de Garfías, «Lawn-Tennis» de Díez-Canedo... Incluso el mismísimo barón de Coubertin compuso una «Oda al deporte» en varios cantos.

En este sentido, entre nuestros autores contemporáneos destaca Juan Antonio González-Iglesias, que en 2005 publicó bajo el título de *Olímpicas*²⁴⁷ una serie de poemas de entre los que podemos destacar: «Olímpica tercera» dedicado al piragüista David Cal, «Selección española de gimnasia», «Contemplación del voley playa», «Ciclismo olímpico» o «El lanzador de martillo» en honor a Koji Murofushi²⁴⁸.

La escritura literaria y más en concreto la de poesía siempre se ha relacionado de forma íntima con el juego. A través de las máscaras, de los apócrifos o, por supuesto, de la métrica. Horacio hasta llegó a comparar al deportista con el poeta, en un pasaje donde la defensa de la educación literaria es notoria:

Se discute si la buena poesía es producto del instinto natural o de la técnica. Por mi parte, no veo de qué sirve la pericia sin rica vena o la inspiración sin formación; cada una de estas dos cualidades reclama la ayuda de la otra y las dos deben coligarse amistosamente. El

²⁴⁵ O la siguiente afirmación de Held: «La vida del niño está dominada por completo por el juego» (1987, 32). O, antes incluso que ellos, cómo D. W. Winnicott (1995, 65) señalaba en *Playing and Reality* (1971) no solo el carácter natural del juego, sino también su universalidad.

²⁴⁶ Subgénero lírico, triunfal, que se canta en honor de un héroe o de un vencedor en los Juegos, según Josep Alsina (1991, 432) y Antonio García Berrio y Javier Huerta Calvo (1992, 153).

²⁴⁷ Cuya referencia moderna, como el propio González-Iglesias confiesa al final de su epílogo (2005, 60), fue el ecléctico volumen mezcla de relato, poesía, ensayo y teatro –tengase en cuenta en el debate sobre géneros– de Henry de Montherlant titulado *Les Olympiques* (1924).

²⁴⁸ Si se desea profundizar más en el tema, véase *A cuerpo gentil: Belleza y deporte en la poesía de Juan Antonio González Iglesias*, de Alejandro Simón Partal (Visor, 2016).

atleta que se afana por alcanzar en la carrera la ansiada meta, afrontó de niño muchos sufridos entrenamientos, aguantó el calor y el frío y se abstuvo de las mujeres y del vino; el flautista que toca en los juegos Píticos tuvo primero que aprender con un rígido maestro (1998, 118-119).

Como para el atleta y para el músico sus disciplinas, afirma Horacio, la poesía también demanda un aprendizaje. Y este no debería consistir en un listado de nombres o de características de los distintos movimientos literarios. ¿O acaso aprenderse la lista ordenada de los reyes visigodos es el procedimiento más adecuado para enseñar qué es la monarquía? Del mismo modo que al explicar un deporte en clase de Educación Física invitamos al alumnado a practicarlo y a que se divierta, pongamos por caso, jugando al fútbol, a balonmano o nadando, ¿por qué no incentivar la escritura poética del niño? La escritura en tanto que diversión y juego.

Ya hemos visto que la poesía comparte con cualquier otro juego su capacidad envolvente. Gil de Biedma habla de placer e incluso de vicio solitario. Un gozo o disfrute que se da en aquellos que se dejan enredar en el poema, modelando las palabras, experimentando con su acústica –aunque esta a veces esté tan, digamos, vacía de contenido como una jitanjáfora– y, en definitiva, subiéndose a ese tren que viene desde muy lejos y que recibe el nombre de «tradicición».

Se trata de jugar con el lenguaje, con todo el tejido verbal del que disponemos. Ana Teberosky –a partir de Dina Feitelson, Bracha Kita y Zahava Goldstein– habla de «l'efecte Mateu» (2001, 33-35): la influencia recíproca de lectura, escritura y demás aspectos cognitivos en el desarrollo de la alfabetización –que desde el punto de vista constructivista se entiende en tanto que proceso de adquisición continuo, vivo. Cito de nuevo Cervera: «Gracias al juego, el niño se enfrenta con el texto como una realidad viva para él» (1990, 137).

Y si el niño/a se divierte leyendo y escribiendo poesía, la acepta como un juego, se ríe, le produce placer o al menos, en palabras de Elisa Larrañaga y Santiago Yubero, «algún tipo de satisfacción personal que refuerce el hecho de ser lector» (2005, 43); entonces, y únicamente entonces, ese niño/a querrá repetir la vivencia: tras el refuerzo o fortalecimiento de los lazos asociativos que determinan y regulan la conducta se produce, por tanto, la respuesta al estímulo. A nivel muy primario –dada la complejidad del hecho literario– es lo que plantea Clark L. Hull en su *Principles of Behavior* (1943) y lo que refrendará una década después Burrhus Frederick Skinner por medio de aquel

ratón encerrado en una jaula que moviendo una palanca conseguía alimento (Castro, 1979, 8). Y, también, por supuesto, Iván Pávlov mediante sus célebres experimentos con perros²⁴⁹.

Si lo que pretendemos es ser activos y eficaces en la formación de nuevos lectores literarios, lo primero que debe producirse es su imantación. Un paso previo que Angelo Nobile denomina «reclutamiento» (1992, 71). Por tanto, el niño debe percibir la experiencia poética como un grato juego. Y poeta y educador deben asegurarse de que así sea. Enzensberger se muestra del todo contundente en *El hundimiento del Titanic* (1978): «Os lo he dicho una y otra vez: / No hay arte sin placer» (1998, 38). Una máxima que vale igual para el emisor que para el receptor.

Pese a estar relacionado con su campo de trabajo, consideramos del todo pertinente el siguiente pasaje de *Playing and Reality* (1971), de Donald Woods Winnicott:

La psicoterapia se da en la superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta. Está relacionada con dos personas que juegan juntas. El corolario de ello es que cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo (1995, 61).

Ahora cambiemos «psicoterapia» por «educación poética» y, en consecuencia, «terapeuta» y «paciente» por «docente» y «discente». Dos personas que juegan juntas. Dos zonas de conocimiento del juego. Y cuando el juego no es posible porque el niño/a es incapaz de acceder a él, entonces debe ser el adulto mediador el que le oriente y le dirija a un estado en el que sí sea posible. En definitiva, le descubra el juego. Insistimos: no los nombres de los jugadores –ya sean A. Machado o G. Fuertes–, ni el año en que vivieron o publicaron tal o cual libro. Tampoco las reglas. Lo primordial y urgente es el

²⁴⁹ Es abundante la bibliografía. Véase, por ejemplo, la conferencia: «Psicología y psicopatía experimentales en los animales» (Pávlov, 1970, 51-69). No estamos, con esto, abogando por condicionar las respuestas –como proponía John Watson–; pero si la lectura de un libro no se traduce en un estímulo, si no hay refuerzo o recompensa tras la lectura –de nuevo Skinner–, ¿qué nos impulsará a volver a la letra impresa? Por supuesto puede aducirse aquella respuesta de una alumna de la Universidad de Oxford: «No leo para sacar gusto, ¡leo para evaluar!». Pero esta respuesta, como señala Juan Domingo Argüelles, «es típica del género de profesionistas que produce la enseñanza escolarizada concebida como un simple trámite: a los estudiantes se les ha enseñado a extraer el disfrute no de su presente, sino de la ilusión del luminoso futuro que imaginan alcanzar si se resignan a *sufrir*, entre otras cosas, la lectura de libros; todo ello en aras del título, el diploma y el *éxito*. Es decir, se les enseña a leer con un fin *interesado*, y se les guía por el camino del *displacer*» (2009, 31). Tomemos nota.

proceso de imantación del lector. Haciéndole partícipe del juego. Porque, como señaló Walter Benjamin: «El juego convierte el tiempo en una droga» (2012, 60). Es decir, cuando jugamos y nos divertimos queremos –ansiamos– más y más tiempo para seguir jugando y divirtiéndonos.

Darío relata en *La vida de Rubén Darío escrita por él mismo* (1913) cómo, de niño, encontró en un viejo armario de la casa familiar de sus tíos abuelos «los primeros libros que leyera. Era un *Quijote*, las obras de Moratín, *Las mil y una noches...*» (1991, 12). Según Bravo-Villasante, el poeta nicaragüense «jamás olvidaría la magia oriental de estas narraciones fantásticas» (1967, 530).

Al subrayar la necesidad de que el niño/a juegue con las palabras nadie pretende o aspira a que se convierta en poeta, como sucedió con Darío. Nuestra intención es más humilde: favorecer su proceso de alfabetización y, a la vez, construir nuevos lectores literarios²⁵⁰ –en palabras de Rodari, con Platón de fondo–, «perquè ningú no sigui esclau» (1989, 12).

6.7. Juego y haiku

Para Allué Villanueva, «leer y escribir van vinculados a aprender, como estrategias para conseguir el aprendizaje, y también leer y escribir poesía» (2014, 169). Y es precisamente en esa doble dimensión de *lectura/escritura* donde el haiku se revela en su máxima operatividad. Recordemos que para A. Silva todo en el mundo del haiku debe considerarse juego, dado que el juego es lo que en realidad lo define. De hecho, este especialista argentino en cultura nipona y zen –además de traductor– dedica un extenso capítulo de *El libro del haiku* (2005) al componente lúdico de la breve estrofa de diecisiete sílabas. No en vano, dicha estrofa tal y como la conocemos ahora tiene su origen, su punto de partida, en aquella ingenua competición o pasatiempo llamado

²⁵⁰ Sin obviar otros beneficios que, de manera general, el juego aporta para la formación integral del alumno/a, explicitados y enumerados por Bernabeu Morón y Goldstein:

«-Facilita la adquisición de conocimientos.

-Dinamiza las sesiones de enseñanza-aprendizaje, mantiene y acrecienta el interés del alumnado ante ellas y aumenta su motivación para el estudio.

-Fomenta la cohesión del grupo y la solidaridad entre iguales.

-Favorece el desarrollo de la creatividad, la percepción y la inteligencia emocional, y aumenta la autoestima.

-Permite abordar la educación en valores, al exigir actitudes tolerantes y respetuosas

-Aumenta los niveles de responsabilidad de los alumnos, ampliandotambién los límites de libertad» (2008, 54).

«renga». Y va más allá de los juegos de palabras o del humor de los *koan* y de los sacerdotes budistas.

El carácter antiintelectual, espontáneo, intuitivo y a menudo contradictorio del haiku tiene que ver con la mutabilidad, con la fugacidad de la realidad que nos rodea. Según los caminos del tao y del zen, un instante es igual a cualquier otro instante. No hay diferencia en su condición efímera, en su imposible cárcel. De ahí que si un haiku es lo que está sucediendo en este momento, en este lugar –tal y como quería Bashō–, entonces ese haiku, en el fondo, simple y sencillamente no importa. O importa lo mismo que cualquier otro. Y en virtud de ello, dice Silva, el haiku se convierte en «una práctica lúdica de escritura» (2005, 447). Una despreocupada y paradójica celebración del instante. Justo lo opuesto al concepto latino de «ludus».

En 2019, Adolfo Córdova coordinó un volumen sobre poesía infantil titulado *Renovar el asombro*. ¿Qué es el haiku sino un ejercicio de asombro? Una actitud que, salvando las distancias, comparten el autor de versos infantiles y el escritor de haikus de tradición japonesa. Vuelvo a Silva: «Contrariamente a Peter Pan, los poetas del haiku no se niegan a crecer en edad. Sea como sea, consiguen hacerlo en perspicacia y experiencia. Pero no quieren, iguales a Baudelaire, perder su condición de niños» (2005, 467).

No es intrascendente que el haiku se introdujese en la literatura española gracias a los modernistas –como otro experimento métrico más–, ni tampoco que enraizase sobre todo gracias a las vanguardias: creacionismo, ultraísmo, etc. En primer lugar, por la importancia que daban estas últimas al elemento lúdico. Pero también por su forma distinta de afrontar la realidad, con ojos de quien mira por vez primera el mundo. Solo así es posible comparar nuestro corazón con un pez rojo atrapado en una malla, igual que Pedro Garfias en su poema «Sol». O de imaginar algunas de las greguerías de Gómez de la Serna, como aquella en la que, por ejemplo: «El ciervo es el hijo del rayo y del árbol» (1962, 512).

Una nueva manera de mirar –reiventando el mundo desde los propios ojos– a la que, por supuesto, no son ajenos los haikus de la época. Así Guillermo de Torre, en *Hélices* (1923):

La tijera del viento
corta las cabelleras
de las espigas más esbeltas.

El sol:
Es un monóculo que el día erguido
se coloca en el rostro (2000, 121 y 123).

O Francisco Monterde, aquel mismo año de 1923, en su *Itinerario contemplativo*²⁵¹:

GAVIOTAS

Choca el mar con las rocas
y de cada girón de espuma
nace una gaviota (Boni de la Vega, 1952, 19).

El mar rompe contra las rocas y la espuma resultante alza el vuelo, igual que una gaviota. El sol, redondo, solitario en el cielo, es un monóculo. Mientras que el trigo se mueve al viento como si de nuestros cabellos se tratase. ¿Acaso no parece la interpretación o reinterpretación de la realidad que de forma natural haría un niño/a? No en vano, refiriéndose a las «trasposiciones» del lenguaje poético en general y a la metáfora en particular, Perriconi señala que aunque esta pudiera parecer «más compleja, es la más próxima a la realidad del niño, pues su lenguaje habitual es de sustituciones y, más aún, de símbolos» (1984, 5)²⁵². En consecuencia, el reto pedagógico está en hacerles conscientes de esa manera distinta y nueva de mirar las cosas. Porque solo así podrán conservarla en el tiempo²⁵³.

²⁵¹ Qué significativo y cómo ilustra la cadena de transmisión del haiku en tierras mexicanas el subtítulo de este libro de Monterde: *Elogio de José Juan Tablada*. Es evidente que, más que la tradición japonesa, la verdadera influencia es la del autor de *Un día...*

²⁵² De ahí que Schultz de Mantovani (1944) ya insistiera en la cercanía de lenguajes entre el/la poeta o artista y el niño/a, que tiene en la metáfora su forma de expresión originaria.

²⁵³ Como afirma Agamben, la infancia es «la preeminente composición de lo posible y de lo potencial. No es una cuestión, sin embargo, de simple posibilidad lógica, de algo no real. Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad» (2012, 29). Mucho se ha escrito sobre lo conveniente de atender la diversidad del alumnado, pero muy poco de la atención a su posibilidad. La diversidad es el punto de partida. La posibilidad, un lugar de llegada que no debemos dirigir sino, por el contrario, dejar tan abierto como sea posible. Y para ello resulta imprescindible favorecer el desarrollo creativo del discente, porque, entre otros aspectos, tal y como indica Perriconi: «El lenguaje poético es un lenguaje de aperturas, de posibilidades infinitas, es universal e imposible de encuadrar dentro de un solo esquema de significado» (1984, 1). También Wischñevsky destaca cómo mediante la experiencia poética se consigue mostrarle al niño/a «sus posibilidades creadoras» y «contribuir a un mejor desarrollo de su personalidad» (1984, 15).

El haiku es una forma ideal de reclutar al niño/a para la lectura de poesía. Son textos breves, musicales, en ocasiones humorísticos, por lo general centrados en la naturaleza o en los animales, sencillos y que por tanto se ajustan a la competencia comunicativa del aprendiz de lector/a. Pero si a todo esto le sumamos su métrica cerrada y por tanto más fácil –según Gil de Biedma– y una actitud despreocupada y de constante asombro, ¿no se transforma también esta estrofa en una de las mejores opciones, si no la mejor, para vencer la resistencia del niño/a e introducirle así en la escritura creativa?

7. EL HAIKU EN EL AULA

Ya en 1988, Edward J. Rielly escribía:

The haiku is one of the most commonly taught of poetic forms, especially on the elementary level. Countless teachers choose to teach haiku because they think that the haiku is easy for children to read and write. It is short and simple, they may judge, ideal children's literature (111).

Hasta tal punto era y sigue siendo así en Estados Unidos que el propio articulista se lamentaba, incluso, de cómo en ocasiones se estaba utilizando el haiku simplemente por inercia, sin prestar la suficiente atención ni a las características propias ni a las posibilidades comunicativas de esta tipología de poema.

Qué distinta, en cambio, la situación del haiku en lengua española. Porque a pesar de su recorrido de más de cien años y a pesar también de la popularidad que disfruta entre los poetas actuales –como hemos ido viendo a lo largo de este trabajo–, lo cierto es que la lírica infantil casi parece no haberse dado cuenta de ello. Para empezar, son tan solo cuatro las propuestas que hemos alcanzado a localizar en relación con el haiku, que se corresponderían con lo que hemos dado en llamar «literatura ganada». La primera es una antología seleccionada, traducida e ilustrada por Gerardo Suzán, quien recoge una pequeñísima parte de la obra –la selección final es, únicamente, de treinta y cinco poemas– de los cuatro grandes maestros del haiku nipón: Bashō, Buson, Issa y Shiki. Se titula *Al viento. Antología de haikús* (2008) y está editada en México, donde, cómo no, también se publicaron los otros tres libros: *¿Cantamos o no cantamos?* (2019) de Micaela Chirif y María José Ferrada, *Jardín de palabras* (2014) de Carlos Sánchez-Anaya Gutiérrez y *El haikú latinoamericano para niños* (2014): una selección anónima de veintidós autores del otro lado del Atlántico, ordenados alfabéticamente. De la argentina Ana Bauchiero a la mexicana Blanca Varela, pasando por la peruana Inés Cook, el cubano Eugenio Florit, Raúl Henao de Colombia, Alexis Henríquez Terán de Venezuela o, como no podía ser de otra manera, también Benedetti y Tablada.

A diferencia del trabajo compilatorio de Suzán, que nos plantea ciertas dudas²⁵⁴, las otras dos aproximaciones a la tradición del haiku desde el punto de vista de la literatura infantil resultan sumamente atractivas y estimulantes. *Jardín de palabras*, en la que Sánchez-Anaya Gutiérrez confronta dos formas de lo breve: una recopilación de greguerías de Gómez de la Serna y, al mismo tiempo, aunando su latido, un muestra de haikus pero por duplicado, pues abarca tanto a autores japoneses clásicos –Moritake, Bashō, Onitsura, la monja budista Chiyo (1703-1775), Buson, Issa, etc.– como a poetas de la tradición hispana tan socorridos como, nuevamente, Benedetti y Tablada²⁵⁵. Y *¿Cantamos o no cantamos?* Una selección de haikus sobre insectos y animales pequeños de Bashō, Chiyo, Buson, Issa o, entre otros autores, Shiki. Con la particularidad de que los poemas están ordenados para darle cierta secuencialidad narrativa al conjunto. Y, además, al final del libro se ofrecen algunas pautas para que sea el pequeño lector o lectora quien componga sus propios haikus.

Aún así, la fotografía panorámica se revela demasiado pobre. Insuficiente a todas luces. Parece obvia la necesidad de ganar para nuestra literatura infantil la herencia hispánica del haiku y, por qué no, también la japonesa.

Afortunadamente, esta carencia contrasta con la situación de la poesía que se escribe de manera específica para niños/as y que en absoluto se ha mantenido ajena a lo que ya hemos calificado de época dorada del haiku en lengua española y, añadimos también, catalana. Sirvan de ejemplo los títulos: *Haikus para niños: Los cuatro elementos* (2006) de Luz del Olmo, *Al corro de las palabras* (2013) de Antonia Rodenas, *Abecedario del cuerpo imaginado* (2014) de Mar Benegas, *Haikufauna: miniaturas en verso para animales de papel* (2016) de Fran Nuño, *Pajaraikus* (2016) de Karlos Linazasoro, *Haikus para niños* (2017) de Anna Duart, *Els meus primers haikús* (2017) de Núria Albertí o *Haikus d'animals* (2019) de Estel Baldó, Rosa Gil y Maria Soliva.

Y a estos libros integrados enteramente por haikus habría que añadir todos aquellos en los que podemos encontrar, junto a otros tipos de composiciones, algún

²⁵⁴ Suzán es un reconocido dibujante y esto se nota en las ilustraciones. Sin embargo, quizá porque precisamente escapan de su principal dominio, tanto la selección de haikus como las traducciones de los mismos –carentes de música e incluso de nitidez– no están a la altura. Sirvan de muestra estos versos de Shiki: «Confusas / entre los pétalos. / Alas de pájaros» –el uso del término «confusas» resulta ambiguo–; y de Buson: «Pierde el sosiego / el pez en la pecera. / Mañana de otoño» (2008, 14 y 31). Igual que sucede en los dos primeros versos del haiku de Shiki, el último verso de este haiku no coincide con la tradicional distribución silábica, es arrítmico.

²⁵⁵Y en un triple salto mortal cuenta además con ilustraciones de Cecilia Afonso Esteves.

poema escrito a la manera de la más breve estrofa nipona. Es el caso de la versión libre que Juan Bonilla realiza de Sōkan en su *Multiplícate por cero* (1998) o de los haikus con los que podemos recrearnos en *Poemes i haikus de Sant Jordi, princeses i dracs* (2010) de Montse Ginesta, *Obre el teu cor* (2015) de Judit Robert, *El rebost de Sant Jordi* (2015) también de Baldó, Gil y Soliva o, entre otros más, *Diez pájaros en mi ventana* (2017) de Felipe Munita.

Y qué decir de aquellos libros publicados en América Latina. Desde Chile: *Mi cuaderno de haikus* (2017) de María José Ferrada, hasta México: *Criaturas vistas o soñadas. Adivinanzas* (2014) de Carlos M. Urzúa, *Mi libro de haikús. Poemario ilustrado para niños y niñas* (2014) de Martha Obregón Lavín o *Música de ranas: Haiku para niños* (2018) de Diana Coronado y Monserrat Loyde. Pasando por otros países, como Argentina, con Mora Bortot y su *Tragalluvias* (2010).

7.1. La trilogía de Lara Cantizani

Llegamos así a la literatura infantil escrita por niños y niñas. Que por supuesto son alumnos/as. Y que la mayoría de veces descubren el haiku en el aula. Como en el caso de Michael Dylan Welch, quien ha relatado en más de una ocasión que dicho descubrimiento tuvo lugar en una clase de inglés de la escuela secundaria –lo que en Estados Unidos comprende el periodo de edad entre los once y los catorce años²⁵⁶–, de la mano del profesor George Goodburn. Pues bien, desde entonces, Welch ha publicado varios libros de haikus, ha impartido talleres sobre la escritura de este tipo de estrofa, ha sido vicepresidente de la Haiku Society of America, cofundador del America Haiku Archives –el archivo público sobre el haiku más importante y voluminoso fuera de Japón– y ha recibido varios premios de poesía.

No nos equivoquemos, esta no es la pauta ni el propósito. Recordemos a Rodari y a Cerrillo: no se trata de convertir a los niños/as en poetas, sino de que desarrollen su sensibilidad, creatividad, valores sociales y –siguiendo la línea de los teóricos de la Ilustración y a partir de ellos de Immanuel Kant (1983), para quien es más importante enseñar a pensar que enseñar pensamientos hechos–, asimismo, una autonomía de juicio que no les haga «esclavos» en estos tiempos contradictorios, de hiperinformación y posverdad. Ahora bien, si la dimensión creativa, tal y como afirmaba Mendoza Fillola, es punto de encuentro de los más distintos y válidos recursos de la comunicación

²⁵⁶ En el sistema educativo español la correspondencia sería: 6º de Primaria, 1º, 2º y 3º de ESO.

estética, literaria y cotidiana, etc. Entonces, ¿por qué no hacer que el alumnado desarrolle esa dimensión creativa desde la escritura poética?

La docencia anglosajona lleva décadas aprovechando el valor instrumental del haiku en el desarrollo de las destrezas comunicativas. Y lo mismo sucede en otros países de habla hispana. Pensemos, por ejemplo, en el profesor Rolando L. Pariente, quien después de una dilatada trayectoria llevada a cabo, principalmente, en centros educativos de la ciudad argentina de Cañuelas –en la provincia de Buenos Aires– publicó: *Haiku. Proyecto antología por alumnos de Cañuelas* (2011) donde, además de incluir una selección de poemas escritos por sus estudiantes y que él fue guardando durante años, quién sabe si ya con la intención de publicarlos en el futuro, también encontramos un prólogo en el que Pariente aboga por el haiku como herramienta pedagógica transversal e interdisciplinar.

¿Cuál es, entonces, la situación del haiku en España? Como apunta Benigno Delmiro Coto:

En todo lo concerniente a la composición escrita en la institución escolar, nuestro país adolece de una tradición pedagógica consolidada [...] esta debilidad didáctica ha ido supliéndose gracias a la animosa voluntariedad de un profesorado desperdigado aquí o allá (2002, 16).

Uno de los primeros –y pocos– en trabajar el terceto de origen japonés en el aula desde la dimensión creativa con verdadero rigor y profundidad, evidenciando de este modo su eficacia pedagógica, fue el docente, editor y poeta Manuel Lara Cantizani (1969-2020) durante los cursos escolares comprendidos entre 2003 y 2006 en los institutos lucentinos Clara Campoamor y Marqués de Comares. De ahí que, por más que en esta Tesis Doctoral reciba una mayor atención la educación poética durante la etapa de Primaria, es de recibo detenernos en dicha labor en centros de Secundaria, dada su celeridad y su magnitud: tres libros en tres años.

En un artículo titulado «Resiliencia de 17 sílabas (*Alfileres*, 11M y mi tumor cerebral)», que práctica y lamentablemente fue su testamento literario, Lara Cantizani relata cómo el fatídico once de marzo de 2004 se disponía a dar una clase de Literatura castellana en 2º de ESO cuando de pronto una compañera entró en el aula y le contó lo que estaba sucediendo:

Tenía sobre mi mesa de profesor [...] el decimoséptimo volumen de la editorial 4 estaciones, que yo dirigía: *Alfileres*[...] Mi hermana pequeña estudiaba en Madrid y cada mañana cogía uno de los trenes de la muerte. Ese día no le funcionó el despertador. Ella se salvó. Y yo me salvé también, escribiendo haikus con mis alumnos (2019, 39).

Así nació *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena* (2004), recopilación de hasta cuarenta y un poemas métricamente respetuosos con la tradición japonesa, escritos por alumnos/as de Secundaria, en concreto de la clase de 2º A del instituto Clara Campoamor, sobre el ataque yihadista a cuatro trenes de cercanías en la Comunidad de Madrid. Sin duda una actividad de carácter lingüístico gracias a la cual los alumnos/as desarrollaron su competencia comunicativa. Por supuesto, también fue un ejercicio literario que les permitió trabajar la competencia artística y cultural. Pero no olvidemos, en este caso concreto, la competencia social y ciudadana, que según el currículum oficial de Educación Primaria en Cataluña²⁵⁷:

És la capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic que es basa en els valors i pràctiques democràtiques i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi i sentit crític, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics (25).

Recapitemos. Detengámos en algunas de las expresiones o de los conceptos del fragmento anterior.

→ Comprender la realidad social. Probablemente muchos de aquellos estudiantes, en su mayoría de trece años, ensancharon su concepción del mundo al enfrentarse a la idea de «terror» o de «yihadismo». Fueron días en los que el presente era también historia. Y el proyecto de escritura de un libro de haikus sobre el 11M les hizo más conscientes de ello. Así retrataron las alumnas Ana

²⁵⁷ Nos permitimos aquí una doble licencia. Por un lado, no analizamos la experiencia en el instituto Clara Campoamor desde el currículum de Secundaria, sino desde el de Primaria. Y, por otro, después de haber analizado el diseño curricular de Primaria a nivel estatal en el marco metodológico de este trabajo, nos tomamos aquí la libertad de citar el *Currículum Educació Primària*, decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de enseñanzas de la educación primaria, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, al ser este nuestro ámbito territorial docente.

Alcaide Moreno, Ana Isabel Calzado Marín y Soledad Cano Marín lo sucedido, casi con la precisión de un titular informativo o de una fotografía de prensa:

Árboles negros,
capital del dolor;
Madrid en lágrimas.

Móvil inmóvil.
Una selva de aullidos
sin receptor.

Sin pasajeros
las maletas absurdas
por la estación (Lara Cantizani, 2004, 13, 25 y 26).

→ Afrontar la convivencia y los conflictos desde la razón ética. Y menudo conflicto: el mayor atentado terrorista en la historia de España. Un contexto que no requería de paños calientes, sino de la serenidad y de la toma de conciencia necesaria para ver la realidad del daño –como reflejan Juan Baena Luque y Araceli Cañete Núñez:

Florero trágico.
Un campo de amapolas
huele la sangre (16).

Jugar no pueden
con sus manos los niños
del atentado (28).

Y cuando ya se es consciente del daño, entonces, tratar de canalizarlo emocionalmente. Tal y como expresa Jaime Molero Rojas, quien busca, en el recuerdo de los fallecidos, refugio a la sombra alargada de la pérdida y de la ausencia. En lo que es, sin duda, un paso de gigante en el camino de la madurez emocional.

Velan las velas.

Bálsamo del recuerdo,
sombras sin cuerpo (35).

→ Mantener una actitud constructiva. Y, en este sentido, qué explícito y revelador el uso de las mayúsculas en el siguiente haiku de Ana Alcaide Moreno, intensificado aún más por la ruptura –visual, que no métrica– del último verso:

Vías, macutos,
dolor, tristeza, pánico,
ira;
FUTURO (13).

→ Y también una actitud solidaria. He aquí los poemas de Cristina Cañete Olmedo y de Efraín Onieva del Pino, que destacaron precisamente ese aspecto:

Muchas ayudas.
Muchas vidas salvadas,
su recompensa (29).

Madrid se moja.
Sirenas salvadoras.
Un maremoto (38).

→ Contribuir así a la construcción de la paz y de la democracia. ¿Qué hay más democrático que solidarizarse en el dolor de los otros? ¿Acaso no es este gesto, en sí mismo, una invitación a la paz? Escribe Miguel Cabrera Estepa:

El agujero
que dejaron los muertos
fue para todos(23).

→ En resumen, ejercer la ciudadanía. Desde la solidaridad, la empatía, el refuerzo emocional, etc. Todo ello reflejado en los haikus de, recordemos, niños/as de trece y catorce años como María Teresa Bergillos Pérez y Nieves Cadenas Berral.

Abre los ojos
y mira su dolor
y mi dolor (20).

Los familiares
en las plaza con velas,
no se consumen (24).

Como apunta Colomer (2012, 34-35), la educación literaria permite a las nuevas generaciones incursionar en el terreno de la permanente reflexión sobre la cultura. Los conocimientos estrictamente literarios deben dar pie a un debate más general, social y funcional. El texto literario es solo el trampolín. Y, en este sentido, *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena* fue un éxito. Pero no ya porque se hiciera una segunda edición o porque los beneficios recaudados por ambas ediciones fuesen destinados a la Asociación Víctimas del Terrorismo [AVT], sino porque aquel experimento de escritura colectiva construyó hábitos lectores estables, insufló valores éticos, despertó consciencias críticas y desarrolló las habilidades comunicativas del alumnado del instituto Clara Campoamor.

Y, además, estableció las líneas maestras de un proyecto que volvió a repeterise al siguiente año. Pero multiplicado por cinco: abarcando a las clases C, D y E de 2º de ESO y a las A y E de 3º de ESO del mismo instituto lucentino. Setenta y dos alumnos/as.

En esta ocasión, el tema escogido para las producciones de los discentes fue la violencia de género, que en 2003 y 2004 venía causando la muerte, en España, de más de setenta mujeres al año. La escritura poética se convertía de este modo en un ejercicio de sensibilización, de ruptura de estereotipos y peligrosos patrones de conducta, de reeducación, de empatía, etc. Y el resultado se aprecia en los versos de los niños/as. Qué valioso y reconfortante leer que alumnos –en masculino– como Antonio Jesús Alcaraz Jiménez y Curro Cano Rodríguez se identificaron con la persona débil y fueron capaces de ponerse en la piel de la mujer agredida hasta sentir su miedo y su dolor. En lo que supone un aprendizaje necesario si lo que se pretende es acabar de una vez por todas con la lacra de la violencia machista.

La noche oscura.

El miedo se refleja
en las estrellas.

¿Cómo serías
si fueses la mujer?
Siéntete tú (Lara Cantizani, 2005, 45 y 51).

Haikus del mal amor (2005) fue el volumen número ochenta y cinco de la colección Puerta del Mar, que contaba ya en su catálogo con algunos títulos de poetas tan destacados como José Antonio Muñoz Rojas, Ángel González, Vicente Núñez, Xohana Torres, María Victoria Atencia, Rafael Pérez Estrada, José María Álvarez, Julia Otxoa, Miquel de Palol, Chus Pato o Julio Martínez Mesanza. Un lujo para aquellos niños y niñas. Pero aún más para la poesía infantil de este país.

Mucho se ha escrito sobre la necesidad de prestigiar la literatura destinada a los niños/as. Si bien, esta reivindicación –a veces simple queja– suele tener a menudo un cierto cariz endogámico, circular: literatura especializada para lectores especializados. En cambio, propuestas como esta, de un libro de poesía escrita por estudiantes de instituto en una colección con el recorrido de Puerta del Mar, son las que realmente abren la poesía infantil y juvenil a otro público. Y, con más motivo aún, si nos encontramos con que los niños y niñas son capaces de encerrar en tan solo diecisiete sílabas un verdadero cuento de terror. Así, Tamara Gutiérrez Mármol:

La sopa fría.
Niños bajo la mesa.
El tenedor (63).

Guerrero Almagro y Fresneda Ortiz (2006, 64) advierten sobre cómo las figuras retóricas «dificultan la comprensión» lectora de los niños y las niñas. Hasta el punto de proponer «competiciones para que cada alumno o grupo de alumnos se encargue de descifrarlos». Dejando a un lado la validez de la propuesta, da la sensación de que el poema es un ejercicio criptográfico que hay que *descifrar*. Y, sin embargo, de una forma casi natural, en *Haikus del mal amor* los aprendices de poeta demuestran un amplio dominio y una riqueza de recursos estilísticos y figuras literarias. Por mencionar algunas de estas –y sin perseguir ningún tipo de exhaustividad:

- Anáfora y a la vez paralelismo. De María Jiménez Fernández: «Ramo de rosas. / Ramo de crisantemos» (67).
- Apóstrofe. Como en el verso con el que termina su haiku Julio Arcos Espada: «Tú, no eres tú» (47).
- Epítetos. Que dividiremos, siguiendo la taxonomía clásica que Jean Cohen plantea en su *Structure du langage poétique* (1966), en:
 - Redundantes. Ya hemos visto «noche oscura» de A. J. Alcaraz Jiménez y podríamos añadir «asfalto negro» (60) de Rocío González Gordo o «agua transparente» (74) de Lorena Luque Guardado.
 - Pertinentes. Julián C. Yepes emplea dos de ellos en su poema: «de sus gafas oscuras / ojos morados» (113).
 - Impertinentes. De Aly Onieva Algar: «Lágrimas mudas» (88), que, a la vez, también resulta ser una personificación.
- Hipérbaton. De Irene Lara Luna: «Nunca sabrá / el saber del querer / sin corazón» (69).
- Hipérbole. Muchos poemas describen actos irracionales y desproporcionadamente violentos, pero que se ajustan a la realidad. Resulta por tanto difícil valorarlos a veces como hipérbole. Aún así, rescatamos el comienzo del haiku de J. Arcos Espada por el verbo del segundo verso: «Tus puños vuelven / a inundarme de sangre» (47).
- Metáfora. Es la figura retórica más utilizada por los alumnos –validando así lo expuesto por Schultz de Mantovani y Perriconi sobre la cercanía entre este recurso del lenguaje poético y el niño/a–, incluso Curro Cano Rodríguez llega a mencionarla dentro de su poema: «Los charcos íntimos, / desnudos de metáforas» (51). Puestos a poner un ejemplo, nos dejamos arrastrar por el gusto personal para traer aquí el haiku de Cristina Morales Aranda, quien convierte un cadáver de mujer, caído al suelo y contorneado de sangre, en un pez inmóvil dentro de un estanque del mismo color que la trágica mancha:

Ella no nada
 en el estanque rojo
 de su tortura (79).

- Metonímia. De Araceli Cabrera Rivas: «Su guante negro / estrangula palabras» (50).
- Oxímoron. A la «sopa fría» de T. Gutiérrez Mármol citada anteriormente podríamos añadir «Lágrimas secas» (76) de Jorge Maíllo Juárez.
- Personificación. De Nuria Agraz López: «La luz suspira» (43).
- Polyptote. Encontramos esta figura retórica en el haiku ya mencionado de I. Lara Luna: «sabrà / el saber» (69), y también en el verso «Vino y vinagre» (67) de María Jiménez Fernández.
- Prosopopeya. De Yolanda Serrano Moreno: «Huye la luna» (111).
- Retruécano. De Diego López Caballero: «Vida de golpes. / Con golpes de tu vida» (70).
- Símil. De José Antonio Ortiz Herrer: «Flores marchitas / como balas de plata» (91).
- Sinécdoque. De Zeus Algar Fuentes: «mis pies cansados» (60).
- Sinestesia. De Loli Curiel García: «el insomnio / gris» (57) o de Francisco González Moreno: «Peligro verde» (61). O la compleja mezcla de metáfora, hipérbaton y sinestesia de Antonio Cañete Pérez: «Tus bellos ojos tristes / huelen las sombras» (53).

Son, tan solo, algunas de las figuras estilísticas más representativas, a las que habría que sumar –en la columna de méritos– el hecho de que todos los poemas se ajustan con rigurosidad al esquema métrico 5/7/5 y que, incluso, algunos de ellos hacen uso de la rima. Ya sea consonante, como Mari Carmen Bueno Prieto:

Mar de cereza
que navega tu cuerpo.
¿Naturaleza? (49).

O ya sea asonante. Entre los poemas que utilizan este tipo de rima destaca el de Antonio Cantero Toledano, que logra rimar los tres versos del haiku.

Rosa de mármol.
Con cincel grabado:
veintidós años (52).

Tras la publicación de *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena* y de *Haikus del mal amor*, Lara Cantizani coordinaría su tercer y último volumen antológico de poesía escrita por niños/as, titulado *Deshielo en primavera* (2006), donde se recoge la obra de cincuenta y cuatro alumnos/as de la misma ciudad cordobesa que en las dos iniciativas anteriores, si bien, en esta oportunidad, pertenecían a otro instituto: el IES Marqués de Comares.

La ecología fue el nuevo tema escogido. Y Lara Cantizani contó, adicionalmente, con la colaboración de los profesores Antonio Cruz Casado, Mari Carmen Florido y Pilar Belén Quesada. De hecho, el libro incluye un breve paratexto –por utilizar la ya clásica terminología propuesta por Gérard Genette en *Palimpsestes: La littérature au second degré* (1982)– de cada uno de ellos, en el que relatan sus experiencias lectora y, de forma especial, mediadora y docente.

En el primero de dichos paratextos, Florido expone su sorpresa y la de sus estudiantes al leer –paso previo a la composición– el volumen de *Haikus del mal amor*. No se esperaban el nivel literario de aquellos alumnos/as de 2º y 3º de ESO ni, tampoco, las enormes posibilidades expresivas, comunicativas, de aquella estrofa tan breve, de solo diecisiete sílabas: «La lectura de esos haikus interesó y emocionó a mis propios alumnos, que además, se lanzaron a escribir ellos los suyos propios [...] Los alumnos del IES Marqués de Comares, y antes los del Clara Campoamor, piensan y hablan en haiku» (2006, 10). Unas prácticas de lectura que, cuando se realizan de forma colectiva y compartida en el aula, como señala Teberosky (2001, 29), permiten crear un contexto para el aprendizaje y la ampliación del vocabulario de los/las discentes, toda vez que facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas²⁵⁸.

Aunque, llegados a este punto, el fragmento del prólogo de Florido que más nos interesa es el que tiene que ver con la valoración del proyecto una vez este había concluido: «Lo mejor que hemos conseguido es que estos estudiantes se acerquen a la lectura de poesía, género que suelen considerar poco atractivo, elitista y difícil de entender. La sencillez y la naturalidad del haiku tienen la culpa» (10). Vayamos por partes: sobre el actual descrédito de la poesía –y no solo entre los jóvenes– hay ya una

²⁵⁸ «Ens aturarem, a tall d'exemple, en l'efecte sobre el vocabulari perquè aquest té una relació important en l'aprenentatge del llenguatge escrit. Perquè la relació no es de causa directa, sinó recíproca: l'exposició al material imprès per mitjà de la lectura és un mecanisme d'ampliació del vocabulari i, recíprocament, el coneixement del vocabulari assegura la comprensió lectora i la producció escrita» (Teberosky, 2001, 30).

bibliografía abundante, así que, simplemente, traeremos aquí un fragmento de la novela *Beautiful Mess* (2017), con la que la novelista y dramaturga australiana Claire Christian ganó el Text Prize for Young Adult & Children's Writing. Un fragmento que sirve de presentación de uno de los personajes centrales, Gideon:

Escribo poemas.

Es que no hay manera de decirlo sin parecer gilipollas. Aunque lo he intentado. Me paso cantidad de tiempo intentado no sonar como un gilipollas. En eso consiste mi vida, básicamente: en tratar de no parecer gilipollas y en compensar por los momentos en que sé a ciencia cierta que lo parezco, como ahora. Estoy segurísimo de que ahora lo parezco (2018, 23).

Ante tal contundencia hay poco que añadir. Y, sin embargo, Florido testimonia que gracias al haiku sus alumnos/as hicieron añicos esta visión estereotipada de la poesía, invirtiéndola. De manera que la poesía se transformó para ellos en algo atractivo. Es más, el prólogo termina con un haiku, a modo de colofón, de Alfonso Sánchez Mejías, que era alumno de Refuerzo de Lengua –un dato, al hilo de lo expuesto, que no es para nada intrascendente, sino que Florido lo aporta como sutil justificación o prueba de la eficacia docente de la estrofa japonesa:

Haciendo haikus
aprendemos a ver
con otros ojos (11).

De nuevo podemos apreciar la transversalidad del haiku, que permite trabajar la conciencia social, ciudadana, democrática –frente al egoísmo individualista del neoliberalismo²⁵⁹, el ejercicio empático de «ver / con otros ojos»– y, al mismo tiempo, también facilita el estímulo de un hábito lector estable y de las habilidades comunicativas de los alumnos/as. Tanto es así que otro de los docentes, Cruz Casado,

²⁵⁹ Más aún cuando nos situamos en el entorno digital. Sobre este punto resulta de especial interés la lectura de *La digitalización del otro: Los retos de la democracia en la era del ciberespacio* (2015), de Carlos Ruiz: «El Prometeo tecnológico del siglo XXI nos ha entregado el fuego digital y nos ha convertido en pequeños demiurgos. Hemos despertado de un sueño milenario y se han abierto las puertas de la tierra prometida de la interactividad. Somos creadores de contenidos, y la facilidad tecnológica nos hace creer que todos somos periodistas ciudadanos, fotógrafos, diseñadores, escritores... Prometeo nos ha dado el poder simbólico y estamos ebrios de nosotros mismos» (143).

reconoce en su epílogo que antes de iniciarse este proyecto muchos de los/las discentes realmente «no habían escrito un solo verso» (82). Aunque no importó. Toda inexperiencia es, sencillamente, un punto de partida. Y, en el caso concreto del alumnado del Marqués de Comares, lo que cuenta al final es que dicha inexperiencia dio paso a la producción de «breves estrofas, jugosas, aparentemente espontáneas, pero elaboradas con minucioso cuidado y rigor, en un intento fiel de adaptación a las normas del haiku» (82).

También la profesora Quesada admite en su paratexto desconocer prácticamente la existencia del haiku hasta que se metió de lleno en la propuesta literaria, didáctica y ecológica que supuso *Deshielo en primavera*. Un desinterés previo que dio paso a una completa metamorfosis, porque la propia docente admite, en referencia al haiku y a su escritura: «se ha convertido en el elemento mejor de mi rutinaria cotidianeidad» (12). ¿Hipérbole? No lo parece, a juzgar por el resto de su exposición:

Ha sido fascinante descubrir los haikus naturales a la misma vez que mis alumnos y comprobar cómo la fiebre que se iba apoderando de ellos, a medida que profundizaban más en este tipo de poesía, también me enfermaba dulcemente con igual intensidad.

Encontrar la magia que pueden contener diecisiete sílabas ha sido para todos los implicados en este proyecto una auténtica sorpresa [...] Se han empeñado con entusiasmo alumnos de diferentes edades, inquietudes y hobbies [...] Los haikus están de moda en Lucena y es raro encontrar, en alguno de los institutos de la ciudad, una persona (ya sea profesor, alumno e, incluso, padres) que no los conozcan y produzcan (2006, 12-13).

Cierto es que la intensa labor docente llevada a cabo durante tres años ya no encontraría continuidad en un cuarto proyecto de poesía infantil. Pero no lo es menos el hecho expuesto por Quesada: el haiku se convirtió en una moda en aquellas tierras al sur de Córdoba. Resulta llamativo, por meritorio, que un movimiento iniciado en dos institutos acabase conquistando y educando a una ciudad²⁶⁰. Los pájaros contra las escopetas. Las palabras abriéndose sitio, ocupando el mundo.

²⁶⁰ Y como prueba de ello podría mencionarse que en el suelo de la Biblioteca Pública Municipal de Lucena, formando parte de su decoración permanente, unos vinilos reproducen algunos haikus de autores consagrados. O que entre 2007 y 2008 se colocaron en la ciudad una serie de señales –a la manera de las de tráfico–, pero que en su interior contenían haikus. O cuando en 2009 se celebró un congreso literario con el explícito título de *Orientarse*, en el que participaron destacados poetas y críticos, algunos de los cuales ya han sido mencionados en estas páginas: L. A. de Villena, L. A. de Cuenca, Haya, J. Aguado, etc. O, por no extendernos más, la reciente antología colectiva *Haikus del buen amor desde Lucena* (y el

Pero regresemos a *Deshielo en primavera*, a sus haikus. Esta vez no para admirar su calidad literaria, ni para detenernos en lo educativo y transversal de un asunto como la ecología. Tampoco para señalar la riqueza estilística o las figuras retóricas, por mucho que haya casos tan sobresalientes como el siguiente haiku de Pilar González García –por su musicalidad, sus rimas, su aliteración²⁶¹:

En la colina
la colilla encendida
rima con ruina (65).

No son esas las razones. Simplemente se trata de poner de relieve cómo los alumnos/as toman consciencia de la singularidad del discurso poético, que va incluso más allá de la exactitud métrica que todos los haikus de la antología exhiben. La propia González García mencionaba en su poema monorrímo la rima –en un guiño metapoético no exento de ironía–, mientras que José Antonio Cebrián Delgado deja claro qué tipo de poema está intentando producir –aunque en su caso, a diferencia del soneto que Lope de Vega le dedicó a Violante, la escritura poética no tiene éxito. ¿O sí?:

Antes un árbol.
La bola de papel
es un mal haiku (79).

El joven autor de estos versos demuestra conocer «El oficio del poeta», por decirlo con el título de una de las piezas líricas de José Agustín Goytisolo incluidas en *Algo sucede* (1958). Se trata de oscurecer el borrador hasta lograr un haiku claro o, en su defecto, como aquí, hasta darlo por perdido y arrugar el papel y tirarlo al cubo de reciclaje. Una referencialidad metaliteraria a la que hay que sumar siempre las relaciones intertextuales²⁶².

mundo) (2019b) también coordinada por Lara Cantizani y en la que participaron poetas del renombre de Margarit o Ángeles Mora y, junto a ellos, casi doscientos lucentinos y un buen número de haikuístas de otras localidades cercanas, Cabra, Priego de Córdoba, Baena, Montilla, Puente Genil, Córdoba...; y no tan cercanas: Madrid, Darlington o Nueva York.

²⁶¹ La aliteración es la figura retórica más característica y querida del haiku clásico japonés.

²⁶² Así lo subraya Delmiro Coto, para quien en este tipo de propuestas de escritura creativa «se ejercita una intertextualidad activa» (2002, 40).

En el estanque
accidente de estrellas.
Salta una rana(17).

Con este poema, York Sánchez Sánchez establece un manifiesto diálogo entre su haiku y el más conocido, traducido, citado e incluso versionado de todos los tiempos. Pensemos en cómo, cuando la rana de Bashō entra en el agua, la superficie del estanque dibuja una serie de ondas concéntricas. Todas distintas pero todas conectadas entre ellas. Así podríamos imaginar la intertextualidad, esa serie de múltiples y dinámicas relaciones entre el texto y el lector para dotar de una actualizada significación al propio texto. La literatura se transforma de tal forma en una cadena de transmisión cultural. Un inabarcable diálogo entre un texto y otros textos. Una herencia continuada que vincula el presente con prácticamente las primeras tentativas literarias.

Pero este diálogo y esta herencia necesitan de un lector competente. En atención a lo cual, Mendoza Fillola (2001) concibe –a partir de la teoría bajtiniana de la polifonía textual– el intertexto como la percepción por parte del lector de las relaciones entre una obra y otras, que pueden ser anteriores o incluso posteriores. Y, por tanto, los saberes discursivos, pragmáticos y metaliterarios, junto a las estrategias receptoras, formarán parte de un intertexto que actúa de mediador entre la competencia literaria y las estrategias de lectura, a la vez que interviene en la integración y contextualización pragmática de los reconocimientos, evocaciones, referencias o asociaciones que el texto despierta en su lector²⁶³. Por ejemplo, cuando el alumno José Carlos Castilla Morales escribe:

Bosque tranquilo.
Claridad en la sombra.
Allí me cago (53).

¿Qué ondas concéntricas dibuja el intertexto? En el epílogo a *Deshielo en primavera*, Cruz Casado comenta que los haikus de sus alumnos desarrollan y actualizan diversos temas profusamente abordados en nuestra tradición poética, como la melancolía o «los antiguos tópicos del *locus amoenus* o el *beatus ille*» (83). Y, precisamente, en los versos de Castilla Morales descubrimos un particular uso de este

²⁶³J. A. Marina y M. de la Válgoma prefieren la expresión «memoria creadora» (2007, 72).

segundo *topos* literario: un bosque tranquilo, donde incluso la sombra es clara. El lugar escogido, ideal, para hacer de cuerpo en calma.

Ahora bien, el tercer verso –que un lector capaz de relacionar los dos primeros con el tema del *beatus ille* quizá pondría en boca de un Sancho Panza cualquiera– en realidad esconde una referencia más lejana: un haiku de Issa.

Brisa de primavera.
También el cortesano
caga en el campo (2008, 107).

Recordemos que tanto para el taoísmo como para el budismo un instante es igual a cualquier otro instante. De tal forma que la realidad, entera, sin excepciones, va a encontrar cabida en el haiku. No importa si lo que se describe es un buque holandés llegando a las costas japonesas al poco de abrirse las fronteras o una simple escena de carácter fisiológico. Como dijo Bashō, haiku es lo que sucede «aquí» y «ahora». Y una vez dibujado este eje de coordenadas, incluso el siguiente poema de Issa cobra más sentido:

Ahí fuera, un hoyo
formado por mi orina
sobre la nieve (Bermejo, 1997, 197).

Y, por si hubiese alguna duda sobre la referencialidad como un recurso en la escritura de Sánchez Sánchez o de Castilla Morales, ahora es la discente Cristina Angulo Oliva quien responde al anterior haiku de Issa –por más que la nieve que desfigura estatuas no sea el aspecto habitual de las calles de Lucena ni una presencia constante en la Subbética.

El niño mea.
La nieve se derrite.
¡Qué agujerillo! (Lara Cantizani, 2006, 33).

Deudora en su propuesta de Julia Kristeva y *La révolution du langage poétique* (1974), Guadalupe Jover propone la noción de «constelación literaria» en tanto que «unidad de análisis que acierta a fundir el horizonte de los textos y el de los lectores»

(2007, 18). Cada texto se construye a partir de la asimilación, absorción y transformación de otros textos. Lo cual conlleva que, en definitiva, se establezca una tensión –ese diálogo del que hablábamos– entre los diferentes textos que específicamente configuran el amplio y general *corpus* que es la tradición, en este caso poética.

Porque toda escritura literaria y de forma especial la escritura poética –al ser la más artificiosa de todas– parte, en mayor o menor medida, del conocimiento previo de su tradición que el lector haya activado. Por ejemplo, al referirse a sus propios conocimientos de poesía medieval, Gil de Biedma comenta que «mis lecturas jamás han sido excesivas y a partir de cierto momento fueron casi siempre interesadas; en los poetas medievales apenas busqué otra cosa que lo que necesitaba encontrar para escribir los poemas que deseaba escribir» (2010, 1064)²⁶⁴.

Puede afirmarse, consecuentemente, que las relaciones intertextuales dependen del tipo de texto concreto que se quiera elaborar. Es decir, no se puede escribir un soneto sin saber lo que es un endecasílabo o la rima consonante. Tampoco sin haber leído con anterioridad soneto alguno. Es más, cuesta creer que haya un solo poeta o aprendiz de poeta del siglo XX o XXI que haya intentado escribir un soneto en castellano sin haber leído con anterioridad aquel de Lope a Violante en *La niña de plata* (1617) –y que, de hecho, suele ser un poema habitual en los libros de texto de secundaria.

Imaginemos, no obstante, este caso concreto: intentar escribir un soneto después de leer, y habiendo leído únicamente, el famoso y repentino poema de Lope.

- i. Los versos de nuestro nuevo sonetista establecerán un diálogo con el soneto de Lope, por más que dicho diálogo no se aprecie después en la lectura –ya se sabe, desde Ernest Hemingway el texto literario es solo la punta del iceberg.
- ii. A través del soneto de Lope, nuestro inexperto sonetista está leyendo a Pieraccio Tedaldi y a todos los poetas que a partir de entonces –con anterioridad o posterioridad a nuestro Fénix de los ingenios– han escrito un metasoneto: Diego Hurtado de Mendoza, Baltasar de Alcázar, Vicent Voiture, François-Séraphin Régnier-Desmarais, Thomas Edwards, Cernuda, Gerardo Diego, Luis Alposta, etc.

²⁶⁴ Una idea sobre la que el propio Gil de Biedma redundará: «A mí cualquier literatura sólo me interesaba en función de los poemas que estaba intentando hacer» (2010, 1066).

- iii. Es más, gracias a la lectura del soneto en cuestión, nuestro inexperto sonetista toma contacto con la filosofía amorosa, la concepción de la literatura y otros aspectos culturales en el Siglo de Oro.

Pues bien, esta simple hipótesis o ejercicio imaginativo que acabamos de llevar a cabo se materializó, esto es, se convirtió en un proceso activo y dinámico de construcción de una competencia lectora –opuesto por completo al modelo historicista tradicional– en el alumnado lucentino cuyos haikus recogen las tres antologías coordinadas por Lara Cantizani. Primero descubren²⁶⁵ a través de la lectura y de las explicaciones del docente mediador la existencia del haiku y de su herencia cultural. Después leen de manera individual algunas producciones representativas. Y, al final del proceso, dialogan por escrito con todo lo conquistado. Pero siempre desde su autonomía lectora, en un progreso de formación continua y específica de la competencia lectoliteraria. Inclusive de activación cultural. ¿O acaso no podemos considerar como parte de un hipertexto general más amplio, que se abriría a otras modalidades artísticas, la referencia a Piotr Ilich Chaikovski del siguiente haiku de la alumna Rocío Muñoz Baena?

La Gripe Aviar.
El lago de los cisnes
Desafinado (72).

Dos breves apuntes para terminar, el primero tiene que ver con el aprendizaje lingüístico. Que en el caso de Sara María Cantero Muñoz llega hasta la asimilación de una palabra de otra lengua.

Oboro en flor
y la piel de gallina.

²⁶⁵ Por si hubiese alguna duda sobre el conocimiento por parte de Lara Cantizani de los dos haikus referenciados de Issa, decir que el primero aparece recogido en el prólogo a la antología *Alfileres*, publicada en la colección 4 estaciones que Lara Cantizani dirigía. Y, además, dicha antología aparece citada en *Deshielo sin primavera* por duplicado, pues dos de sus haikus –obra de Valentín Carcelén Ballesteros y Javier Salvago– encabezan las secciones tercera y cuarta del libro. Y, sobre el segundo de los haikus de Issa, añadir que la publicación de *Poemas de madurez* donde se incluye el poema en cuestión se realiza en la colección Cosmopoética, codirigida por Lara Cantizani y Juan Antonio Bernier, lo que le permitió al primero acceder a las traducciones antes incluso de su publicación.

Noche en Japón (18).

«Oboro» significa, en japonés, «noche de primavera». En lo que acaba resultando un haiku sobre la costumbre nipona de ver celebrar la floración de los árboles frutales, en especial de los cerezos. Un tópico social, pero también cultural y literario. Con una tradición poética tan amplia como puede tener nuestro *tempus fugit* –tópico virgiliano presente, por ejemplo, en el haiku a cuatro manos de los alumnos Rafa Zamorano Beato y Jesús Pérez Moreno:

Arde el silencio.
El patio sin colillas.
Todo se apaga (60).

Evidentemente, la extensión del haiku no permite desarrollar el tópico clásico –ni este ni ninguno–. Se vuelve, apenas, un sutil destello. Pero resulta enriquecedora y reconfortante esta mezcla de tradiciones y de culturas, tan propia de la postmodernidad. Sacrificar la pureza del haiku ha permitido desarrollar, en este caso concreto, unos objetivos mayores: atraer a los alumnos a la poesía, provocar que lean, que jueguen con los versos, que desarrollen sus habilidades lingüísticas y literarias, etc.; pero, por encima de todo, suscitar en los niños diversión, gozo. Porque, según Argüelles: «Puede haber muchas razones para abrir un libro, pero sólo unas pocas para ir hacia él, abrirlo y leerlo, de manera espontánea y autónoma, sin intereses utilitaristas: entre estas pocas, está el placer que se hace necesidad» (2009, 60). Por tanto, únicamente desde la lectura y el disfrute de la misma garantizaremos, como también señala Colomer (2012), la adquisición progresiva de un hábito lector estable y, con él, la ganancia de unos conocimientos libres, abiertos y plurales.

7.2. El ejemplo de Jaime Lorente

La experiencia pionera en España²⁶⁶ de Lara Cantizani permitió descubrir y valorar la utilidad del haiku como herramienta docente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Dejando abierta incluso la puerta –dadas las características propias de la

²⁶⁶Aunque más secreta –la publicación del libro compilatorio únicamente a nivel local no favoreció su visibilidad–, no olvidemos tampoco la llevada a cabo en el IES Francisco Salzillo de Alcantarilla por los docentes I. Salvador Ayastarán e I. García García en los últimos años del siglo XX.

estrofa de origen japonés: sencillez, brevedad, etc.– a su posible adaptación al ciclo de Educación Primaria.

De hecho, durante el curso 2013-2014, el profesor Jaime Lorente puso en marcha una Escuela de haikus en el Colegio Mayol de Toledo. Un novedoso y atractivo proyecto que aún continúa activo. Y que ha merecido varios reconocimientos, como, entre ellos, una Mención Honorífica de la Junta de la Comunidad de Castilla-La Mancha en los Premios de Excelencia en Buenas Prácticas Educativas. Es más, el propio Lorente ha publicado un libro titulado *El haiku en las aulas: una guía metodológica* (2019) que en tan solo nueve meses ha necesitado ya de una segunda edición. Y en el que expone las líneas maestras de su propuesta docente.

A lo largo de este trabajo hemos venido reivindicando la necesidad de soterrar viejas –por superadas– prácticas formativas que entendían la enseñanza poética como un adiestramiento de la memoria o una simple acumulación de contenidos sin relación alguna con el alumno/a y su entorno, en un proceso mecánico de aprendizaje del que, pasado el tiempo, no quedaba ni rastro. Y que, además, lejos de potenciar un sólido hábito lector en el/la estudiante, causaba en este/a la sensación de que la literatura no consiste en leer sino en saber de libros.

La educación literaria nace con el objetivo de contrarrestar este tipo de procedimientos. Antes bien, se pretende una enseñanza participativa –en la que el/la discente no sea un mero sujeto pasivo– y transversal, que permita conectar los conocimientos y saberes disciplinares del alumno/a con su contexto cultural, ético y social. Y, justo en este sentido, Lorente escribe: «La lírica es un compromiso para cambiar la sociedad, para construir un mundo mejor a través de los sentimientos y las palabras» (2020, 11).

Sin embargo, los buenos propósitos sirven de poco si no se concretizan. Podemos ambicionar la paz en el mundo o la vacuna contra el coronavirus, pero nuestras laudables intenciones –recordemos aquel poema de Marzal al que hacíamos referencia en el apartado 5.1.4– no son más que eso: buenas intenciones. A no ser, claro está, que exista un plan de choque o una estrategia que las respalde. Y es ahí, justo ante esa necesidad de materialización, donde gana sentido una iniciativa como la de la Escuela de haikus, en la que se trabaja con alumnos/as de edades dispares, de entre los seis y los dieciocho años.

Así detalla este último aspecto el propio Lorente, fundador y coordinador del proyecto: «Según mi experiencia, a partir de los 6 años es un punto de partida factible:

deberemos tener en cuenta los cursos en los que trabajemos y adaptar el trabajo, número y duración de las sesiones a sus características» (55).

Durante el curso académico, el Colegio Mayol destina dos sesiones semanales de treinta minutos a esta propuesta educativa de carácter anual, continua –aunque Lorente (56) comenta también que, llegado el caso, podría reducirse a un solo trimestre o a unas semanas—. Una propuesta que tiene al haiku en el punto de mira y cuyo fin es el de «introducir la poesía en las aulas a través de esta composición» (49).

El trayecto que los distintos discentes han venido recorriendo durante el curso académico desde aquel 2013 en que arrancó la experiencia pedagógica de la Escuela de haikus queda recogido y concretizado, de una forma esquemática pero muy gráfica, en el siguiente diagrama de Gantt:

	Septiem.	Octubre	Noviem.	Diciem.	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo y junio
Presentación del proyecto y explicación del haiku	X	X							
Lectura de haikus	X	X	X	X	X	X			
Realización de haikus		X	X	X	X	X			
Realización de dibujos, tintas		X	X	X	X	X			
Safari de haikus		X		X			X		
Presentación al concurso: «Haiku para niños del mundo»					X	X			
Explicación del diseño del libro y de su sistema de maquetación							X		
Exposición de haikus							X	X	
Maquetación							X	X	
Publicación del libro									X
Recital de haikus								X	

Presentación del libro por los alumnos										X
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

FIG. 3 (PÁGINA ANTERIOR): DIAGRAMA DE GANTT PARA LA SECUENCIACIÓN DE LA ESCUELA DE HAIKUS DE TOLEDO. FUENTE: LORENTE, 2020, 57-58

La columna de la izquierda alberga las sesiones de trabajo, cuya duración varía en función de las necesidades del profesor y del grupo clase. Resulta conveniente detenerse en algunos aspectos de dichas sesiones:

→ Presentación del proyecto y explicación del haiku. Lorente relata de esta manera la experiencia:

Será la primera vez que oigan la palabra haiku, así que algunos la confundirán con la marca alimentaria Kaiku y lo repetirán hasta la extenuación. Es una posibilidad.

No se trata de una lección teórica, de impartirles un contenido profundo, sino de abrirles las ventanas de un mundo poco conocido y que se asomen, respiren aire fresco, hacerles partícipes (67).

Pero, cuidado. Este primer paso esconde ya una elección previa absolutamente fundamental y que va a marcar el devenir del proyecto: saber qué es un haiku. O, por decirlo de un modo más certero, qué considera el docente que es un haiku.

Hemos visto cómo Lara Cantizani se alineaba en el bando de la RAE y en el de la mayoría de poetas contemporáneos españoles que entienden el haiku como una estructura cerrada más, pareja en este sentido a la sextina, al soneto, a la décima o a la también japonesa tanka. El poema se convierte de este modo en un continente que los alumnos/as rellenan con el contenido de sus emociones, sus reflexiones y sus vivencias. Libremente.

En cambio, existe otra tendencia, impulsada sobre todo por especialistas y teóricos del haiku japonés –que en algunos casos son también haikuístas, pero rara vez poetas en un sentido más amplio–, que interpreta este tipo de composición lírica no desde la arquitectura silábica sino desde otra serie de normas que el poema debe cumplir. Pues bien, en este segundo grupo se encuadraría Lorente, a juzgar por la definición de «haiku» que transmite a sus estudiantes:

El haiku es una poesía de origen japonés, que se escribe normalmente en 3 versos de 17 sílabas y toma como referencia la medida de 5, 7 y 5 sílabas en cada verso. Surge a partir de un suceso que nos ha emocionado o impactado (esto se denomina *aware* en japonés). No suele aparecer la rima ni la mayoría de figuras literarias, pero sí dos imágenes que están relacionadas, con un corte entre ambas por medio de un punto, una coma o un punto y coma. El haiku nos habla de un suceso que *ha ocurrido aquí y ahora* y el poeta lo percibe por cualquiera de sus cinco sentidos, normalmente sin incluirse él, como un simple testigo neutro (aunque hay numerosas excepciones donde se introducen los sentimientos o el propio *haijin*) (57).

Una definición completísima, no hay duda. Pero las características de la empresa –comenzando por su secuenciación anual– permiten precisamente que sea tan ambiciosa. En cambio, la propuesta más modesta de Lara Cantizani se ajusta a la perfección a su idea de «haiku», para la que se requiere menos engranaje. Al fin y al cabo, las dos interpretaciones son válidas porque todo se reduce a una cuestión de estética. Sin verdades absolutas de por medio.

De hecho, esta encrucijada recuerda hasta cierto punto la típica problemática del traductor, especialmente del traductor de poesía: primar la literalidad –es decir, la fidelidad a la fuente– o, por el contrario, tratar de que el texto *sea* un poema en la lengua de llegada. Y esto es en realidad lo que sucede con el haiku, dividido entre aquellos que se muestran respetuosos con la tradición japonesa y los que ponen el acento en los usos y la herencia tanto poética como cultural de nuestra lengua.

Dos opciones, insistimos, legítimas. Y que por otro lado nos muestran la ductilidad del haiku como herramienta docente, fácilmente adaptable a nuestras necesidades, objetivos o, incluso, a nuestro ideario poético.

Ahora bien, ya nos decantemos por una u otra opción, conviene tener en cuenta que desde el modelo de educación constructivista, tal y como señala Teberosky (2001, 79), se propone que el docente encomiende al discente tareas y cometidos para los que aún no tiene respuestas, de manera que pueda ir construyendo dichas respuestas durante el proceso de aprendizaje en función de la «situación problema» –situación que plantea al sujeto la necesidad de seleccionar los procedimientos adecuados para conseguir su objetivo. Y que permite al profesor observar todo el proceso de desarrollo de aprendizaje para, si es necesario, contribuir en él.

→ Lectura de haikus. Si en algo parecen coincidir educadores e investigadores es, sin duda, en el doble imperativo de que los alumnos/as desarrollen las destrezas, habilidades, capacidades y competencias necesarias para la lectura, toda vez que adquieren y consolidan un hábito lector estable. Este podría considerarse el principal eje de intervención pedagógica en el ámbito de la lengua y de la literatura, entendidas como unidad. Y así se refleja en el proyecto de Lara Cantizani a través de las referencias intertextuales que asoman en los poemas, evidenciando que los aprendices conocen –porque han leído– una cantidad considerable de haikus clásicos. Aunque también contemporáneos, cabría señalar. Aportamos otro ejemplo:

A la distancia
exacta mis mejillas
están seguras (Lara Cantizani, 2005, 78).

Este poema de la alumna Araceli Medina Espejo, incluido en *Haikus de mal amor*, toma como modelo unos versos del libro *Casa propia* (2004) de Enrique García-Máiquez –reproducidos más tarde en la antología *Alfileres* que se publicó, ya se ha dicho pero conviene recalcar el vínculo, en una editorial dirigida por Lara Cantizani:

A la distancia
exacta, las bombillas
se hacen estrellas (García-Máiquez, 2004, 52).

El paralelismo entre un poema y otro, incluyendo esa distribución exacta del adjetivo «exacta» –valga la redundancia–, resulta difícil de explicar si no es desde la lectura previa del haiku de García-Máiquez por parte de la alumna. El hecho en sí no desmerece en absoluto la producción de Medina Espejo. Para nada. Ya Auden nos advertía de que «los esfuerzos de un principiante no pueden considerarse malos o imitativos» (2013, 67). Es más, pensemos en cómo el primer verso del ya comentado «Soneto I» de Garcilaso –«Quando me paro a contemplar mi estado» (1604, 13)– se convierte también, por obra y gracia de Lope de Vega,

en el verso inicial de uno de los sonetos de *Rimas sacras* (1614). Y es solo un ejemplo: el género lírico está repleto de casos en los que un poeta en pleno proceso compositivo toma impulso gracias a la tradición. Aunque esto es ya materia de la Filología.

Volvamos, en consecuencia, a los haikus que Lara Cantizani seleccionó entre los muchos escritos por sus alumnos/as, para subrayar cómo el intertexto de estas producciones nos muestra, mediante la referencialidad a otros haikus –de Bashō a García-Máiquez, pasando por Issa–, que los/las jóvenes discentes no únicamente han leído, sino que incluso han releído e interiorizado la obra de estos autores.

Cabe indicar que los primeros pasos en la composición literaria corren en paralelo al proceso de reescritura que se da cuando empezamos a escribir –y que han señalado, entre otros, Teberosky (1995), Mireille Bilger (1995) o Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996)–, pues en ambos casos se realiza una transposición a partir de un texto modelo. Lo cual no conlleva una copia, sino una imitación natural. Así lo resume, en otro de sus trabajos, Teberosky: «“aprender a escribir” es sobretodo “aprender a reescribir”» (2001, 115).

No olvidemos que lo más probable –lo apuntaba Lorente– es que estos alumnos/as no supieran lo que era un haiku antes de dar comienzo el proyecto. De ahí que la lectura fuese una de las jácenas de la propuesta educativa de Lara Cantizani, del mismo modo que el diagrama de Gantt elaborado por Lorente nos confirma su importancia, también, en el programa de la Escuela de haikus. No por nada es la actividad que más se dilata en tiempo: hasta seis meses. De septiembre a febrero. Con la esperanza, es fácil sospechar, de que a partir de ahí ya sean los propios alumnos/as quienes tomen la iniciativa y lean por su cuenta²⁶⁷.

Un proceso de consolidación en el que serán determinantes, primero, las singulares características del haiku –brevedad, sencillez, etc.–, pero también el hecho de que los alumnos/as deban producir sus propios poemas, ya que es probable que para ello busquen estímulos y modelos en la lectura. Dice Lorente:

²⁶⁷ Con este fin se habilitan espacios de lectura para los alumnos y se les ofrece también la posibilidad de llevarse a casa libros en préstamo. Además de facilitarles referencias bibliográficas en línea, como *elrincondelhaiku.org*.

A través de la lectura de estos haikus (bien en la red o en soporte físico) los alumnos descubren que son los protagonistas y pueden escribir poemas sin la limitación tradicional impuesta por la edad y los conocimientos intelectuales. Porque el haiku se aleja de estos criterios (2020, 62).

→ Realización de haikus. Por encima de cualquier otra, esta es la principal aportación del haiku a la educación literaria: posibilitar que los alumnos compongan sus propios poemas a partir de una estructura métrica asumible para ellos. Se trata, como señala Lorente, de aprender «desde la práctica» (70).

Frente a la docencia tradicional, que desempolvaba la poesía tan solo en ocasiones especiales –la llegada de las navidades o de la primavera, por ejemplo– o que la utilizaba simplemente como recurso memorístico o, en el mejor de los escenarios, que tenía por meta la educación de los estudiantes en figuras retóricas, movimientos literarios y sus características, fechas y nombres de autores, etc. Incluso frente a una enseñanza poética consciente de a qué no quiere parecerse, pero que no acaba de tener muy claro hacia dónde va... El haiku ofrece una alternativa: mediante la producción de este tipo de composiciones los alumnos/as dejan de ser sujetos pasivos para convertirse en los verdaderos protagonistas del hecho literario. Escriben poemas y estos poemas se leen y se comentan en el aula.

Si en el marco teórico señalábamos la conveniencia de ensamblar la enseñanza de la lengua y de la literatura, ¿por qué separar entonces la lectura de la escritura? No son procesos aislados, sino más bien –como señala James R. Squire (1983)– dos caras de un mismo proceso básico de aprendizaje. Y, en consecuencia, según afirma Teberosky, se deberían «treballar de manera integrada perquè el progrés cognitiu es fa gràcies a la interacció entre lectura i escriptura, entre llenguatge escrit i escriptura del llenguatge» (2001, 88).

Puede alegarse que para ello no es necesario recurrir al haiku, que los juegos florales o el concurso literario de Sant Jordi –o Día del libro en otras zonas geográficas– invitan también a la escritura creativa. Es cierto. Pero, para empezar, cualquier otro tipo de poema no conlleva, a priori, un trabajo previo de lectura –que tiene por objetivo último, no lo olvidemos, que el alumno adquiera y desarrolle un hábito lector estable– tan dinámico. En el tiempo que presentamos en el aula, pongamos por caso, tres sonetos, ¿cuántos haikus podríamos leer?

Además, según nuestra propia experiencia, no es fácil dar comienzo a este tipo de poemas de encargo. Mientras que, por el contrario, el haiku ofrece la ventaja de que no se empieza de cero. Hay una estructura métrica, sencilla y breve. Tres versos. Diecisiete sílabas. Parece un juego, casi un crucigrama. Todo se reduce a rellenar cada una de las casillas del siguiente esquema con una sílaba:

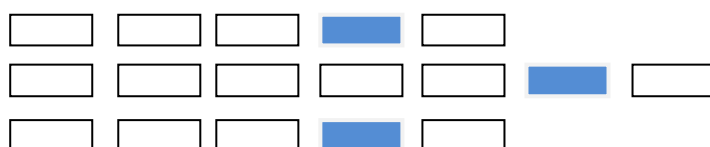


FIG. 4: REPRESENTACIÓN PROSÓDICA DEL HAIKU (PARA RELLENAR)

Evidentemente, para que el esquema funcione, la sílaba cuarta de los versos primero y tercero, así como la sexta sílaba del segundo verso –todas ellas señaladas en color azul– deben ser las últimas sílabas tónicas de cada verso. Esta explicación es casi más enrevesada que poner el ejemplo de un primer verso heptasílabo con tres posibilidades, en función de si la última palabra es aguda, plana o esdrújula:

Luna { to **tal**
men **guan** te
ma **yús** cu la

FIG. 5: REPRESENTACIÓN DE UN VERSO PENTASÍLABO (POSIBILIDADES)

Encontraremos pocas complicaciones más, a nivel métrico. Aún así, como ya se ha comentado con anterioridad, podemos graduar nuestro nivel de exigencia en función de la edad del alumnado o de las características de cada grupo clase. Especialmente cuando sabemos que una parte de los haikus del mismísimo Bashō son irregulares. Entre un 15 y un 20% según Lorente (79), que ha analizado hasta 1020 poemas del maestro de maestros japonés. Un estudio que dio pie a su siguiente reflexión: «No podemos ser inflexibles con nuestros alumnos sino tomar el número de sílabas como un marco de referencia al que deben aproximarse en la mayoría de ocasiones. Si componen un buen haiku con 16 o 18 sílabas, ¿por qué rechazarlo?» (79).

Esta permisividad no parece factible con otra estrofa poética cerrada. Quizá con construcciones más libres como pudiera ser el romance en octosílabos podríamos pasar por alto la inexactitud de alguno de sus versos. Pero en ese hipotético caso volveríamos a encontrarnos con las dificultades planteadas anteriormente: ¿dónde empieza y dónde acaba el poema? ¿Durante cuántos versos? Es más, si todos los discentes escriben un romance, ¿cuántos podríamos leer y comentar en clase sin que ello afectara el devenir del curso?

Aunque, en este sentido Lorente ya plantea la posibilidad de que los alumnos envíen al docente sus haikus por correo electrónico, abriendo así un nuevo y productivo canal de comunicación: «Al margen de las clases, el feedback con los alumnos y el envío de haikus para su corrección puede ser un método adecuado, especialmente si trabajamos con alumnos de distintos cursos» (65).

→ Publicación del libro. Desde que en 2014 viera la luz el volumen antológico *Escuela de haikus*, los alumnos del Colegio Mayol han visto cómo casi todos los años se publicaban sus poemas: *Taller literario* (2015), *Arte Mayol* (2016), *Taller literario* (2017) y, el título más reciente hasta el momento, de nuevo *Escuela de haikus* (2018). Siempre en ediciones no venales, sin ningún tipo de finalidad comercial y exclusivamente destinadas a los estudiantes. Sirvan de muestra los siguientes haikus de Lucía Arrabales y Agar Rodríguez:

Noche de feria;
dos hombres se pelean
por un peluche (Lorente, 2018, 53).

Noche de verano,
no hay mosquitos
rondando la farola (Lorente, 2020, 105).

Mientras el primero de los poemas se ajusta al estrecho corsé métrico del haiku tradicional, la segunda de las producciones se estructura en un libre 6/5/7. A pesar de lo cual podría pasar perfectamente como una traducción de un haiku de Seishi o de cualquier otro gran poeta japonés cuya escritura se situara entre la contemporaneidad y la esencia o espíritu clásico –que en este caso se aprecia en la

mención de lo que no está, en ese notar la ausencia de un pequeño detalle cotidiano que falta.

Precisamente, la alumna A. Rodríguez escribe el epílogo a *El haiku en las aulas: una guía metodológica*. Qué reveladora y valiosa resulta la lectura de este paratexto, que nos permite ver un lado del espejo que a menudo los investigadores y los docentes no vemos. Por todo ello citamos algunos pasajes:

Haikus [...] Descubrí esta palabra en el Colegio Mayol estando en 2º ESO, curso 2013/2014 [...] Ninguno sabía qué era eso de los haikus (Lorente, 2020, 157).

Era la forma perfecta para adentrarnos en el mundo de la poesía, con algo sencillo y más fácil de comprender que cualquier poema tradicional [...] Porque si te ponen de primeras un Quevedo o un Góngora sin haber tocado antes nada, puede que lo aborrezcas; en cambio, empezando por algo sencillo (de primeras) como el haiku, te darán ganas de más y más poesía (157-159).

Y así he seguido, escribiendo haikus hasta el día de hoy, porque cuando hay algo afuera que de verdad me sorprende, que consigue captar mi atención –hasta lo más insignificante– decido coger un folio y un bolígrafo para expresarlo mediante esta composición (158).

→ Presentación al concurso «Haiku para niños del mundo». En su prólogo a *Deshielo en primavera*, Quesada explicitaba con aparente sinceridad que una parte del éxito del proyecto se debía a que el alumnado habían estado «bajo la amenaza del negativo o la recompensa del anhelado viaje a Cuenca o Almería o con la ilusión de la publicación del poema» (Lara Cantizani, 2006, 13).

Obviamente, para que esta propuesta de escritura creativa llegue a buen puerto es necesario motivar a los alumnos/as, hacerlos cómplices, dejar –como si de un videojuego se tratase– que tomen el control, que superen retos, etc. Pero, ¿y la recompensa?

Es habitual que los proyectos pedagógicos tengan una evaluación y, por tanto, una nota. Sin embargo, cualquier docente con algo de experiencia ha podido comprobar que ya durante la enseñanza obligatoria hay discentes a los que las puntuaciones escolares les traen sin cuidado. Y, del mismo modo, el castigo del negativo o de la no participación en las salidas del centro tampoco resulta la mejor estrategia motivacional a medio o largo plazo. No se trata de provocar un comportamiento, sino de convocar el deseo, las ganas de hacer.

Ahora bien, premiar la participación y el compromiso de los alumnos/as con la publicación de un libro colectivo sí parece una gratificación significativa. Funcionó en Alcantarilla y en Lucena. Y funcionó en Toledo²⁶⁸. Aunque Lorente va todavía un paso más allá y les propone a sus aprendices participar en el concurso «Haiku para niños del mundo», organizado cada dos años por la compañía aérea Japan Airlines mediante su Fundación JAL y en colaboración con diversas entidades, como la embajada del país nipón en España.

Tras algunas tentativas previas –la primera de las cuales se celebró solo para niños estadounidenses, en 1964, a fin de conmemorar los Juegos Olímpicos de Tokio de ese mismo año–, en 1990 se instaura definitivamente este concurso de haikus bienal, destinado a niños menores de quince años de todo el mundo. Cada participante debe presentar un único haiku, acompañado de un dibujo para que personas de otros países y culturas puedan comprender mejor el poema. Hay varios niveles de premios, que van desde un diploma entregado –en el caso de España– por el Embajador de Japón en su residencia de Madrid, hasta la inclusión de los textos y dibujos ganadores en una antología mundial donde los haikus se publican en su lengua original y en traducción al japonés y al inglés. Además, la compañía Japan Airlines también proyecta los poemas ganadores en las pantallas de sus aviones que realizan trayectos de larga distancia.

En cada edición, el certamen gira en torno a un tema escogido por los organizadores. En 2020 fueron los deportes²⁶⁹. En 2018, los seres vivos. He aquí una breve muestra de los poemas premiados ese año en España, recogidos en la antología *Haiku by World Children, vol. 15. Impressions of Living Things* (2018) y también –junto a otros datos de interés, como los relativos a la historia y a las bases del concurso– en la página web de la Foundation JAL: <http://www.jal-foundation.or.jp/contest-e.html>.

Los haikus en cuestión son obra de Juan José Ibarren Sánchez y de Diego Gabaldón Castellanos, respectivamente. Ambos, de ocho años de edad:

²⁶⁸ Evidentemente resulta simplista basar el éxito de estos proyectos educativos en la publicación de un libro. Es un proceso mucho más complejo que requiere de una buena relación entre los alumnos/as y el/la docente, de un grupo clase cohesionado, de una conducta cordial, entusiasta y responsable del profesor/a, etc.

²⁶⁹ De nuevo el haiku asociado al juego –cómo no, si en 2020 debían haberse celebrado los Juegos Olímpicos en Tokio.

Nubes blancas ¡algodón!
La primavera llega y
el sol brilla.

Algo se mueve
debajo de las hojas
un pequeño conejo.

Parece razonable pensar que no todos los centros educativos pueden permitirse destinar una partida presupuestaria a costear o subvencionar un libro de poesía escrita por sus alumnos/as. Así que la opción del concurso organizado por la Fundación JAL abre una puerta a aquellos docentes que quieran motivar a sus aprendices y no cuenten con medios económicos para sufragar una publicación, porque la inscripción y la participación son gratuitas.

Aunque existe una tercera vía. En 2018 impartí clase de Lengua Castellana y Literatura en el INS Alfons Costafreda, de Tàrrega. Anualmente, el alumnado de los cursos superiores del susodicho centro gestiona y publica –bajo la supervisión de uno de los docentes– la revista *Lo destraler*, cuya venta ayuda a costear el viaje de final de curso. Pues bien, aquel año solicité a los coordinadores de la revista que me cedieran una página para publicar en ella una selección de los haikus que habíamos elaborado en las clases de 1º y 2º de ESO. Quince fueron los textos antologados. Entre los que estaba el siguiente, de Emma Serra, estudiante de 1º de ESO C:

Tejados blancos,
humo de chimeneas,
frío de invierno (Ortiz *et al.*, 2018, 32).

Ya sea mediante una antología en formato libro; un concurso de haikus a nivel mundial; la publicación de los poemas de producción propia en la revista o –más simple aún– en la página web del centro; o incluso elaborando colectivamente un libro de manera artesanal, por ejemplo, con papeles de diferentes colores y texturas, y en el que después los alumnos podrán ir anotando sus haikus; etc. Lo importante es que todos estos pequeños incentivos ayuden a poner la maquinaria en funcionamiento. Algo así como primer motor inmóvil de Aristóteles.

→ Recital de haikus. En la línea de lo expuesto anteriormente, la posibilidad de que los discentes reciten sus poemas en público –ya sea ante sus pares, ante alumnos/as de otros cursos o en un acto abierto a padres y familiares– puede convertirse también en un factor motivacional. Ni que decir tiene que el desarrollo de esta actividad posibilitará trabajar destrezas comunicativas como la lectura y la interacción. Y abrimos una puerta que dejaremos abierta conscientemente: mucho se ha escrito sobre la posibilidad de dramatizar poemas, ¿acaso no podría crearse, de forma colaborativa, un montaje teatral a partir de los haikus del grupo clase?

→ «Safari de haikus». Así denomina Lorente (2020) a una serie de salidas escolares con el objetivo de que el alumnado componga poemas en un entorno natural. En el caso de la Escuela de haikus del Colegio Mayol de Toledo, el lugar escogido es un parque muy cercano –a menos de trescientos metros del centro–, conocido con el nombre de La Bastida. En el INS Seròs, ubicado en la localidad que da nombre al instituto y en cuyo entorno prolifera el cultivo de árboles frutales, nos consta que la profesora Montse Zanuy organiza, justo cuando los cerezos están en flor, una excursión que incluye talleres de fotografía con el teléfono móvil y de escritura de haikus para que los alumnos/as capturen imágenes y versos en ese marco tan colorido y tradicional –a imitación del *Hanami* japonés.

También se incorpora la fotografía en los safaris de haikus. La actividad consiste en tranquilos paseos, con los alumnos/as explorando por su cuenta los distintos espacios del parque. Escribiendo poemas, apresando fotografías. Porque, incluso aunque varios de ellos se fijen en la misma flor o en la misma rama de árbol, al final el haiku de cada uno será distinto, pues será el suyo. Dice Lorente: «Escribir un haiku implica un entrenamiento de los sentidos. No hay que estudiar materias, sino desarrollar la sensibilidad, la atención a los detalles que ocurren ante nosotros y de los cuales, a menudo, no somos conscientes» (2020, 96).

Pero, ¿por qué llevar a cabo actividades al aire libre? Para empezar, en la segunda parte de este trabajo ya vimos la fuerte relación que existe entre el haiku y la naturaleza. El estanque y la rana de Bashō, una flor de ciruelo caída junto a unos excrementos de caballo en unos versos de Buson, el cuervo que Issa ve alejarse en plena ventisca otoñal, etc. En realidad, casi cualquier terceto clásico japonés establece ese vínculo con lo natural.

Aunque hay más motivos. El propio Lorente lo explica así:

No existe ninguna asignatura en las escuelas tradicionales que nos invite a recuperar o descubrir otra forma de vida en un entorno alternativo. Tampoco parece que se nos haya educado, como sociedad, en el respeto, veneración y comprensión de la naturaleza, tan sólo en su dominio y control absoluto. Sólo las pedagogías más vanguardistas (Waldorf, Montessori) introducen una relación amable, enriquecedora entre el niño y el espacio natural (98).

De hecho, Lorente es autor de un artículo titulado «El haiku y las pedagogías Waldorf y Montessori» en el que recomienda el uso de la naturaleza desde un punto de vista didáctico, porque esta permite desarrollar...

la creatividad, a través del descubrimiento, el asombro, la observación, el análisis y observación. La naturaleza potencia la imaginación, el desarrollo físico, la autodisciplina, la sensibilidad, pues el niño escucha, no oye; ve, no mira (2018b, 28).

En contraste con el déficit de realismo que les aporta internet y la tecnología digital.

7.3. El rincón del haiku: la poesía escrita por niñas y niños a través de la experiencia de Vicente Haya y de Frutos Soriano

En 2012, la editorial Vaso Roto publicó una antología titulada *La inocencia del haiku* para la que se habían seleccionado poemas de niños/as japoneses de entre cinco y once años de edad. La selección y traducción era obra de Haya, quien ya antes, en *El espacio interior del haiku* (2004), había traducido un poema escrito por una niña japonesa de seis años, Kataoka Yumiko, con el objeto de mostrar la cercanía entre el haiku y la mirada infantil:

Las hormigas en fila
suben por una hoja de hierba...
y en seguida bajan (2004b, 23).

Podría contraargumentarse que el contexto cultural de estos niños nacidos en Japón favorece el entendimiento y la escritura del haiku. Es algo incuestionable. Sin

embargo, da la sensación de que el propio Haya quisiera restarle importancia a este hecho, ya que, desde 2017, coordina una sección en la página digital *elrincondelhaiku.org*²⁷⁰ donde se publican poemas escritos por niños, pero –esta es la novedad y lo particularmente interesante para nosotros– todos ellos del dominio lingüístico hispano. Desde Yelizabeth Sánchez Martínez, alumna de seis años del colegio Ramón Pando Ferrer de la ciudad cubana de Santa Clara, hasta Cristina Sola Trujillo, de dieciséis y del Colegio Diocesano de Albacete. Pasando por estudiantes del Colegio Público Griseras de Tudela, de la Villa Devoto School de Buenos Aires o, cómo no, del Colegio Mayol de Toledo. Sirva de referencia el siguiente poema de Elier Bazán Infante, de diez años de edad y discente en el colegio Mártires del Moncada, también de Santa Clara.

En la ventana
la cola desprendida
del lagartijo.

De hecho, con anterioridad a esta colección de versos infantiles coordinada por Haya, el sitio web El rincón del haiku tenía ya una sección a cargo del poeta Frutos Soriano titulada «Un metro de alto»²⁷¹, en alusión a un recurrente –hasta tres veces lo repite Lorente (2020) en su ensayo: páginas 49, 72 y 127– apotegma de Bashō, según el cual para escribir un haiku debe buscarse a un niño de esa altura, ya que en su inocente mirada está el secreto para componer este tipo de poemas.

Pues bien, en el primero de los textos de dicha sección, Soriano detalla cómo en 2003 organizó un taller de haikus para niños de seis y siete años en el colegio de su hijo, en Albacete –alentado por una experiencia similar llevada a cabo en el CEIP Puig d’Agulles de Corbera de Llobregat–. Entre las producciones resultantes recogemos la de una alumna llamada Raquel –no se ofrecen más datos:

La pelota roja
se va
muy alta.

²⁷⁰<http://nueva.elrincondelhaiku.org/category/series/haikus-infantiles/>

²⁷¹http://clasica.elrincondelhaiku.org/pub_unmetrodealto.php

El relato de Soriano nos alienta a pensar que son más los proyectos y las experiencias educativos en los que se ha utilizado el haiku como herramienta de aprendizaje que los que aquí se recogen²⁷². No solo en la escuela de Albacete de su hijo o en el Colegio Mayol de Toledo de la mano de Lorente o en los dos institutos lucentinos a los que Lara Cantizani llevó la breve estrofa de origen japonés. Debe de haber otras propuestas más modestas y anónimas que –a la manera del CEIP Puig d’Agulles– no cuentan con publicación o quizá sí, pero se trate de una autoedición –caso del IES Francisco Salzillo o el IES Alfons Costafreda– que podríamos denominar «de consumo interno». O, más simple aún, docentes que siguiendo el modelo del taller literario le dedican al haiku una o dos sesiones de trabajo en el aula²⁷³.

De una forma o de otra, aún queda mucho camino por recorrer hasta equiparar el haiku con otros recursos pedagógicos a los que se les dedican cursos de postgrado²⁷⁴,

²⁷² En contra de lo que defiende Felipe Zayas, quien al plantear una unidad didáctica de taller de haikus advierte que «la propuesta de composición de textos que da sentido al conjunto de las actividades de la secuencia didáctica no consiste en una propuesta de creación, pues la composición de un haiku requiere algo más que combinar palabras para que se sujeten a un esquema métrico concreto, y ese algo más (una determinada manera de mirar las cosas y relacionarse con ellas) difícilmente se puede pedir a los alumnos. Tampoco se puede pretender que consigan la intensidad característica del haiku a partir de la economía expresiva y las sugerencias que nacen de la tensión entre los elementos que lo sostienen temáticamente» (2011, 42). Ni que decir tiene que las experiencias educativas de Lorente o de Haya, de Soriano o incluso de Lara Cantizani y también de Salvador Ayastarán y García García –aunque sus alumnos sean mayores y sus haiku menos respetuosos con la tradición nipona– desmienten por completo a Zayas, que además opta por renunciar a la aportación más valiosa del haiku: su potencialidad en tanto que herramienta de escritura creativa, literaria, estética. A lo que cabría añadir también toda una serie de trabajos, al margen del haiku, que demuestran la utilidad y valor de la escritura poética en alumnos/as desde edades tempranas. Es el caso, por ejemplo, de Mercedes Calvo (2015), que llega a aportar poemas de niños y niñas de siete años.

²⁷³ No hemos considerado pertinente analizar en este trabajo el uso del haiku desde el punto de vista del taller literario porque nuestra propuesta parte de una utilización pedagógica transversal, interdisciplinar y prolongada del haiku, que choca –aunque en absoluto niegue– un planteamiento más anecdótico y tradicional, en forma de taller que invite a la lectura –Felipe Zayas (2011)– o a la escritura de haikus como consigna o ejercicio, a la manera de Care Santos (2014), quien reduce la utilización de este tipo de composiciones a una única sesión de treinta minutos. En lo que parece una versión evolucionada de la redacción escolar como tarea docente. Dicho lo cual, y a pesar de tratarse también de una propuesta de taller literario –y por tanto episódica y hasta cierto punto superficial–, nos ha resultado grata e incluso refrescante la lectura que Paula Labeur y Mónica Bibbó realizan del haiku, que vinculan al graffiti, a instrumentos de construcción propia o al origami. Véase para completar esta información el estudio de Bibbó, Labeur y Cilento (2014).

²⁷⁴ Sin ir más lejos, actualmente se está impartiendo en la Universitat de València un máster propio sobre educación y cómic.

proyectos educativos²⁷⁵, números monográficos en prestigiosas revistas de didáctica²⁷⁶, etc. Es decir, y en definitiva, hasta que la docencia integre el haiku no de forma anecdótica sino con plena conciencia de su alta potencialidad.

²⁷⁵ Como en el caso del teatro de títeres o de marionetas, en torno al cual se han realizado o realizan proyectos educativos por todo el mundo. Un ejemplo, el colombiano Proyecto Poliomía: el teatro de marionetas como herramienta didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la población infantil de 6 a 9 años de la fundación SITO.

²⁷⁶ Como en el caso del microrrelato, al que la revista *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura* dedicó el número 79, en 2018.

8.-DISCUSIÓN Y PERSPECTIVA INVESTIGADORA

Sostiene Vygotsky que «los significados de las palabras son formaciones dinámicas, no estáticas» (1995, 202). Es decir, la lengua evoluciona no solo en su afuera –por ejemplo: del «omne» que leemos en el *Cantar de mio Cid*²⁷⁷ al «hombre» de cualquier hablante de español actual–, sino también en su adentro. El pensamiento verbal es un proceso vivo. De ahí que Ludwig Wittgenstein escriba: «El significado de una palabra es su uso en el lenguaje» (1999, 23).

Pues bien, sobre esta base, quisieramos detenernos ahora en la voz inglesa «*engagement*», de amplia utilización en lengua castellana tanto en el terreno del *marketing* como en el de las relaciones laborales –desde donde ha dado el salto a otros ámbitos o disciplinas: política, ciencias de la información, dirección de empresas, educación, biblioteconomía, etc.

Esto ha ocasionado que, dependiendo de cuál sea su área de aplicación, hayan surgido distintas definiciones y traducciones del término «*engagement*», según se quiera acentuar la idea de «compromiso»²⁷⁸, de «vinculación»²⁷⁹, de «implicación»²⁸⁰, etc. Si bien, al tratarse de un fenómeno complejo que simultáneamente involucra las dimensiones cognoscitiva, afectiva y conductual –como han señalado Linda D. Hollebeek (2011), Laurence Dessart (2017) o Carlos A. Ballesteros Herencia (2019)–, dichas definiciones a veces no acaban de encajar entre ellas. El propio Ballesteros afirma –amparándose en Sylvia M. Chan-Olmsted, Lisa-Charlotte Wolter y Rang Wang²⁸¹– que, en consecuencia, nos hallamos ante un término que «todavía está en proceso de refinación» (2019, 219).

²⁷⁷ Ni que decir tiene que el vocablo «omne» y su plural «omnes» aparece en varias ocasiones en este cantar de gesta. Documentamos una de ellas, sin más: «Aun era de día, non era puesto el sol, / mando ver sus yentes mio Çid el Campeador; / sin las peonadas e omnes valientes...» (1985, 151).

²⁷⁸ Suele ser esta la traducción más habitual. Es el caso de Iker Ros (2009), Marián Alonso González (2015), Phuong Nam T. Nguyen, Tanja Janssen, Gert Rijlaarsdam y Wilfried Admiraal (2016), Rosario Puertas-Hidalgo y Lilia Carpio-Jiménez (2017) o Antonio Bernal Guerrero y Macarena Donoso González (2017).

²⁷⁹ Sin pretender ser exhaustivo, también Bernal y Donoso (2017), así como Miguel E. Martínez Lugo (2009) o Aina Tarabini, Marta Curran, Alejandro Montes y Lluís Parcerisa (2015).

²⁸⁰ De nuevo Ros (2009) y Bernal y Donoso (2017), pero igualmente, por ejemplo, María Teresa González González y Mónica Porto Currás (2013) o José Juan Videla Rodríguez y Teresa Piñeiro-Otero (2013).

²⁸¹ En una conferencia defendida en mayo de 2017 en el marco del congreso anual de la European Media Management Association celebrado en la ciudad belga de Gante.

Refinémoslo, pues. Partamos de las contribuciones de Roderick J. Brodie, L. D. Hollebeek, Biljana Jurić y Ana Ilić (2011), de Chan-Olmsted y Wolter (2018) y de Ballesteros (2019) para fijar y determinar el concepto de «*engagement*» en tanto que conexión, apego, compromiso emocional y participación de un sujeto –ya sea un futuro votante, un usuario de la redes sociales, un trabajador, un cliente o un ciudadano– hacia una organización, del tipo que sea: empresa, administración pública, plataforma digital, etc.

De ahí que varios autores²⁸² empleen el término «*engagement*» como antónimo o contrario del de «*burnout*»²⁸³: frente al cansancio, frente al descreimiento y frente a la escasa eficacia profesional de este; la dedicación, el vigor o energía y la impregnación que connota el primero.

El compromiso y la participación de los/las estudiantes durante su etapa de aprendizaje es ya un tópico educativo. A poco que nos fijemos, no nos costará descubrir que ambos perfiles –*engagement* y *burnout*– son fácilmente reconocibles en el ámbito de una escuela, de un instituto o de una universidad. Y no nos referimos aquí al colectivo docente –sobre el que ya existe una amplia bibliografía al respecto²⁸⁴–, sino al alumnado. Jeremy D. Finn (1989) ya observó la relación entre, por un lado, el rendimiento académico del discente y, por otro, su participación e identificación con el

²⁸²A partir, más que probablemente, de Cristina Maslach y Michael P. Leiter (1997). También en castellano, véase por ejemplo: Marisa Salanova, Wilmar B. Schaufeli, Susana Llorens, José M. Peiró y Rosa Grau: «Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva?» (2000). Una lucha de contrarios para la que, sin embargo, otros autores prefieren el término «disaffection». Así sucede desde James P. Connell y James G. Wellborn (1991), pudiéndose rastrear su vigencia en trabajos más recientes, como los de Ellen A. Skinner, Carrie J. Furrer, Gwen Marchand y Thomas A. Kindermann (2008) o de Skinner, Kindermann y Furrer (2009).

²⁸³ Utilizado por vez primera en *Burnout: The High Cost of High Achievement* (1974) de Herbert J. Freudenberger.

²⁸⁴ Aunque existen trabajos que recogen los dos conceptos –como *Bienestar docente: Del Síndrome de Burnout al Engagement en profesores* (2015) de Laura Bermejo Toro y María Prieto Ursúa– la mayoría se centran en el *burnout*, que Eder Mariano Paiva Filho considera el síndrome psicósomático del siglo en un ensayo titulado *Gestão pública e síndrome de burnout: prevenção no trabalho docente* (2018). Y no parece una afirmación descabellada, a la luz de la reciente literatura sobre el tema: *El síndrome de burnout afecta a los docentes universitarios* (2011) de Laura Judith Ospino Royero, Luz Divia Mejía Reales y Jorge Rafael García Cueto; *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria* (2012), editado por José Manuel Otero-López; *Stress e burnout degli insegnanti. Orientarsi al futuro* (2015) de Ilaria Monticone; *Burnout y la salud mental de los docentes* de José Luis Murcia Piedrahita; *El síndrome de burnout en los docentes* (2018) de Jesús Esteras, Paloma Chorot y Bonifacio Sandín; *Burnout docente: Su problemática y resolución* (2018) de Walter Beitía, Silvia Isabel Acosta y María Regina Anghileri; *Saúde do trabalhador e o burnout: Perigo eminente: A profissão docente em alerta* (2018) de Fábio Peron Carballo, etc.

centro educativo. Kristin E. Voelkl (1995 y 1997) también apunta al éxito escolar y a la intervención en clase como factores que impulsan la implicación del niño/a. Es decir, el componente psicológico se relaciona directamente con el componente conductual. Y así lo han confirmado algunas experiencias educativas, como la documentada por Phuong Nam T. Nguyen, Tanja Janssen, Gert Rijlaarsdam y Wilfried Admiraal (2016).

En la misma línea de trabajo debemos situar los aportes de Kenneth A. Leithwood y Doris Jantzi (1999 y 2000), quienes enfatizan la importancia tanto del director/a como de los profesores/as en el proceso de implicación del estudiante, dado que el liderazgo de aquellos –o la ausencia de él– resulta fundamental para la relación entre el alumno/a y la escuela. De hecho, esta es una de las conclusiones a las que también llega Iker Ros (2009) después de analizar las respuestas de seiscientos cincuenta y seis alumnos/as del País Vasco y Cataluña a un cuestionario –traducido de Leithwood, William Mulford y Halia Silins (2004)– que permite determinar su grado de compromiso o *engagement*.

Por su parte, Armando Salazar Troncoso (2014) centra su investigación en las tareas escolares: examina el propósito que cumplen, tiene en cuenta su pertinencia y también su exigencia, reflexiona acerca de su evaluación y eficacia, etc. Aunque su interés está más encaminado a determinar cómo estos deberes estudiantiles provocan estrés, malestar y, en definitiva, ese desgaste que va asociado al síndrome o concepto de «*burnout*» en la figura del docente que en la de los discentes. Dejando así un importante vacío por llenar.

Llegados a este punto, la pregunta resulta evidente: ¿dónde encaja la tensión entre *engagement* y *burnout* en el ámbito de la educación literaria? Parece de sentido común afirmar que todo hábito –y el hábito lector no es una excepción– exige un cierto grado de compromiso o *engagement*. Mientras que, en el extremo opuesto, la actitud de desafecto hacia la palabra impresa²⁸⁵ que a menudo se da entre adultos y niños queda perfectamente resumida mediante la expresión coloquial y tantas veces escuchada: «No me gusta leer».

Las razones de dicho aborrecimiento o *burnout* son múltiples y diversas. Entre ellas, y sin pretensión de agotarlas²⁸⁶, debemos asumir el desacierto por parte del docente en la elección de las lecturas escolares, esto es: la falta de atención a la diversidad del alumnado, respondiendo así a sus diferencias individuales, sociales o

²⁸⁵ Desafecto que se convierte directamente en rechazo al tratarse de poesía.

²⁸⁶ Por supuesto habría que tener en cuenta otros factores sumamente influyentes, como el contexto social o la relación que el alumno establece con los profesores y con sus pares.

contextuales (Martínez-Ezquerro, 2020, 75) –con la particularidad añadida de que estamos ante un nuevo perfil discente cada vez menos gutenberiano: atención flotante y pensamiento no lineal–. También cabe considerar, como causa, el haber convertido la lectura en una obligatoria carga académica –trabajos con plazo de entrega, exámenes para los que hay que memorizar nombres de personajes o de lugares, etc.–, todo lo cual va a conllevar que el alumno/a se centre en los resultados escolares: la lectura literaria deja de ser un fin, para convertirse, tan solo, en un medio para aprobar la asignatura. Y una tercera razón que explica la falta de compromiso lector puede encontrarse en la ausencia –en el ámbito doméstico y en el escolar– de un mediador adulto, figura fundamental y de gran impacto en la consolidación de un constante y autónomo hábito lector²⁸⁷.

Aburrimiento, obligatoriedad, carencia de modelos tutelares, desmotivación, pasividad, ansiedad por una posterior evaluación, etc. A lo que hay que añadir –según Doris R. Entwistle y Karl L. Ramsden (1983) y según también John T. Guthrie, Solomon Alao y Jennifer M. Rinehart (1997)– que la falta de *engagement* lector por parte de los estudiantes provoca que estos procesen la información del texto únicamente a nivel superficial, sin entrar de lleno en la partida. Sitúandose en el extremo opuesto de lo que Noel Entwistle (1988, 67) denomina «enfoque profundo»²⁸⁸: no hay voluntad por comprender, tan solo la intención de cumplir con los requisitos básicos de la tarea, que se asume como una imposición. Y si para superar dicha tarea es necesario memorizar –porque hay un examen o una prueba, pongamos por caso–, memorizarán contenidos pero no reflexionarán sobre ellos, ni los integrarán. Esto es: información que no se convierte en conocimiento. Formándose así un círculo vicioso que resulta difícil romper. Y que tiene consecuencias. Lo apuntaba Argüelles. Y lo constata Joan Garcia

²⁸⁷ En esta dirección se expresan Ballester e Ibarra (2015), que además aportan como refuerzo el testimonio o biografía lectora de un alumno, sumamente explícito al respecto: «the fundamental role played by certain mediators, who may come from the family setting (parents, uncles and aunts, grandparents, etc.): “I first came into contact with books, an image now comes to mind, my mother and I on the bed with her reading me a story (...) it didn’t matter whether it was Christmas Eve, New Year’s Eve or Saint Joseph’s Day, every night she would lie on my bed and read me a story”. Or it could perhaps be someone at school (certain teachers or a librarian)» (2015, 17-18).

²⁸⁸ Birkerts (1994) y, tras él, Carr (2011) y Wolf (2020) prefieren, de forma más específica, «lectura profunda».

del Muro Solans: «En la medida que perdemos profundidad de pensamiento, lo que estamos perdiendo es nuestra propia individualidad» (2019, 99)²⁸⁹.

Insistimos: ningún hábito lector llega a consolidarse sin un cierto nivel de compromiso. Porque el lector se hace, hemos visto que apuntaba Besora (2020). De modo que –a partir principalmente de Guthrie, McGough, Bennet y Rice (1996), Guthrie y Wigfield (2000) y Guthrie, Wigfield y You (2012)– podríamos definir al lector comprometido como aquel que está motivado para leer, cuyas estrategias de lectura se enfocan en procesar y comprender aquello que lee, que ha desarrollado una destreza lectora, específica, que le capacita y permite construir significados a partir de símbolos lingüísticos y que, además, se muestra socialmente interactivo mientras lee.

En consecuencia, también cabe establecer una relación directa entre el *engagement* lector y la consolidación de un hábito de lectura permanente. Relación que podemos articular en paralelo –o, cuando menos, a imagen– de la que se articula entre la falta de compromiso del alumno/a y el abandono escolar, según han hecho notar Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernandez (1989) y Finn y Donald A. Rock (1997).

Por otra parte, y en la línea de las contribuciones ya reseñadas en otros campos de estudio, Jennifer A. Fredricks, Phyllis C. Blumenfeld y Alison H. Paris (2004) distinguen tres esferas de compromiso a las que denominan «behavioral», «emotional» y «cognitive» (59 y ss.). Los alumnos/as que no le dedican el tiempo necesario a la lectura o que cuando leen evidencian una atención dispersa –de preferir estar en otra cosa– o, incluso peor aún, aquellos que directamente deciden no leer los libros o textos facilitados por el docente representan justo lo contrario a esa primera categoría de compromiso conductual. Luego están aquellos otros discentes que se enfrentan a esa misma lectura desde una actitud de desinterés y rechazo –lo que en sí supone una falta de compromiso emocional– que conlleva, como ya hemos apuntado, una lectura superficial del texto –es decir, una falta de *engagement* cognitivo.

La conexión entre unas y otras categorías es evidente. No es de extrañar, por ello, que las mismas autoras recomienden el análisis de estos tres niveles de compromiso como si de una única construcción polifacética y multidimensional se tratase.

²⁸⁹Entre las causalidades que llevan a la lectura superficial del alumnado habría que añadir otras características del niño/a de hoy que ya se han tratado anteriormente, y que el entorno digital propicia: impaciencia, poca tolerancia al aburrimiento, necesidad de gratificación inmediata, etc. (Bernabeu Morón y Goldstein, 2008).

Y tanto es así que Johnmarshall Reeve y Ching-Mei Tseng plantean un cuarto aspecto a tener en cuenta a la hora de ponderar el grado de vinculación escolar del alumno, que podríamos traducir como «agentivo»:

We define agentic engagement as students' constructive contribution into the flow of the instruction they receive. What this new concept captures is the process in which students intentionally and somewhat proactively try to personalize and otherwise enrich both what is to be learned and the conditions and circumstances under which it is to be learned. For instance, during the flow of instruction, students might offer input, express a preference, offer a suggestion or contribution, ask a question, communicate what they are thinking and needing, recommend a goal or objective to be pursued, communicate their level of interest, solicit resources or learning opportunities, seek ways to add personal relevance to the lesson, ask for a say in how problems are to be solved, seek clarification, generate options, communicate likes and dislikes, or request assistance such as modeling, tutoring, feedback, background knowledge, or a concrete example of an abstract concept (2011, 258).

En resumen, fomentar la participación activa, constructiva y autónoma del alumnado²⁹⁰. Para ello, por ejemplo –centrándonos ya en el terreno de la didáctica de la lengua y la literatura–, se puede dar la opción a los estudiantes de que escojan de entre una lista más o menos reducida de títulos que les facilitará el docente qué texto y autor quieren leer en clase. A partir de ahí, se les puede plantear la posibilidad de llevar la sesión de lectura fuera del espacio físico del aula. O, por el contrario, puede habilitarse en ella un rincón lector gestionado por los propios discentes, que traerán libros de casa. Pueden elaborar *booktrailers* o *booktubers* para recomendar aquellas lecturas que más les han gustado²⁹¹ o, incluso –en lo que supondría una zona de desarrollo próximo²⁹² y

²⁹⁰ En esta dirección resultan harto interesantes los trabajos de Edward L. Deci y Richard M. Ryan (especialmente 1985, 2000 y 2009, pero también 1995 y Deci, Eghari, Patrick y Leone, 1994) centrado en lo que ellos denominan «self-determination theory», teoría según la cual los cambios de conducta y la adquisición de nuevos hábitos resultan más eficaces, sólidos y duraderos cuando existe un componente automotivacional.

²⁹¹ En un artículo explícitamente titulado «Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de “Booktubers”, “Bookstagrammers” y “followers”», M^a del Carmen Quiles Cabrera (2020) explora la relación que existe entre el género lírico y los distintos entornos digitales o espacios en red, así como las posibilidades que estos ofrecen al docente a la hora de acercar la poesía a su alumnado. Por su parte, Rosa Taberner, Virginia Calvo y Elena Consejo (2015) trabajan el uso del *booktrailer* para fomentar el desarrollo de la competencia literaria. Mientras que Mario de la Torre-Espinosa (2020) se centra en el *booktube* como fenómeno de participación cultural y de crítica literaria, principalmente *amateur*.

²⁹² Recomendamos al respecto el nítido trabajo de Javier Onrubia (1997) sobre las zonas de desarrollo próximo y la intervención o asistencia en ellas del docente.

desde la interacción docente/discente—, pueden crear una página web poética, a semejanza de la que propone Lis Costa (2009)²⁹³.

Esta dinámica de participación lleva implícita una atención a la diversidad desde la que se persigue, como expone Júlia Ferrer:

Potenciar la llibertat de tria de l'alumnat, la llibertat d'interpretació i la llibertat de creació. Facilitar que el text poètic sigui una porta per permetre als alumnes d'expressar la seva individualitat i la seva visió del món, un element que afavoreixi una educació emocional fins ara poc present en les aules (2009, 17).

Atención a la diversidad y, no lo olvidemos, a la posibilidad. Ahora bien, si lo que se pretende es que el alumno/a participe activamente del acto literario, ¿por qué no promover la inmersión absoluta, es decir, la escritura creativa?

La propia Ferrer elabora una brillante analogía sobre un niño/a al que le regalan un hámster. Lo natural es dejar que el niño/a acaricie a la mascota, que le dé de comer, que juega con ella, que a veces la tenga que buscar porque se le ha escapado, etc. Pues bien, ese hámster es la poesía. Y, en general, la educación poética pretende que el niño diseccione al animal con un bisturí para ver cómo funciona: aquí un corazón metáfora, allí unos nervios octosilábicos, Generación del 27. Por eso concluimos con Ferrer: «Amb poesia, el que cal és, en primer lloc, i sobretot, jugar-hi» (2009, 18).

Sobre este juego de hacer versos hemos ido planteando diferentes posicionamientos y opiniones: del vicio y por tanto adicción de Gil de Biedma, a la diversión lúdica que suponía para Ferrater. Añadimos ahora la siguiente y, nos parece, muy relevante declaración de Winnicott:

Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la apercepción creadora. Frente a esto existe una relación con la realidad exterior

²⁹³ Sobre la conveniencia de trabajar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) enfocadas a generar el aprendizaje y conocimiento del alumno/a (TAC) dan cuenta trabajos tan reseñables como los de Roser Lozano (2011), Mónica Moya López (2013) y Pablo Moreno Verdulla y Ester Trigo Ibáñez (2017). Unas tecnologías que Prado Aragonés (2001), Zayas (2008), M^a Elena Estévez Carmona (2012), José María García Linares (2013), Francisca Montiel Rayo (2014) y Estefanía Mosquera Castro (2015) analizan desde la óptica de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, mientras que otros autores como Eloy Martos Núñez (2005) o Yubero y Larrañaga (2013) ceden la centralidad de su investigación, específicamente, al proceso de construcción de un hábito lector estable o, como en el caso de Osiris María Chajin Mendoza y Sandra Lorena Hidalgo Arango (2017), a la mediación de las TIC en el proceso de lectura.

que es relación de acatamiento; se reconoce el mundo y sus detalles pero solo como algo en que es preciso encajar o que exige adaptación (1995, 93).

He aquí la importancia del haiku, cuyas características formales desarticulan las reticencias del niño/a tanto a la lectura como a la escritura: son solo diecisiete sílabas. A esta brevedad límite cabe añadir la pretendida sencillez lingüística que proponían los autores clásicos japoneses. Si bien, la explosión del haiku ha sido de tal magnitud que podemos encontrar este tipo de composiciones en la tradición lírica castellana escrita en España y –ampliando nuestra perspectiva– en Latinoamérica, además de en todas las otras lenguas del Estado²⁹⁴ –una mirada hacia el entorno lingüístico y social del discente que cumple con los propósitos de la LOMCE.

También la brevedad del haiku repercute y beneficia la comprensión lectora, especialmente en el alumnado de hoy en día, con atención flotante²⁹⁵. Es un pez que se muerde la cola: si los discentes establecen una lectura profunda del poema no tendrán tantas reticencias a seguir leyendo. Porque entienden lo que leen. Y si, además, la temática ayuda –porque se ajusta a sus intereses–, se irá generando un poso cultural, un gusto estético y una actitud de *engagement* que posibilitará que el niño/a se forme como lector completo.

Y, en este sentido, el haiku ofrece un amplio catálogo de asuntos y motivos. Con especial atención a la naturaleza y a los animales que, recordemos, según Colomer (1999) es uno de los principales temas de la poesía infantil²⁹⁶–y que hemos visto ejemplificado en un poema de Dolors Miquel²⁹⁷.

²⁹⁴ A decir verdad, probablemente podamos encontrar ejemplos de haiku en todas las lenguas literarias vivas. Del francés de Couchoud al sueco de Tranströmer, del inglés de Pound al turco de Gökçenur Çelebioğlu. Pasando por el alemán de la austríaca Imma von Bodmershof, el guyaratí de Jhinabhai Desai, el griego de Seferis, el italiano de Cristanziano Serricchio, el portugués del brasileño Leminski, el danés de Helge Krarup, el finés de Kai Nieminen, etc.

²⁹⁵ Qué revelador en este sentido –ya desde el propio título– el artículo de José Antonio Cerdón García (2017): «Más vale quintaesencias que fárragos: adelgazamiento textual en el contexto de la economía de la atención y la edición digital». Aunque centrada en las propuestas editoriales, su constatación –por ejemplo– del adelgazamiento del género narrativo o de la aparición de fórmulas de escritura como las *twitnovelas*, encaja con nuestra tesis acerca de un nuevo modelo de lector y, por tanto, de alumno/a. Y de los beneficios de utilizar una estrofa poética tan breve como el haiku.

²⁹⁶ Y no solo de la poesía, como apunta Moreno Verdulla (1994, 27).

²⁹⁷ La temática animal en la poesía infantil merece por sí sola un artículo que podría ir, por ejemplo, de la fábulas de Iriarte o Samaniego a la *Haikufauna* de Fran Nuño, pasando por el *Museu zoològic* (1963) de Carner o testimonios más puntuales, como «El pajarito cojo» de Adriano del Valle o quizá algunos poemas de *El gran zoo* (1958), de Nicolás Guillén.

Por otro lado, en tanto que la poesía es un medio de expresión, el haiku permite una comunicación más honda entre el discente y el docente, quien a partir de ahí podrá atender a la diversidad con un mayor grado de eficacia. A lo que habría que añadir que, del mismo modo que Gil de Biedma confiesa leer poesía medieval tan solo para poder escribir «Albada» o «Apología y petición» –dos poemas que tienen en la tradición medieval su base–, los alumnos que compongan haikus y se aficionen a la escritura van a querer leer más. No en vano, expone con nitidez Graciela Falbo: «No es posible hablar de escritura sin hablar de lectura, ambas prácticas alimentan y se realimentan en el ejercicio creativo» (2012, 13).

Estas y otras razones, como el ritmo regular y por tanto reconocible del haiku –si bien, a la vez ofrece la posibilidad, según el docente considere, de que el alumno/a simplemente escriba tres versos o «líneas» de extensión indefinida–, el uso o no de rima, la doble actitud interactiva de, por un lado, escribir y, por el otro, establecer una lectura diálogica en el aula a partir de los haikus producidos por el/la discente y sus pares –ellos son los protagonistas, no Quevedo ni Góngora, sino niños/as con circunstancias y preocupaciones similares–, la presencia del humorismo, etc. Estas y otras razones que hemos ido desmigajando a lo largo de nuestro trabajo permiten reafirmarnos en la tesis de que el haiku supone una herramienta idónea para trabajar en el aula de Primaria. Con ella favoreceremos el desarrollo discente de la competencia comunicativa y de la educación poética a nivel interdisciplinar, multidimensional y desde la atención a la diversidad y la construcción ciudadana.

Lo repetimos por última vez: «Sin lectura no hay literatura». Una afirmación de Ballester (2015, 13) que nos ha acompañado a lo largo de este trabajo en el que hemos podido comprobar –mediante los testimonios de la discente A. Rodríguez y de varios docentes, y de un extenso número de producciones textuales de alumnos/as– cómo en distintos centros y niveles educativos el haiku se convertía en una maravillosa puerta de entrada a la lectura de poesía y a la escritura creativa. Una puerta pequeña, eso sí. Como pequeña era también aquella madriguera por la que cuentan que, una vez, vieron entrar a un conejo con un reloj de bolsillo.

PARTE III

UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN TORNO AL HAIKU

9. CONTEXTO

Esta propuesta didáctica se implementó en la Universitat de Lleida como parte de la asignatura «Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura espanyola (100881-2021)» en el segundo cuatrimestre del curso 2020-2021 del Grado en Educación Primaria. Específicamente en el grupo de modalidad Dual, integrado por un total de treinta y cinco alumnos de tercer año.

Las sesiones se desarrollaron telemáticamente como consecuencia de la situación de crisis sanitaria que se vivía en el país. Se trabajó, por tanto, mediante *flipped classroom* y otras metodologías más expositivas: sesiones magistrales *online*, etc.

La distribución horaria de las clases era la siguiente: miércoles de 12h a 13h. Y los viernes se rotaba: cada quince días se realizaba una sesión de grupo completo de 8h a 10h y, las semanas alternas, se realizaba una sesión con una mitad del grupo (A) de 8h a 10h y con, la otra mitad (B), de 10h a 12h.

10. COMPETENCIAS SIGNIFICATIVAS

Entre los objetivos generales de la asignatura, señalados en la guía docente, pueden destacarse:

- Tener la capacidad para aplicar el currículo escolar de Educación Primaria de lengua y literatura españolas.
- Conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
- Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados, promoviendo las competencias de los estudiantes que están relacionados con ellos.
- Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente la lengua castellana tanto a nivel social como escolar.
- Conocer y saber aplicar recursos tecnológicos en el ámbito de la materia.

11. SECUENCIACIÓN (MODELO CURRICULAR)

GRUPO CLASE		DURACIÓN		PERÍODO		CURSO	
3º EDUCACIÓN PRIMARIA DUAL 35 alumnos/as de entre 20 y 24 años		3 SESIONES		2º CUATRIMESTRE		2020-2021	
ÁREA/MATERIA		TÍTULO Y JUSTIFICACIÓN					
«Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura espanyola (100881-2021)»		EL HAIKU COMO HERRAMIENTA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA					
Competencia comunicativa, lingüística y audiovisual	Competencia matemática	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Competencia artística y cultural	Competencia digital	Competencia social y ciudadana	Competencia aprender a aprender	Competencia autonomía e iniciativa personal
X	x	x	x	X	X	x	x
DIMENSIONES PROPIAS DE LA MATERIA				OTRAS DIMENSIONES			
<ul style="list-style-type: none"> -Dimensión de comunicación oral. -Dimensión de expresión escrita. -Dimensión de comprensión lectora. -Dimensión literaria. -Dimensión plurilingüe e intercultural. 				<ul style="list-style-type: none"> -Dimensión matemática cantidad (cómputo silábico). -Dimensión mundo actual. -Dimensión tecnología y vida cotidiana. -Dimensión artística de imaginación y creatividad. -Dimensión digital de instrumentos y aplicaciones. -Dimensión digital trato de información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje. -Dimensión digital de comunicación personal e intercomunicación. 			

	<ul style="list-style-type: none"> -Dimensión de autoconocimiento respecto al aprendizaje. -Dimensiones de aprendizaje individual y de aprendizaje en grupo. -Dimensión positiva hacia el aprendizaje. -Dimensión de autoconcepto. -Dimensión de creación y realización de proyectos personales y colectivos.
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> -Conocer el haikus (procedencia, breve historia, recepción en Occidente, etc.). -Leer y saber interpretar haikus (comprensión lectora profunda). -Observar y atender de qué tratan los distintos haikus (su principal temática). -Familiarizarse con su mecanismo métrico. -Producir uno o varios haikus de forma individual: aprender a expresarse a través de la escritura. -Reflexionar y dialogar en grupo sobre los resultados obtenidos. 	
CONTENIDOS DE ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE	
<ul style="list-style-type: none"> -Autorregulación de la conducta. -Audición, lectura y recitación de poemas. -Estrategias para la comprensión comunicativa oral: identificación de la tarea comunicativa, comprensión del léxico clave, retención de la información, comprensión del sentido global y específico, etc. -Comprensión de textos literarios aplicando estrategias específicas para profundizar en el sentido del texto. -Valoración crítica de la capacidad lectora de uno mismo. -Gusto por la lectura y la escritura de textos literarios. -Habilidades de pensamiento. -Producción de poemas para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo o recuerdos, utilizando algunos recursos retóricos. -Organización del texto: coherencia y cohesión. -Estrategias para el diálogo. -Normas que rigen la interacción oral: turnos de palabra, tono de voz, respeto por las opiniones de los otros, etc. 	

- Interacciones con el grupo o maestro en cualquier situación comunicativa del aula.
- Actitudes que contribuyen al bienestar emocional del grupo.
- Valoración del texto literario como vehículo de comunicación y de interacción, como hecho cultural y como posibilidad de disfrute personal.
- Valoración del esfuerzo y la motivación.

METODOLOGÍA Y SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA: DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

<p>SESIÓN 1 Grupo completo 60'</p>	<p>-Breve presentación del haiku atendiendo a sus características formales, a su origen y evolución en la literatura japonesa, a su recepción en Occidente. Se acompaña con la lectura comentada de haikus de Sōkan, Bashō, Buson e Issa. <i>Tiempo aproximado: 15'</i></p> <p>-Se establecen las diferencias entre el haiku clásico japonés y el haiku occidental a partir de la lectura de varios autores: Tablada, Gutiérrez Cruz, Salvat-Papasseit, Vicente Gallego, etc. <i>Tiempo aproximado: 12'</i></p> <p>-Primeros ejercicios de escritura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Se pide a un par de alumnos/as que digan una palabra cada uno de ellos, a partir de las cuales el docente compondrá un haiku (que compartirá en el chat). <i>Tiempo aproximado: 5'</i> 2) El profesor lee en voz alta los dos primeros versos del siguiente haiku de Ricardo Virtanen: «Mientras espero / la corriente del río / se lleva el día» (Benet y Soriano, 2013). Y los copia en el chat. Los alumnos completan el poema de forma individual y (de forma voluntaria) pueden compartir su poema resultante. <i>Tiempo aproximado: 10'</i> 3) Los alumnos elaboran un haiku de forma individual. Opcionalmente, lo comparten y reciben el <i>feedback</i> de sus pares y del docente. <i>Tiempo aproximado: 18'</i>
<p>SESIÓN 2 Grupo reducido 120'</p>	<p>-Los alumnos exponen de forma individual sus haikus y reciben el <i>feedback</i> tanto del docente como de sus iguales.</p> <p>-El docente empieza a introducir las posibilidades educativas del haiku.</p>
<p>SESIÓN 3 Grupo completo 60'</p>	<p>-El docente pide a los alumnos que valoren su experiencia escritural. <i>Tiempo aproximado: 10'</i></p> <p>-Profesor y aprendices evalúan la experiencia, casi de taller literario, de la sesión anterior. <i>Tiempo aproximado: 15'</i></p> <p>-El docente desarrolla las posibilidades del haiku como herramienta docente. <i>Tiempo aproximado: 30'</i></p> <p>-Se pide a los docentes que suban sus producciones a Twitter y que completen un breve cuestionario. <i>Tiempo aproximado: 5'</i></p>

12. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

12.1 Introducción

Según el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*, un 36% de los españoles no leen nunca o casi nunca. Lo que supone una mejora del 1'8% respecto al año anterior; mejora realmente escasa si tenemos en cuenta el contexto social: pandemia vírica, estado de alarma decretado por el Gobierno, confinamiento domiciliario obligatorio, etc. Y, aún así, obligados a quedarse en casa, más de un tercio de nuestros conciudadanos no sintieron ningún tipo de curiosidad lectora. Cifra a la que hay que sumar que, según la misma fuente, un 4'3% de los españoles leen, ocasionalmente y tan solo, alguna vez cada trimestre. Una forma suave y casi eufemística de exponer que más del 40% de la población española prácticamente no lee.

Ya el informe PIRLS de 2016 situaba a España por debajo de la media global en comprensión lectora. Global. Y de acuerdo al último estudio PISA –que compara los resultados de 2018 con los obtenidos en 2009–, ha crecido la sensación entre nuestros adolescentes de quince años de que leer es «una pérdida de tiempo». Hasta tal punto, que más de la mitad de ellos confiesa no leer por gusto, sino solo cuando es necesario.

En cambio, la cantidad de tiempo que esos mismos estudiantes están conectados a internet no deja de aumentar. Según el ya mencionado informe PISA, los alumnos de 4º de ESO pasan en internet –fuera de su centro escolar– una media de tres horas al día si la jornada es lectiva y un poco más, tres horas y media, si es fin de semana. Lo que no deja de ser un reflejo de la sociedad en la que vivimos: de acuerdo con el balance *Digital 2020* de la plataforma WeareSocial, que en colaboración con Hootsuite analiza anualmente las tendencias y evolución en los usos de internet y las redes sociales, los españoles de entre 16 a 64 años estábamos diariamente en línea 5 horas y 41 minutos. Una cifra que en la última actualización –*Digital 2021*–, donde ya se recoge la nueva situación social provocada por el coronavirus, alcanza las 6 horas y 11 minutos²⁹⁸, de las que casi dos horas se consumen en las redes sociales.

Según este mismo informe, 37'4 millones de nuestros compatriotas son ya usuarios activos de las redes sociales, lo que supone un 80% de la población del país. En relación al año anterior, el incremento es del 27'6% –que traducido en número de

²⁹⁸ Hay estudios mucho más alarmantes, como el que cifraba el aumento de la actividad *online* de los menores españoles durante la cuarentena en un 180% (García, 2020).

habitantes, equivale a 8'1 millones—. Una de las *websites* más frecuentada –aunque por detrás de YouTube, Facebook o Amazon– es Twitter. Tanta es su relevancia a nivel comunitario que, por ejemplo, cuesta encontrar actualmente un solo político que no se sirva de dicha plataforma como medio de comunicación²⁹⁹. Favoreciéndose de la principal característica de esta red social: su brevedad. Cada *tweet* puede ser un eslogan, que primero fueron de 140 caracteres y a partir de 2017 pasaron a ser de 280 –si bien en algunos ámbitos lingüísticos aún continúan siendo de 140, caso de las lenguas china, coreana y japonesa.

De hecho, cuando el primer día de clase pregunté a los treinta y cinco alumnos/as inscritos en la asignatura de «Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura espanyola (100881-2021)» cuántos eran usuarios de las redes sociales, la respuesta fue contundente: todos. Y no solo de Whatsapp³⁰⁰ –han creado su propio grupo para seguir el desarrollo del curso, compartir información, plantear dudas, etc.–, sino que la mayoría tiene perfil en Instagram (97'1% de los discentes), Facebook (62'8%), Tik Tok (51'4%) y Twitter (51'4%). A pesar de ser este un sondeo muy limitado, lo cierto es que esta última cifra se acerca a la de internautas españoles: según el informe *Digital 2021* el 52'6% de nuestros compatriotas que se conectan a redes sociales son usuarios de Twitter. Hay que tener en cuenta que, como se refleja también en esta sencilla pregunta formulada a los/las estudiantes del grupo de Educación DUAL, la mayoría de quienes entran en las *social networking sites* no frecuentan una sola, sino que tienen perfil o cuenta en más de una al mismo tiempo.

En cambio, y volviendo otra vez al grupo clase, al ser este interrogado sobre sus hábitos de lectura, la mayor parte del alumnado confesó leer únicamente la bibliografía requerida por los docentes del Grado en Educación Primaria. Lo que entraña, por ejemplo, no leer durante el verano. Apenas dos o tres alumnos/as afirmaron leer con

²⁹⁹ Así, @sanchezcastejon, @pablocasado_, @Santi_ABASCAL, @Yolanda_Diaz_, @gabrielrufian, @InesArrimadas y otros destacados líderes políticos que cuentan con un gran número de seguidores, como @KRLS, @iurkullu, @FeijooGalicia, @perearagones, @ximopuig o @JoeBiden, @EmmanuelMacron, @BorisJohnson, etc.

³⁰⁰ Aplicación considerada tradicionalmente de mensajería instantánea y no una red social –concepto, este último, que expone con nitidez Cristóbal Macías (2016)–. Sin embargo, el hecho de compartir muchas de las características de las redes sociales ha provocado que autores como, entre otros, Hugo Heredia Ponce y Víctor Amar Rodríguez (2018) consideren que WhatsApp también es una red social. Aún más, José Luis Orihuela llega incluso a afirmar que «la web entera se ha convertido en una gigantesca máquina social capaz de producir resultados tan sorprendentes como la Wikipedia (una enciclopedia actualizada por los usuarios en tiempo real), Twitter (un servicio de micropublicación en el que comunidades de amigos y conocidos se cuentan lo que están haciendo en menos de 140 caracteres)...» (2008, 62).

cierta asiduidad algún libro de ficción o relacionado con otros intereses no académicos. Pero muy pocos poesía. Es importante destacar este punto: prácticamente ninguno de los treinta y cinco futuros/as docentes leía poesía y mucho menos la escribía³⁰¹.

12.1.1 Twitter

En 1964, McLuhan aventuró en *Understanding Media: The Extensions of Man* que el pensamiento lineal, gutenberiano, estaba llegando a su fin. E internet le ha dado la razón. Los nativos digitales –por usar la expresión popularizada por Prensky (2010)– muestran una atención flotante y, en consecuencia, más superficial. Los estímulos tecnológicos que nos llegan son muchos y constantes. Y por supuesto afectan a la comprensión lectora de nuestros escolares. Da la sensación de que las grandes novelas de Proust, de Charles Dickens o de Lev Tolstoi son cimas cada vez más altas y difíciles de escalar.

Pero, a decir verdad, las formas de la lectura han ido sufriendo cambios y transformaciones a lo largo de los siglos. Algunos sutiles, como la aparición del libro de bolsillo moderno ya en los años treinta del siglo XX –que para George Steiner (2002) refleja, desde un punto de vista sociológico, la desvalorización de la palabra escrita y de la razón–; y otros, en cambio, más decisivos: así el paso de la lectura pronunciada a aquella otra realizada en silencio, que en la Introducción a este trabajo ilustrábamos con la sorpresa de Agustín de Hipona al descubrir a Ambrosio de Milán leyendo calladamente.

Aunque también debió de suceder al revés: en una época en la que ya la lectura se había consolidado como una práctica privada e insonora –una atmósfera que Proust (1997, 54) defiende elocuentemente³⁰²–, los salones literarios franceses a la manera de aquel de los Verdurin que el propio Proust describe en *Du côté de chez Swann* celebraban a menudo lecturas en voz alta que debían despertar la curiosidad y la expectación de los asistentes. Anicet Charles Gabriel Lemonnier estampa una de estas lecturas en el lienzo: *Lecture de la tragédie «L'Orphelin de la Chine» de Voltaire dans le salon de madame Geoffrin* (1812).

³⁰¹ A medida que avanzaba el curso pudimos descubrir que algún alumno/a sí leía poesía, aunque no lo comentaba en clase. ¿Cabe considerar este hecho como una muestra más del desprestigio social de la poesía entre los jóvenes? Recordemos las palabras que apuntaban en esta dirección de Florido, docente en el IES Marqués de Comares, de Lucena.

³⁰² Y, entre otros, también Maureen Corrigan, quien tituló uno de sus libros, equivalente a sus memorias de lectora: *Leave Me Alone, I'm Reading* (2005).

En vista de lo cual y lejos de una exaltación entusiasta de la tecnología como herramienta escolar –Seymour Papert (1984) llegó a predecir que los ordenadores iban a provocar la desaparición de los colegios–, que afortunadamente ya parece superada (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski, 2008 o Morozov, 2012), no resulta tampoco aconsejable demonizar internet ni las redes sociales. Se trata más bien de utilizar su influencia y fortaleza en nuestro beneficio docente. Un punto de vista que compartimos con Ana García Sans (2008), Juan José de Haro Ollé (2010), Álvaro Pérez García (2013), Cristóbal Macías (2016), Hugo Heredia Ponce y Víctor Amar Rodríguez (2018) o, entre otros, Isabel Dans Álvarez de Sotomayor y Pablo César Muñoz Carril en un artículo significativamente titulado: «La redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes» (2016):

Las redes sociales, como las demás herramientas TIC, son fuente de motivación extrínseca (se ve y se da a conocer la tarea que se realiza), intrínseca (en el nivel psicológico de satisfacción) y contributiva (se pone al servicio de la sociedad) [...] Hay motivaciones cognoscitivas, afectivas y de integración. Generar, inferir, agrupar y transferir conocimiento se une a los estímulos de recompensa escolar y de mejora de las relaciones personales (Dans y Muñoz, 2016, 23).

La literatura especializada parece coincidir –más allá de los nombres antes citados, no podemos olvidar aquí la destacada aportación de Don Tapscott (2008)– en los beneficios que comporta el uso de las redes sociales como herramienta docente: aumento de la motivación y, en consecuencia, mejora del rendimiento académico; se fomenta y dinamiza la interrelación entre el alumnado así como el trabajo activo y colaborativo; se estimula el pensamiento crítico; se favorece la integración social; se atiende a la diversidad; se propicia la comunicación entre docente y discentes –en ambas direcciones–, etc. La pregunta que cabe hacerse, entonces, es: ¿de qué forma utilizar las redes sociales en el aula?

Como ya se ha comentado anteriormente, uno de los ejes de intervención de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua y literatura tiene por objetivo la dinamización de la lectura y la consolidación de un hábito lector estable y autónomo por parte de los niños/as y adolescentes. Sin duda, fundamental. Porque una práctica constante de lectura permite el acceso a los distintos saberes culturales y a una educación estética, a la par que desarrolla la comprensión lectora y las habilidades

comunicativas –lo cual supone una mejora en el rendimiento académico–, así como una serie de destrezas, actitudes y competencias del todo necesarias para la vida en comunidad. Además de favorecer el pensamiento crítico y una mirada hacia lo diverso de nuestra sociedad que estimula el ejercicio activo y democrático de la ciudadanía.

Autores como Víctor Moreno (1994) o Delmiro Coto (2002) han apuntado a la escritura creativa como una de las formas más efectivas para que niñas y niños se aficionen a la lectura y, de paso, para que comprendan mejor aquello que leen. Una idea que, en cierta medida, enlaza también con aquel conocido apotegma de Carol Chomsky (1971) que incluso da título a uno de sus artículos: «Write first, read later».

Ese es el objetivo: educar en la literatura –y por tanto en la lectura literaria– a través de la escritura creativa. Los aprendices dejan de ser sujetos pasivos para convertirse, así, en protagonistas del hecho literario. Y para alcanzar dicha victoria cedámosles el terreno de juego: nuestra propuesta consiste en trabajar la literatura desde los parámetros establecidos por Twitter. Es decir, 280 caracteres. Una limitación con la que, sin duda, esquivaremos las reticencias de nuestros escolares. Insistimos: ¡son solo 280 caracteres!

Así, en una de las sesiones reducidas –con la mitad del grupo– de «Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura espanyola (100881-2021)» planteamos a los alumnos/as que resumieran en menos de 280 caracteres un libro o un cuento popular. Eso sí, no podía figurar el título. Una vez elaborados los *tweets* se copiaban en el chat de la plataforma *online* para que el resto del alumnado tratase de adivinar de forma colectiva y cooperativa de qué obra se trataba³⁰³.

Tras esta primera introducción a lo breve, que resultó ciertamente dinámica, cada uno de los grupos en los que se dividían las sesiones alternas de los viernes abrió una cuenta de Twitter. Debían responsabilizarse, de forma colectiva y cooperativa, de mantener dicho perfil de usuario vivo. Y para ello tuvieron que ponerse de acuerdo y

³⁰³ Este tipo de actividad, resumir un libro en un máximo de 280 caracteres, puede servir para combatir un concepto como el de «lectura obligatoria» que suele ir acompañada, además, de un trabajo o de un examen (Heredia Ponce y Amar Rodríguez, 2018). El acto de leer deja de ser un fin en sí mismo para convertirse en un mero trámite. El objetivo no es disfrutar de la lectura, sino aprobar. Recordemos a aquella alumna de Oxford citada por Argüelles. ¿Pero y si dejamos que nuestros alumnos y alumnas escojan uno o varios libros de entre una lista de obras seleccionadas por el docente? ¿Y si la tarea que se les pide consiste simplemente en leer y copiar algún breve pasaje que les haya gustado en una cuenta de Twitter? O elaborar un brevísimo resumen. O recomendar la lectura a sus compañeros.

escoger las dos fotografías de portada. A partir de ahí, ya ellos decidían³⁰⁴. Eso sí, debían colgar los ejercicios de escritura creativa que íbamos a ir realizando a lo largo del curso –tal era la única consigna obligatoria–, transformando de este modo su perfil de Twitter en un espacio donde generar conocimiento e interacción. De hecho, J. J. de Haro Ollé (2010) va incluso un paso más allá en su intento por hacer de las redes sociales una herramienta participativa, proponiendo un funcionamiento paralelo al de las comunidades de aprendizaje.

12.2 Haiku

Cuando en 1906 se publica la traducción francesa de *Sesame and Lilies* (1865), de John Ruskin, se incluye en forma de prólogo un texto de Proust que había aparecido unos meses antes en la revista *La Renaissance latine* en cuya primera parte el autor vuelve sobre algunos momentos de su infancia relacionados con su formación lectora. Son varios los fragmentos donde recuerda «el juego al que un amigo venía a invitarnos en el pasaje más interesante, la abeja o el rayo de sol molestos que nos forzaban a levantar los ojos de la página o a cambiar de sitio, la merienda que nos habían obligado a llevar» (1997, 7) o el «No te molestaré» (10) con el que los adultos entraban en el comedor donde el niño Marcel estaba leyendo a –por supuesto– molestarle. Hasta tal punto, que en ocasiones optaba por esconderse en alguna «enramada» (22) o por leer de noche, «afrentando el riesgo al castigo si llegaba a ser descubierto» (23).

Como Proust, los nuevos lectores digitales –y no únicamente digitales– también experimentan a menudo una lectura discontinua, intermitente, pero las causas que la provocan y la determinan son otras: la televisión con sus múltiples propuestas de fibra óptica, el ordenador y su telaraña infinita –abundante en *clickbaits*–, consolas como PlayStation o Nintendo Wii, el teléfono móvil que prácticamente se ha convertido en una pieza más de nuestra indumentaria diaria –y cuya adicción llega a provocar lo que se conoce como «nomofobia»³⁰⁵–, etc. El cambio de intensidades parece evidente. La comparación entre la experiencia lectora de Proust y la que puede tener, pongamos por

³⁰⁴ Cabe señalar que los alumnos/as recibieron con entusiasmo la propuesta. Se les notaba motivados. De hecho, uno de los grupos creó una cuenta de WhatsApp para coordinar y gestionar desde ella el perfil de Twitter.

³⁰⁵ Wolf escribe, a partir de un estudio de la Universidad de Oxford sobre los hábitos de los jóvenes en la veintena: «Éstos cambian de medio de comunicación veintisiete veces por hora. De media, consultan su teléfono móvil entre 150 y 170 veces al día. Como sociedad estamos continuamente distraídos por nuestro entorno» (2020, 93).

caso, nuestro alumnado deja a las claras que, ahora, la aproximación al negro sobre blanco es más discontinua y horizontal, es decir, menos profunda. Como señala Ziming Liu (2005), digitalmente se ojea más que se lee³⁰⁶.

No es de extrañar que un autor como Miquel Molina (2010) hable de «lectura Frankenstein». Aunque personalmente prefiero el título de un volumen autobiográfico de Paul Auster que originariamente se llamó *Hand to Mouth* (1997) –en sintonía semántica con «precariedad» o «inestabilidad»–, pero que Benito Gómez Ibáñez adaptó para la publicación en la editorial Anagrama como *A salto de mata* (1998). Un precario salto de mata. Así parece leer el alumnado de hoy en día.

No olvidemos, como apunta Liliana Arroyo Moliner, que «hay una industria entera detrás. Hay reglas de mercadotecnia y algoritmos que están inspirados por los mismos incentivos que las máquinas tragaperras [...] Tecnología puesta al servicio de captar, saturar y dominar nuestra atención» (2020, 25).

En virtud de lo cual, la importancia y validez del haiku como herramienta docente se multiplica. Desde su brevedad de *tweet*, la estrofa de origen japonés enlaza con los nuevos lectores digitales de «atención flotante» (Bernabeu y Goldstein, 2008, 22). Son solo tres versos y, por tanto, no se requiere un gran esfuerzo de descodificación en beneficio de la comprensión lectora. Además, su sencillez resulta idónea para introducir a los discentes en la lectura de un género con reputación de poco atractivo y difícil. *Verbi gratia*: de los treinta y cinco alumnos/as de la asignatura, la amplia mayoría no lee poesía –y los que leen poesía no tienen interés en hacerlo público–. Es más, dicha mayoría apenas sí ha leído durante su etapa como estudiantes universitarios unos pocos poemas que sus profesores les han compelido a leer.

Este último punto también les genera una desconfianza en tanto que futuros docentes: como no se sienten cómodos leyendo en verso –ni les atrae, ni les convence su utilidad didáctica– confiesan sin ambages que evitarán en lo posible trabajar el género lírico en el aula. Sin embargo, la sencillez del haiku –que convierte esta estrofa en una estrofa sumamente manejable– no solo resulta idónea para introducir a los nuevos lectores en el verso escrito, sino también es útil y apropiada para aquellos

³⁰⁶ Esto es así, hasta el punto de que, siempre según Liu (2005), cuando se quiere leer con atención –es decir, profundamente–, la tendencia suele ser la de imprimir el texto para leerlo en papel. Recordemos lo expuesto por Carr. Y, en este sentido, resulta de sumo interés la reflexión de Manfred Spitzer en el tercer capítulo de *Demencia digit@l: El peligro de las nuevas tecnologías* (2013) sobre cómo el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante pizarras digitales y demás herramientas tecnológicas favorecen la superficialidad de dicho proceso educativo.

docentes que desde la responsabilidad consideran que no han recibido una formación poética adecuada o que, simplemente, no tienen experiencia en la implementación en el aula de este tipo de propuestas didácticas creativas.

Las características únicas del haiku, en especial su concisión, viabilizan también una lectura dialógica en el aula y, por tanto, ofrecen la posibilidad de generar conversaciones y debate. Una interacción que pierde el prefijo para transformarse del todo en actuación mediante la escritura. Ese es el gran salto. Lo que aumenta de forma exponencial el valor del haiku como herramienta docente: su invitación al juego literario.

12.2.1 La experiencia didáctica en sí

Después de una breve presentación de la estrofa japonesa y de sus características formales y temáticas. Y después de la lectura dialógica de algunos ejemplos tradicionales –de Sōkan, Bashō, Buson y en especial de Issa–, así como de varios poemas en castellano y catalán que se ajustaban al ortodoxo 5/7/5 –Tablada, Gutiérrez Cruz, Salvat-Papasseit o Vicente Gallego–, debían ser los alumnos quienes se sumergieran en la escritura creativa de sus propios haikus. De hecho, la siguiente sesión de grupo reducido se iba a dedicar por completo a la exposición y comentario de los poemas que ellos produjeran –debe advertirse que la actividad no era evaluativa: no se les iba a poner nota ni era obligatorio que escribieran un haiku. Tan solo se les pedía que lo intentaran.

Pues bien, para sorpresa de los propios aprendices –así lo manifestaron–, absolutamente todos ellos compusieron y presentaron al menos un haiku. Es más, cuando tras unos cuantos poemas comentados les sondeé sobre la posibilidad de dar por terminada la actividad, aquellos alumnos y alumnas que aún no habían participado se mostraron en desacuerdo: querían exponer sus haikus y recibir el *feedback* tanto del profesor como de sus iguales. Lo que ya de por sí puede resultar indicativo del incremento motivacional.

He aquí una selección brevemente comentada de casos concretos:

Metamorfosi
nace la mariposa
muere la oruga.

A. L. T.

Lo primero que llama la atención es el error ortográfico del primer verso. En catalán, las terminaciones «-asi», «-esi», «-isi», «-osi» –de pronunciación sonora [z], según el Alfabeto Fonético Internacional– no terminan en «-s», como sí sucede en castellano. Frente a la escritura en lengua española de «oasis», «tesis», «crisis» o «dosis», las formas catalanas correctas son: «oasi», «tesi», «crisi» y «dosi». En el haiku de la alumna A. L. T. se produce, por tanto, un trasvase lingüístico. Un error de confusión habitual en comunidades bilingües como Cataluña.

Como podemos comprobar, la escritura creativa en general y la de haikus en particular permite un primer nivel de intervención: corregir los errores de ortografía y gramática. El poema se convierte, de esta forma, en un ejercicio de lengua, más ameno que un dictado o la tradicional redacción. Pero igual de concreto, porque actúa sobre los errores que cada alumno/a comete de manera particular.

FUEGO, TIERRA Y MAR

Bola de fuego

Tierra de amargura

Mar de lamentos

A. V. P.

Este poema nos lleva a otro nivel de actuación docente: literario y a la vez lingüístico. Frente al tradicional esquema métrico de 5/7/5, constatamos que el segundo verso del haiku de esta alumna tiene seis sílabas: «tie-rra-dea-mar-gu-ra». Un error que se ha podido producir por dos razones:

- Por concomitancia con la lengua catalana, que dividiría la palabra «tierra»³⁰⁷ en tres sílabas. De ser esta la fuente del error nos permitiría una breve exposición del hiato y el diptongo en lengua castellana.
- Por desconocimiento del fenómeno de transformación fonético y literario denominado «sinalefa».

³⁰⁷ En el hipotético caso de que la palabra «tierra» fuese correcta en catalán –la forma correcta es «terra»–, a la manera de, por ejemplo: «en-ci-am» o «sè-ri-e».

Ante esta disyuntiva, se le solicitó a la alumna A. V. P. que realizara la división silábica del segundo verso de su haiku. Y pudimos comprobar, así, que la fuente del error estaba en la no aplicación –por olvido o desconocimiento– de la sinalefa. Y esto dio lugar a una breve exposición por parte del docente, toda vez que se acompañaba de un par de ejemplos clásicos: «Pensando que el camino iba derecho» o «En tanto que de rosa y de azucena», dos versos emblemáticos de Garcilaso de la Vega³⁰⁸ –con los que arrancan los sonetos XVII y XXIII– en los que se produce dicho fenómeno.

Una vez detectado el error, tocaba subsanarlo. Y de forma colaborativa y dialógica los alumnos fueron ofreciendo versiones –por escrito, en el chat de la aplicación de la Universidad– para que la autora escogiera la que más le gustase: «Tierra de la amargura», «la Tierra es amargura // El mar, lamentos», etc.

Mi peor sueño,
un cáncer dentro de ella,
rabia y pena.

L. L. B.

En este haiku se vuelve a dar la misma circunstancia anterior: un verso no se ajusta a la distribución tradicional del haiku. Concretamente, el tercero: «ra-biay-pe-na». Por efecto de la sinalefa, la segunda sílaba está constituida por un grupo de tres vocales –lo cual deja la puerta abierta para que el docente exponga qué es un triptongo.

Pero si aportamos este ejemplo es para reseñar que algunos alumnos y alumnas ya fueron capaces por sí solos de detectar el error de su igual. Y, por supuesto, colaborativamente empezaron ofrecer alternativas que iban escribiendo en el chat: «angustia y pena», «gran rabia y pena», «qué rabia y pena», etc.

No obstante, la repetición del error sirve al docente para constatar que hay un problema con la sinalefa y que será pertinente realizar en el futuro algún recordatorio –breve, puntual– de dicho fenómeno métrico y fonético.

Temáticamente, el poema gira en torno a la enfermedad del cáncer. Es significativo que en un momento en el que, a nivel sanitario, la atención social, gubernamental y mediática estaba centrada en la pandemia de COVID-19, la alumna L. L. B. componga un haiku sobre este otro problema médico. Es evidente que hay una

³⁰⁸«Pensando que el camino yua derecho» y «En tanto que de rosa, y de açucena» en la edición de 1604 referida a lo largo de este trabajo (folios 8 y 10).

motivación personal. En el supuesto de que esta situación se diera en un aula de Educación Primaria sería recomendable comentar la situación con el tutor/a o, incluso, con el psicólogo o la psicóloga del centro para confirmar estas sospechas y evaluar tanto la situación como su posible afectación al rendimiento académico de la estudiante.

La noche llora
la oscuridad invade
y el frío envuelve.

La noche llora
brilla sola en el cielo
la luna llena.

J. F. S.

Dos haikus de una misma alumna que tienen como punto de partida un verso inicial idéntico. Más allá de la coma que podría añadirse al término de los primeros versos –el uso de los signos de puntuación en poesía desde la modernidad y las vanguardias merecería un comentario más extenso, baste aquí con recordar que son muchos los autores que abogan por su no uso en el poema³⁰⁹– la discente plantea una disyuntiva. No sabe qué haiku es mejor, con cuál quedarse.

Dicha indecisión planteó un debate entre los alumnos y alumnas del curso, que alternativamente iban ofreciendo su valoración y punto de vista, siempre de forma argumentada; en lo que sin duda supuso un ejercicio de educación literaria y estética –que Arturo Medina consideraba, recordemos: «un componente imprescindible de la educación total del hombre» (1990, 17).

Un debate en el que no hubo vencedor ni vencido, porque no podía haberlo. Mientras una parte del alumnado ponderó el valor sensitivo del primer poema, el resto valoró positivamente la calidad plástica –casi un *ukiyo-e*– del segundo. Todo lo cual sirvió para constatar la pluralidad del arte, que no deja de ser un reflejo de la pluralidad humana, y para ofrecer a los alumnos y alumnas una visión más rica pero a la vez más compleja de lo diverso.

³⁰⁹Vicente Huidobro en *Altazor* (1931) o Vicente Aleixandre en *Espadas como labios* (1932), por mencionar dos obras referenciales en lengua castellana.

Siempre te encuentro
esperando en la puerta.
Nunca me fallas.

N. L. R.

La puesta en común de este haiku resultó particularmente interesante, porque nos permitió trabajar de una forma práctica la comprensión lectora. Ante la pregunta: «¿De quién está hablando el poema?», las hipótesis se empezaron a acumular: de un abuelo o una madre en la puerta del colegio, de un enamorado, de una mascota, etc. Hipótesis que, todas ellas, realmente tenían cabida en la casa de la posibilidad. Lo cual propició que comentásemos la importancia y funcionalidad del título de una obra de arte. Los haikus japoneses no llevan título, mientras que en los occidentales el título es siempre optativo. Sin embargo, en este caso concreto, se antojaba un recurso sumamente eficaz para evitar confusiones. La discente lo tuvo claro: «Mía». He ahí la respuesta al acertijo, el nombre de su mascota.

Perdona oso,
cogí lo que era tuyo.
Tenia frío.

J. J. M. N.

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, los haikus que el docente trabaja en el aula con sus alumnos y alumnas se convierten *de facto* en el modelo a seguir. Memoria creativa. Intertexto. Así se reflejaba, por ejemplo, en los poemas de A. Medina Espejo o de C. Angulo Oliva recogidos por Lara Cantizani. Y así sucede también en el caso de este discente, que sin duda reelabora el siguiente haiku de Vicente Gallego:

Perdona, flor,
te corté para el vaso
y el agua clara (Rodríguez Cabrera, 2019, 37).

Por supuesto, estas primeras lecturas aportadas por el docente se entienden tan solo como un punto de partida. Una puerta que se les abre a los estudiantes. Un «estímulo», por decirlo con Proust (1997, 42), para que estos sigan leyendo.

Otro apunte más sobre este haiku de J. J. M. N.: obsérvese cómo presenta un mal uso de los signos de puntuación, lo cual dio pie durante la sesión dialógica a una breve referencia a la función de la coma vocativa.

EDA YILDIZ

Mujer fatal.

Belleza y energía.

Estrella mía.

G. A. S.

Varios son los aspectos a comentar acerca de este haiku. En primer lugar, desde el punto de vista de la forma del poema, cabe destacar la rima consonante que se da entre los versos segundo y tercero. Ya en los anteriores haikus aportados de A. V. P. y de L. L. B. se apreciaba rima asonante también entre los dos últimos versos –fuego/lamentos y ella/pena–, pero no una rima tan marcada. El juego de hacer versos se hace aquí más complejo y consciente.

Además, el poema establece una conexión intercultural: Eda Yildiz es el nombre de la protagonista femenina de la serie turca *Love is in the air* (2020) –interpretado por la actriz Hande Erçel–. Este detalle referencial no solo enriquece el poema y funde el horizonte de los objetos culturales y el de los lectores, por decirlo a la manera de Guadalupe Jover (2007), sino que también nos permite conocer mejor a nuestro discente: en este caso concreto, el poema nos descubre sus gustos en términos de ficción televisiva y su interés por la comedia romántica³¹⁰.

Siguiendo con el comentario del poema, este no deja de ser una oda a un arquetipo concreto de mujer: la *femme fatale*. Es lo mismo que hace, por ejemplo, John Keats en su célebre balada: «La Belle Dame sans Merci». Un ideal femenino que ha sido ampliamente estudiado por Mario Praz (1999 y 2018) o, entre otros, por Bram Dijkstra (1986).

Oh, triste marzo

³¹⁰ El hecho de que el poema verse sobre un personaje concreto de una telenovela turca no solo revelaría –en función de lo expuesto por G. Carnero– los gustos personales de su autor, sino también los de uno o más miembros del grupo clase, con los que se establecería por parte del discente cierta complicidad.

que lo empezaste todo
sin lamentarte.

A. J. L.

Si ya el haiku anterior nos situaba de lleno en el presente por medio de una serie de televisión estrenada en España, Telecinco, en 2021; este poema de la alumna A. J. L. también nos enfrenta a una realidad que ha irrumpido de manera innegable en nuestras vidas y en nuestra cotidianidad: la pandemia de COVID-19.

Precisamente, el once de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud reconocía la situación de pandemia que se estaba padeciendo a nivel sanitario en el mundo. Y tres días después el Gobierno de España decretaba el confinamiento domiciliario de toda la población con el fin de limitar los contagios. Desde entonces, las mascarillas, el gel hidroalcohólico y las medidas de distanciamiento social forman parte de nuestra rutina.

No es de extrañar, por tanto, que esta nueva realidad se vea reflejada en los poemas de nuestros alumnos y alumnas. Ya sea en forma de lamento, como en el poema de A. J. L., o de canto algo más esperanzado:

SIN VIRUS

Estoy dormida,
sueño un mundo normal
donde tú estás.

J. C. L.

El último verso tiene un obvio carácter amoroso sin que esto signifique, necesariamente, que el destinatario del poema sea el amante o el amado –ni la amante o la amada–. De hecho, puede aludir a una persona próxima a la alumna que falleció a causa del coronavirus. Sería, por consiguiente, un caso parecido –en tanto que afrontamiento de la muerte– al de los y las estudiantes que bajo la tutela de Lara Cantizani compusieron poemas sobre el 11-M.

Y que triste es
ver desde una pantalla
crecer el mundo.

M. M. C.

De nuevo el coronavirus como trasfondo. Si bien, en este caso, la discente pone el foco en el ámbito digital: la situación de alarma y los distintos confinamientos perimetrales han impedido el desarrollo natural de muchas relaciones familiares o afectivas –ante la imposibilidad de reunirse físicamente, la solución más común ha sido la de establecer y restablecer la comunicación por medio de videollamadas– y han forzado, en la medida de lo posible, tanto el teletrabajo como las clases en línea. De hecho, la promoción académica a la que pertenece M. M. C. prácticamente no ha tenido clases presenciales desde marzo de 2020.

Una situación que el haiku califica de «triste». Este poema dio lugar a una serie de comentarios por parte de otros alumnos y alumnas acerca de cómo estaban ellos sobrellevando la compleja situación provocada por la pandemia de COVID-19. Fue un momento de cohesión y crecimiento a nivel de grupo.

Cabe señalar que, con anterioridad, se le había señalado a la estudiante –una muestra más de cómo lengua y literatura se trabajan al mismo tiempo– que, dada su función exclamativa, la partícula enfática «qué» del primer verso debía llevar tilde.

La madrugada
que terminamos juntos
Sin esperarlo.

J. F. F.

Voy a mear.
Alguien folla en los coches.
La rave sigue.

J. P. R.

Como apunta Victor Hugo en uno de sus poemas: «Et l'on voit de la flamme aux yeux des jeunes gens» (1862, 26). Generación tras generación, incluso aunque el mundo esté prácticamente cayéndose a pedazos, el divino tesoro de la juventud prende su fuego. Así, estos haikus compuestos por una alumna y un alumno –pero que pueden leerse encadenados, casi formando parte de una misma escena– reflejan la eterna atracción de los cuerpos jóvenes. A fin de cuentas, como titula Juan Antonio González-Iglesias uno de sus poemarios: *Eros es más* (2007).

El reciclaje,
solo un pequeño cambio
con gran impacto

Ahorrando agua
entre todos podemos
cuidar el mundo.

J. F. S.

Una serie de televisión, los efectos secundarios de una pandemia vírica, los asuntos del corazón y las relaciones afectivas, la contaminación, etc. Haiku a haiku vamos comprobando de qué forma y con qué intensidad la escritura creativa permite que afloren los gustos y las preocupaciones de nuestro alumnado. Y, ya se sabe, la información es poder. Lo explica Zygmunt Bauman (2020), quien compara la educación actual –desde un punto de vista sociohistórico– con dos tipos de misil: el balístico y el inteligente. El primero, de gran precisión, requiere conocer el destino para trazar su trayectoria y ajustar el impacto; pero una vez lanzado ya no puede detenerse ni variar su rumbo. En consecuencia, ¿qué sucede cuando el objetivo está en continuo movimiento?

Frente a estas «armas inútiles» (2020, 34), Bauman propone una educación en consonancia con los tiempos –líquidos y por tanto inestables, tendentes a la provisionalidad y a lo transitorio– que vivimos. Una educación a la manera de esos misiles inteligentes que actualizan la información sobre sus objetivos de forma constante. De ahí que sea decisivo conocer a nuestros alumnos para ajustar en lo posible, desde el punto de vista motivacional, nuestra labor docente. Volviéndola, así, más efectiva.

La vida pasa.
Las flores se marchitan.
El amor muere.

A. V. P.

Precisamente, en la línea de lo que acabamos de exponer, Bauman comenta que «la vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal» (2020, 39). Al hilo de lo cual, qué significativo resulta un título como *Contra el tiempo* (2016), monografía en la que Luciano Concheiro defiende y argumenta que vivimos en una época en la que prima por encima de todo el instante presente. Pero, ¿acaso no ha sido

siempre así desde que el hombre es hombre? ¿Qué hay del Πάντα ῥεῖ de Heráclito o, más antiguo aún³¹¹, del oracular *I ching*³¹²? ¿O del tópico *fugit irreparabile tempus* de Virgilio? De hecho, el haiku de la docente A. V. P. se estructura prácticamente a partir de dos o incluso tres lugares comunes de la retórica clásica: el ya mencionado *tempus fugit* –«La vida pasa»– y el casi *collige, virgo, rosas* de Ausonio –«Las flores se marchitan»–, para concluir que el amor, como todo en nuestras vidas –*quotidie morimur*– también muere.

Hasta aquí algunos ejemplos concretos, seguidos de un breve comentario a modo de memoria docente y, a la vez, de hilo del que tirar. Pero hubo más haikus, algunos de incuestionable belleza literaria –y no olvidemos que entre los objetivos de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura está el de educar estéticamente mediante el arte a nuestro alumnado–, como el que sigue:

Después de todo,
los recuerdos son solo
manchas de ayer.

G. B. G.

³¹¹ No existe una datación consensuada. Distintos especialistas proponen fechas que van del siglo X a.C. al siglo IV a.C.

³¹² Literalmente, «Libro de las mutaciones». Si hay una idea que actúa como nexo de unión entre los 64 hexagramas, esa idea es la de cambio «como verdadera imagen de la realidad» (Lauer, 1971, 13).

13. EVALUACIÓN

Como ya se ha comentado, esta propuesta no repercute directamente en la nota final. Por más que el docente evaluará si la actividad ha resultado satisfactoria a partir de la observación de las producciones y de los procesos mentales realizados. También se tendrá en cuenta la actitud de cada alumno/a de manera individual durante las sesiones.

Del mismo modo, para juzgar si los/las discentes han adquirido los objetivos deseados y examinar con más detalle su progreso y su grado de motivación, el alumnado responderá un breve cuestionario –a la manera de una autorúbrica– que se le presenta en la última sesión.

13.1 Cuestionario

La primera parte del cuestionario tenía por objeto delimitar el contexto educativo en el que se había desarrollado nuestra propuesta didáctica, para así comprender mejor el desarrollo de la misma. El Grupo DUAL de la asignatura «Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura espanyola (100881-2021)» durante el curso 2020-2021 estaba compuesto por 35 discentes, de los cuales 24 eran de sexo femenino (68'58%) y 11 de sexo masculino (31'42%). Todos ellos de una edad comprendida entre los 20 y los 24 años, si bien la mayor parte tenían 20 (42'86%) o 21 años (34'28%).

Para abarcar una visión de conjunto lo más completa posible, el formulario contenía una serie de preguntas sobre hábitos de lectura.



FIG. 6: ¿TE GUSTA LEER?

Como puede observarse, ningún aprendiz respondió que no le gusta «nada» leer. Si bien la respuesta con una mayor frecuencia fue: «Moderadamente» (45'71%). Es obvio que las obligaciones académicas monopolizan buena parte del tiempo de lectura del alumnado. Textos más o menos obligatorios que los discentes consultados no encuentran de interés (74'29%). Si bien, al ser preguntados sobre si consideraban necesarias dichas lecturas para su formación, la respuesta estuvo más repartida: Sí (48'57%) / No (51'43%).

¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura de textos relacionados o necesarios para tus estudios académicos durante la semana?

■ Menos de 1 hora ■ De 1 a 2 horas ■ De 2 a 3 horas ■ De 3 a 5 horas ■ Más de 5

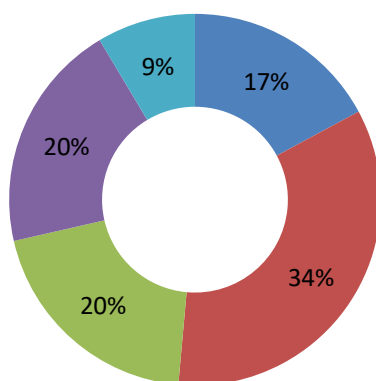


FIG. 7: ¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAS A LA LECTURA DE TEXTOS RELACIONADOS O NECESARIOS PARA TUS ESTUDIOS ACADÉMICOS DURANTE LA SEMANA?

Tras esta pregunta sobre el tiempo que destinan a la lectura de textos escolares, se les interrogó sobre si, además, leían en su tiempo libre. Las respuestas se repartieron entre «Sí» y «No» en porcentaje de 74'29% y 25'71%. Unos datos desazonadores, incluso preocupantes, si tenemos en cuenta que esa cuarta parte de los alumnos/as de penúltimo curso de Magisterio, que ya ejercen como practicantes, y que son incapaces de mantener un hábito lector estable, autónomo y constante; van a ser los encargados de fomentar el hábito lector en niños y niñas de Educación Primaria. Y cuando un 17'28% de ellos/as –véase la gráfica de la página anterior– ha confesado que les gusta «Poco» leer.

¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura de textos NO relacionados o necesarios para tus estudios académicos durante la semana?

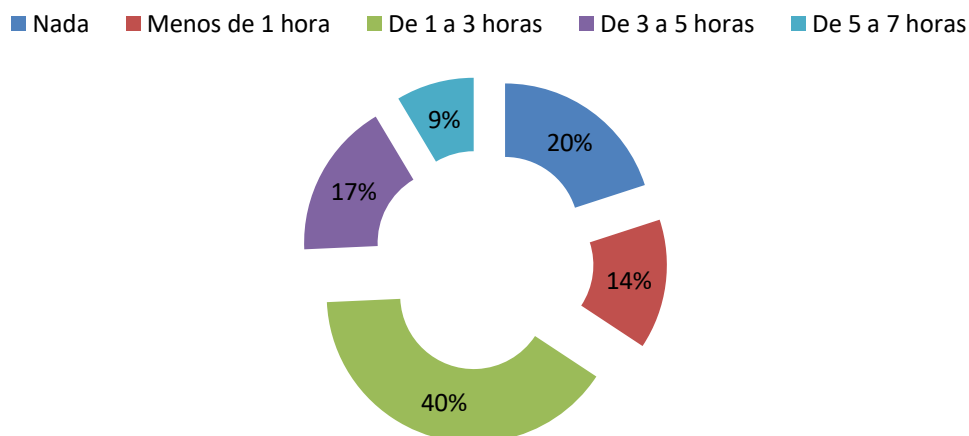


FIG. 8: ¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAS A LA LECTURA DE TEXTOS NO RELACIONADOS O NECESARIOS PARA TUS ESTUDIOS ACADÉMICOS DURANTE LA SEMANA?

Más de un tercio, exactamente el 34'29% de los alumnos y alumnas dedica menos de 1 hora a la semana –es decir, menos de nueve minutos al día– a leer por gusto. Una cifra que contrasta con el uso que estos mismos discentes hacen de las redes sociales.

¿Cuánto tiempo dedicas diariamente a las redes sociales?

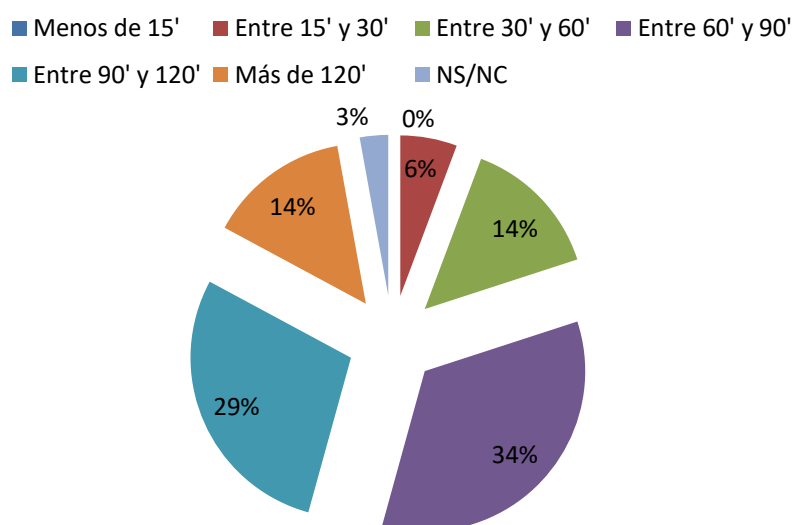


FIG. 9: ¿CUÁNTO TIEMPO DEDICAS DIARIAMENTE A LAS REDES SOCIALES?

Qué llamativo resulta comprobar que, mientras el 34'29% de los alumnos y alumnas consultados dedica menos de 9 minutos al día a leer por placer –libremente–, el 77'15% consagra más de una hora diaria a las redes sociales. O que el 42'86% les destina más de 90 minutos –que es el décuplo del tiempo–. O que incluso el 14'29% prolonga la visita diaria a Twitter, Instagram o TikTok por más dos horas. Es evidente que si no leen no es por falta de tiempo, como ya nos avanzaba, entre otros, Girbés. Lo cual debería hacernos reflexionar sobre nuestro sistema educativo en relación al fomento lector.

En cuanto a su tipología de textos preferida, los alumnos y alumnas preguntados se decantan principalmente por revistas y periódicos (54'29%), libros de aventuras (51'43%), narrativa de temática amorosa (42'86%), ficción policíaca (40%) o novela de terror (31'43%). Lejos, con tan solo un 17'14% de frecuencia, aparece la poesía.

Y esto nos lleva a una pregunta recurrente entre los investigadores de la socialización, defensores del contexto y del entorno como factores clave en la formación del sujeto:

¿Cuántos libros, propios, tienes en casa?

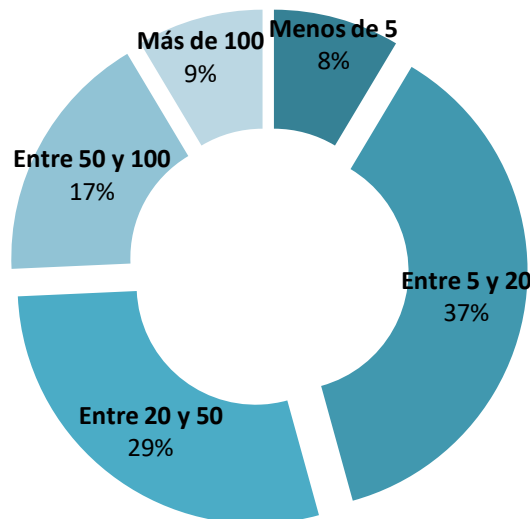


FIG. 10: ¿CUÁNTOS LIBROS, PROPIOS, TIENES EN CASA?

Y, más en concreto, dado nuestro campo de actuación:

De entre tus libros, ¿cuántos son de poesía?

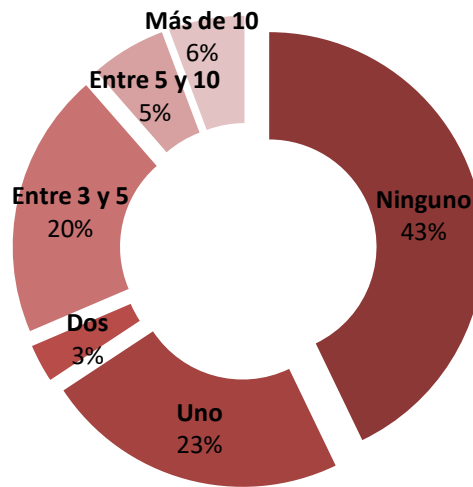


FIG. 11: DE ENTRE TUS LIBROS, ¿CUÁNTOS SON DE POESÍA?

Segunda antología de poesía española (2009, con posteriores ediciones actualizadas) es la obra más mencionada –hasta en tres ocasiones– por los y las estudiantes. Félix López es el responsable de la selección, el prólogo y la propuesta didáctica de este volumen publicado por La Galera y que, sin duda, fue parte del itinerario académico de aquellos alumnos y alumnas que afirman tener un ejemplar propio. De hecho, podríamos dividir los libros mentados por los/las discentes en dos categorías generales: canónicos –en su mayoría lecturas integradas en los planes educativos, pero también, sospechamos, recomendaciones de algún profesor o lector literario– y de autores más actuales, aunque paradójicamente no sean autores representativos de la poesía actual, sino que hay que situarlos, como expresan con rotunda clarividencia Remedios Sánchez y Pablo Aparicio, «entre el mercado y el márketing» (2020, 43).

De los primeros, destacar: *El poema de la rosa als llavis* (1923) de Joan Salvat-Papasseit –también mencionado por tres discentes–, *Romancero gitano* (1928) de Federico García Lorca y *Vent d'aram* (1976) de Joan Vinyoli –ambos nombrados por dos aprendices–, y a autores como Rosalía de Castro, Bécquer, Cavafis, Carner o Borges.

Mientras que, entre los segundos –productos literarios concebidos por jóvenes y para jóvenes, cuya calidad literaria no está en consonancia con su fuerza mediática³¹³–, se alude a Rupi Kaur, Defreds, Pablo Pérez Rueda (Blon), Nekane González o Lidia Rauet. Conviene una reflexión: asombra o, mejor, desconcierta que el único libro de poesía que algunos o algunas aprendices tienen en su casa, el único que han comprado a lo largo de sus vidas, sea el de uno de estos autores. Es, no hay duda, mérito suyo y de sus editoriales lograr que se hayan comprado un libro de poesía. No en vano, un 42’86% de los 35 aprendices consultados –es importante recalcar que no se trata de una encuesta a pie de calle, sino que son jóvenes de 20 a 24 años con estudios universitarios, y futuros docentes– no tienen ni un solo libro de poesía en su casa. Ni uno solo. Un dato que de nuevo habría que apuntar en el debe del sistema educativo actual.

¿Hasta qué punto condiciona la percepción que nuestros futuros docentes tienen del género lírico el hecho de que su principal referente sea uno de estos poetas *influencers*? Y, no quisiéramos pasar por alto un guarismo: es lugar común disculpar la pobre calidad literaria de estos autores en aras de su labor introductoria de la poesía –género, como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, considerado tradicionalmente difícil– entre los jóvenes. Pues bien, quizá habría que replantearse esta disculpa si observamos que a pesar de –o quizá debido a– leer a estos autores solo un 11’43% de los/las encuestados tiene más de 5 libros de poesía en casa. O que varios de ellos afirman tener un único libro de poesía, uno solo. Es decir: la lectura de Defreds o de Raquel Reitx –por mencionar casos concretos– no les ha motivado a seguir leyendo poesía.

Pero centrémonos en el verdadero objetivo del cuestionario: conocer de primera mano sus impresiones sobre una propuesta educativa que tenía como base el haiku. En esta segunda parte del formulario se les consultó sobre su conocimiento previo de la breve estrofa de origen japonés, sobre sus impresiones como alumnos que desarrollaban

³¹³ «Modelos más efímeros, casi de usar y tirar, e impregnados de la necesidad de vender ejemplares, porque de eso, y no de formar lectores competentes, parece tratarse. Han sabido anticiparse en la confección de un público lector y les han convencido con un tipo de discurso, cuanto menos, engañoso. Por ejemplo, cuando un o una estudiante lee un poema erótico firmado por Defreds o Diego Ojeda, o por Irene X o de cualquier *influencer* de estos que ahora salen como ranas de una charca ¿es más cercano a su mundo?, ¿tiene mejores conocimientos previos o simplemente ha actuado sobre ellos el márketing? Si el poema erótico-amoroso lo escribiese Pedro Salinas, con un lenguaje más cuidado y con una forma más precisa y rítmica ¿no tendrían los mismos conocimientos previos?, ¿no sería el mismo lenguaje o es que acaso si un joven lee aquello de “perdóname por ir así buscándote, / tan torpemente, dentro / de ti. / Perdóname el dolor, alguna vez” del propio Salinas, un/una estudiante no lo comprendería mejor [...]?» (Arlandis y Rodríguez, 2021, 5-6).

una actividad de escritura creativa y sobre su implementación o futura implementación en el aula. Se dan los valores en número de alumnos/as, sobre los 35 encuestados:

¿Sabías lo que era un haiku con anterioridad a esta asignatura?

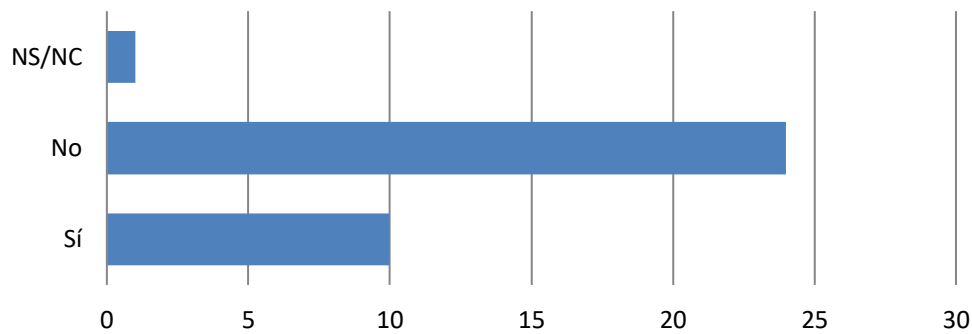


FIG. 12: ¿SABÍAS LO QUE ERA UN HAIKU CON ANTERIORIDAD A ESTA ASIGNATURA?

¿Habías escrito alguno?

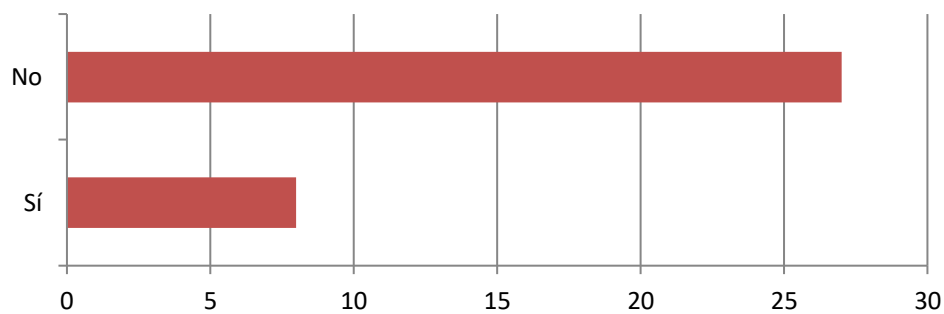


FIG. 13: ¿HABÍAS ESCRITO ALGUNO?

Desde tu punto de vista como alumno/a, ¿te ha resultado una actividad motivadora?

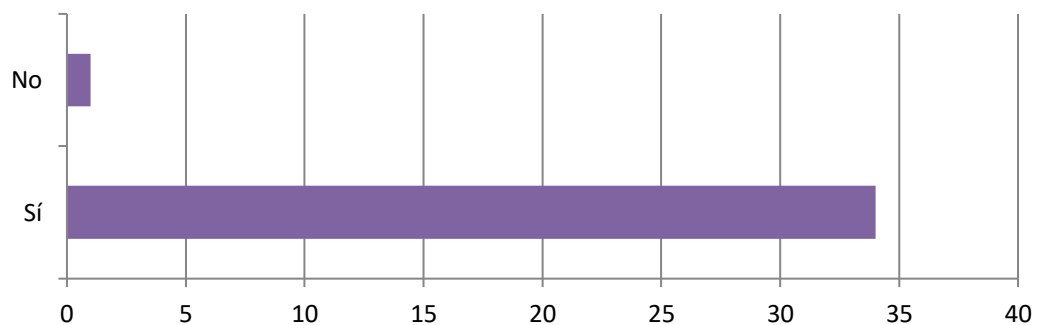


FIG. 14: COMO ALUMNO/A, ¿TE HA RESULTADO UNA ACTIVIDAD MOTIVADORA?

¿Has intentado escribir algún haikus después de acabadas nuestras sesiones?

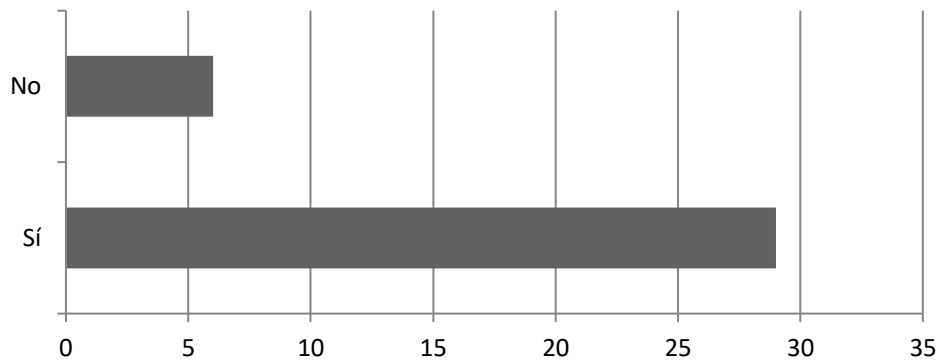


FIG. 15: ¿HAS INTENTADO ESCRIBIR ALGÚN HAIKU DESPUÉS DE ACABADAS NUESTRAS SESIONES?

En función de tu experiencia, ¿crees que la lectura y escritura de haikus puede ayudar a tu futuro alumnado a profundizar y, por tanto, a mejorar en su comprensión lectora?

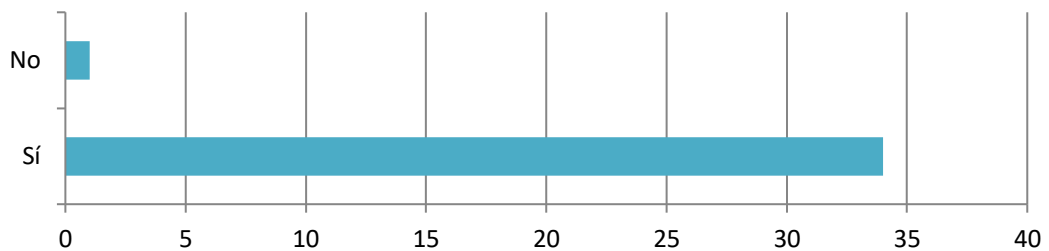


FIG. 16: ¿CREES QUE LA LECTURA Y ESCRITURA DE HAIKUS PUEDE AYUDAR A TU FUTURO ALUMNADO A PROFUNDIZAR Y, POR TANTO, A MEJORAR EN SU COMPRENSIÓN LECTORA?

En el futuro, ¿tienes intención de implementar la escritura de haikus en el aula?

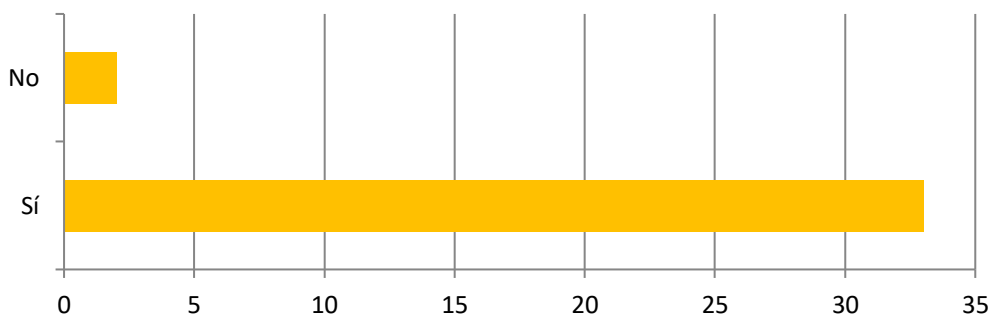


FIG. 17: EN EL FUTURO, ¿TIENES INTENCIÓN DE IMPLEMENTAR LA ESCRITURA DE HAIKUS?

Por tanto, si bien únicamente el 28'57% del alumnado conocía con anterioridad a cursar la asignatura de «Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura espanyola (100881-2021)» lo que era un haiku, y un porcentaje aún menor (22'86%) había tentado su escritura; esto no supuso un obstáculo para que los y las aprendices disfrutaran de la actividad propuesta. De hecho, el 97'14% de ellos afirma que les resultó una actividad motivadora. Y la prueba del nueve es que, *motu proprio*, el 82'86% quiso repetir la experiencia y escribir de nuevo haikus.

Este dato invita a retroceder un paso. Recapitulemos: el 14'29% confiesa que lee por placer menos de una hora a la semana, una cifra que sumada al 20% que directamente afirma no leer –más allá de sus obligaciones académicas– nos da como resultado que más de un tercio (34'29%) de los y las estudiantes encuestados dedica menos de 9 minutos al día a leer por el gusto de leer. Añadamos a este dato que el 42'86% no tiene ni un solo libro de poesía en casa y que únicamente el 17'14% del alumnado escoge entre sus temas de lectura predilectos la poesía. Pues bien, con todo, el 82'86% volvió a escribir haikus después de nuestras sesiones y sin ningún objeto práctico –no era necesario para la asignatura.

Ante esto no parece necesario recurrir al 97'14% que consideran la lectura y escritura de haikus una actividad motivadora, ni al 94'29% que aseguran que, en el futuro, implementarían ambas actividades en su rol de docentes, para valorar de forma positiva la propuesta didáctica que este trabajo presenta³¹⁴. Simplemente, aquí están sus testimonios, que complementan el cuestionario:

→ «Valoro mi experiencia creativa como muy positiva, ya que no solo he aprendido a hacer poemas de temáticas completamente diferentes, sino que también me he divertido haciéndolos. Antes pensaba que la poesía solo servía para trabajar aspectos puramente lingüísticos y después de la experiencia vivida creo que es multidisciplinaria. Además, considero que es muy motivadora y enriquecedora para estudiantes de todo tipo de edades y capacidades.

En el futuro tengo intención de implementar el haiku en el aula por sus múltiples beneficios y además porque todas las compañeras que ya lo han implementado dentro del aula me han comentado que ha sido todo un éxito». G. B. G.

→ «Antes de estas prácticas no valoraba positivamente la poesía en el aula, ya que la encontraba aburrida, pero después de trabajarla usando las metodologías que hemos utilizado, mi visión sobre la poesía ha cambiado, y ahora la veo como un recurso didáctico bastante interesante y con muchas ventajas». J. B. V.

³¹⁴Aun siendo conscientes en todo momento de que se trata de una muestra breve, de solo 35 alumnos/as.

→ «Ahora sé que la poesía no es solamente todas esas páginas que memoricé en la escuela y ya ni recuerdo». J. C. L.

→ «Después de realizar estas sesiones, he aprendido a gestionar el aula de manera creativa para potenciar la motivación de mis alumnos. La experiencia que viví a la hora de implementarlo en clase fue muy positiva, tanto para los niños y niñas como para mí. Dio para mucho la sesión y a pesar de mi negativa de pensar que no todos conseguirían escribir uno, lo lograron con creces. Consiguieron escribir todos, mínimo, un haiku. Incluso gracias al haiku de alguno de ellos conseguí entender un poco mejor la situación personal que viven en casa.

Antes me parecía una lectura aburrida y aún más escribirla. Pero he comprendido que tenía una visión muy equivocada de la poesía. Puedes descubrir mucho a través de ella y también puedes expresar una gran cantidad de sentimientos». M. C. G.

→ «Creo que realizar las actividades que después implementaremos con nuestros alumnos es una experiencia muy positiva, ya que vivimos el mismo proceso creativo que les pedimos y así podremos guiarlos y saber qué pedirles. Casi nunca había escrito poesía ni me había planteado el hecho de trabajarla en clase más allá del temario. Este nuevo punto de vista ya me ha permitido preparar un par de sesiones en clase y ver efectivamente el cambio de los alumnos al trabajar con la poesía. He experimentado con los haikus en mi escuela de prácticas y ha resultado muy útil, me llevé una gran sorpresa, ya que los alumnos sacaron gran provecho de la actividad». Q. C. P

→ «La verdad es que estoy sorprendida conmigo misma, creo que es una manera muy original de ver la poesía. Ya he implementado los haikus en clase y a los alumnos les ha encantado». N. C. A.

→ «La poesía antes para mí era muy abstracta y un poco aburrida, pero haciendo haikus la encuentro un poco más interesante y con un punto de diversión». L. D. R.

→ «Creo que es una manera de empezar a introducir la poesía a los niños y niñas de una manera más sencilla para ellos. Trabajar la poesía a partir de algo motivador puede despertar en el alumnado el gusto por la poesía y la escritura». M. E. M.

→ «El haiku me ha hecho variar mi concepción de la poesía, ya que en el Bachillerato la aburrí un poco. Lo he implementado en el aula y la verdad que funcionó superbien. Los alumnos estaban muy motivados y contentos por crear sus propios poemas». E. E. L.

→ «Me puse a escribir haikus y me gustó más de lo que pensaba. Siempre me ha gustado la poesía, pero este formato me ha enganchado porque es breve, conciso y sencillo». J. F. S.

→ «La verdad es que ha sido una grata experiencia ver cómo todos hemos estado tan involucrados creando haikus. Hacía tiempo que no indagábamos tanto y, además, hemos buscado información en diferentes recursos para hacer nuestra creación. He visto que la poesía no es solo memorizar recursos y saber la métrica, va más allá. Considero que el haiku es un gran recurso que puede ser muy útil para fomentar la imaginación y la escritura en clase». J. F. F.

→ «Para mí la poesía siempre era lo más aburrido y más denso, que no me llamaba la atención. Así que el haiku me ha ayudado a ver una parte más divertida de la poesía, pero sigo viendo una gran parte de la poesía muy pesada para mí». S. G. A.

→ «Mi experiencia creativa entorno a los haikus me ha gustado mucho, ya que me ha permitido hacer poesía de una forma más breve, pero a la vez más interesante e intensa, ya que en pocos versos

me he podido expresar mejor que en una poesía larga como me hacían hacer en el colegio. Me parece una forma diferente de trabajar la escritura y la poesía en el aula de cómo hasta ahora se está haciendo y, por lo tanto, captará mejor la atención de los niños y les aumentarán las ganas de saber y aprender más». P. H. R.

→ «Trabajar la poesía de manera tradicional como hemos hecho siempre me parece un poco pesado. Por este motivo, haber descubierto otra forma de trabajarla a través de los haikus me ha hecho cambiar un poco la visión que tenía.

He implementado el haiku en el aula donde estoy haciendo prácticas y me funcionó». A. J. L.

→ «Al principio supuso un reto para mí, pero incluso terminé implementando los haikus en el aula donde realizo mis prácticas. Los resultados fueron muy buenos, como futura docente los volveré a implementar. Veo interesante que se puedan tratar temas de crítica social». L. L. B.

→ «Yo no leo mucha poesía. En mi casa tengo dos libros de poesía: uno que me compré cuando hacía Bachillerato y otro que me compré porque creí que me gustaría. Y me gustó, pero tampoco tanto como para querer comprarme más. Crear haikus sí ha hecho variar mi concepción de la poesía, ya que he podido observar y comprobar que se transmite mucho más de lo que lees, y eso es lo que me gusta más. Creo que es una buena herramienta para que los niños y niñas aprendan a desarrollar su capacidad de escritura y lectora, así como la capacidad de comprensión». N. L. R.

→ «Una actividad que promueve la motivación de los estudiantes y fomenta el interés por la escritura». A. L. T.

→ «Valoro esta experiencia creativa muy positivamente, ya que creo que los haikus son una herramienta lúdica y motivadora para cualquier tipo de alumnado. Después de trabajar los haikus en la Universidad hice una clase sobre recreación de estos con alumnos de Ciclo Superior y observé que les encantó escribir este tipo de poemas. Me decían que les gustaba mirar a su alrededor y poder definir solo con tres versos todo lo que veían (o en lo que se habían fijado). La creación de haikus es una experiencia creativa, pero también potencia el desarrollo de la lectura y la expresión escrita de forma dinámica.

Al principio pensaba que la poesía que trabajaríamos en esta asignatura sería más rollo y no tan dinámica, con poemas larguísimos que ni entenderíamos y que solo nos fijaríamos en los recursos lingüísticos. Después de haber trabajado los haikus he cambiado un poco de concepción, ya que estos, desde mi parecer y mi experiencia, no son tan costosos de realizar y crear, y son una herramienta muy lúdica para trabajar la poesía en el aula». L. M. G.

→ «Pienso que ha sido una experiencia muy positiva, ya que ha provocado que mostremos esa parte creativa que todos tenemos. Es importante destacar que al principio me costó un poco, pero finalmente conseguí elaborar mi haiku. Y me ha permitido ver esa parte “divertida” de la poesía, ya que hasta el momento era un tema que no me llamaba especialmente la atención». J. J. M. N.

→ «A partir de ahora intentaré introducir los haikus en el aula para que los alumnos puedan descubrir y crear sus propios haikus. Me parece una buena técnica para conocer a mis alumnos y saber cosas de ellos». M. M. C.

→ «Mi experiencia personal con la escritura creativa de los haikus la valoro de manera positiva, ya que antes de realizar la actividad no conocía este tipo de textos y me ha parecido que es una manera

bastante creativa de trabajar un mismo tema de manera interdisciplinar con los alumnos. Además, considero que el haiku se dirige a todas las edades, de manera que puedo concluir que su realización ha sido una experiencia muy gratificante y enriquecedora. Hasta el momento pensaba que la poesía no tenía un gran interés en la educación, ya que mi experiencia como alumna en relación con esta tipología textual no había sido exuberante.

De este modo, a partir de esta actividad, he podido entender la poesía como un recurso tan válido como cualquier otro, dado las grandes posibilidades que nos ofrece. Tengo intención de hacer uso del haiku en el aula en un futuro, ya que considero que este nos puede ayudar a trabajar sobre un mismo eje desde diferentes ámbitos, hecho que favorece el desarrollo integral del infante. Asimismo, como docentes nos puede ayudar a conocer mucho más a nuestros alumnos, ya que acostumbran a plasmar sus intereses y miedos en este tipo de textos». M. P. P.

→ «Disfruté mucho de la actividad y creo que he retomado un poco la escritura desde entonces». J. P. R.

→ «Ha ayudado a que la literatura me guste más». X. R. M.

→ «He encontrado la actividad muy interesante y con un gran valor didáctico. La implementaré en futuras sesiones con alumnos de Educación Primaria, ya que creo que es una dinámica que les gustará mucho y pueden aprender poesía de forma muy distinta (las unidades didácticas más convencionales suelen aburrir a los alumnos)». R. R. C.

→ «Elegir el tema de mi haiku no me supuso ningún esfuerzo, ya que lo tenía pensado, pero la dificultad estuvo en las sílabas de cada verso. Valoro la actividad muy positivamente, ya que hacer haikus nos permite conocer las dificultades que luego pueden tener los niños para poder ayudarles con mayor facilidad.

Ya he implementado el haiku este curso. Mi intención es seguir enseñando en las futuras clases que imparta en otras escuelas su escritura». N. S. B.

→ «Valoro la experiencia muy positivamente. Nos ayuda como futuros docentes a trabajar la comprensión, imaginación y la literatura. La poesía me gustaba, pero no la que me enseñaban en la escuela, ya que es aburrida. Así que he vuelto a comprar algún libro.

Actualmente, en mi curso, he notado una falta de creatividad e imaginación de mis alumnos/as, así que hicimos una actividad con haikus para poder trabajarlo». G. V. A.

14. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se han ido planteando una serie de hipótesis, refrendadas por especialistas en didáctica y haiku, que esta experiencia educativa –en tanto que entendemos la educación de un modo verticalmente relacionado– con alumnos/as del Grado de Magisterio en Educación Primaria, aunque limitada, ha permitido validar. Hemos comprobado que el haiku no exige un gran esfuerzo de descodificación si lo comparamos con otras formas de literatura más estandarizadas, favoreciendo de este modo la comprensión lectora. A esto hay que sumar que la escritura creativa cede el protagonismo a los alumnos y alumnas, lo cual es sin duda un elemento motivador para ellos. Mucho más si lo acompañamos con una lectura dialógica en el aula a partir de los textos resultantes.

La literatura se transforma así en un juego interactivo para los alumnos/as –y a estos, incluso en edad universitaria, les gusta jugar–. Y, si a la manera de un videojuego, quieren pasar de nivel, van a necesitar de nuevos modelos y por tanto les resultará imprescindible seguir leyendo. La educación literaria será también, en consecuencia, educación en la lectura y construcción de un hábito lector, a la vez que educación estética, cultural y, por extensión, social.

A partir de aquí, un deseo: ¿y si una vez escritos los haikus se compartieran en la red? En el caso de que los alumnos no tuvieran cuenta de Twitter –como resulta previsible que suceda en edades tempranas– podría crearse una *desde y para* el aula. Una telaraña dentro de la telaraña que podría ir creciendo. Imaginemos –romántica, utópicamente– que todos los grupos en todos los centros hicieran lo mismo: colmar de literatura las redes sociales.

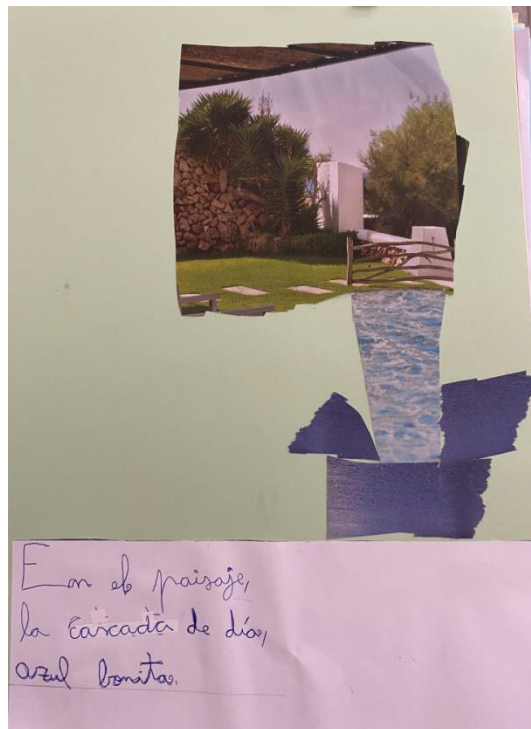
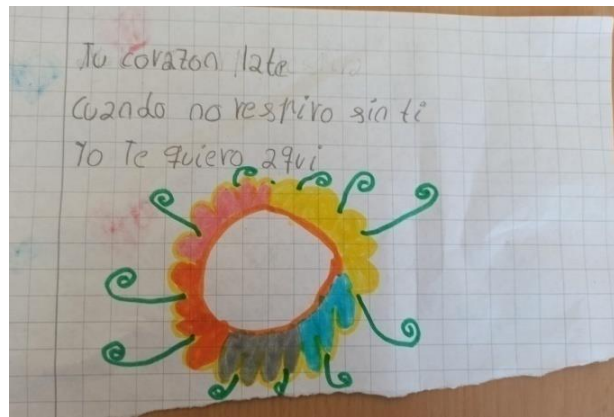
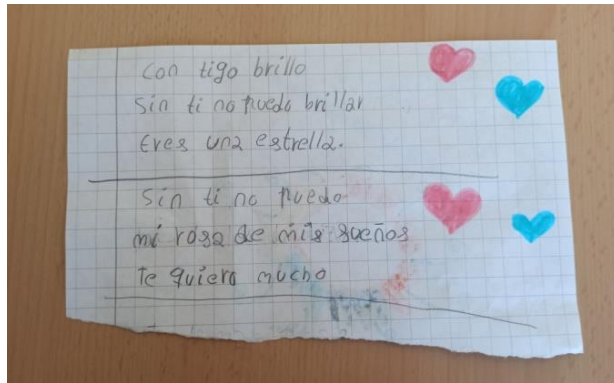
El resultado podría ser algo así como un cielo lleno de globos de colores. De hecho, a pequeñísima escala, eso fue lo que sucedió con el alumnado de «Ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura espanyola (100881-2021)». Por un lado, subieron sus haikus –los que había presentado a sus compañeros y algunos otros que escribieron con posterioridad– a la red junto a fragmentos de sus lecturas, recomendaciones de libros, microrrelatos, etc.

Pero, además, implementaron de forma voluntaria –aunque con nuestra supervisión y el beneplácito del tutor de prácticas– la escritura de haikus en los centros de Educación Primaria donde realizaban las prácticas. Lo cual ya da una idea de

lo efectivas que resultaron las sesiones. Y lo motivadoras. Cambiando así su perspectiva sobre la poesía y la educación poética. Y esto es importante, porque influir sobre 35 alumnos/as de Magisterio es influir sobre sus discentes actuales –de las prácticas– y futuros.

He aquí algunas evidencias de esta última fase del proceso:





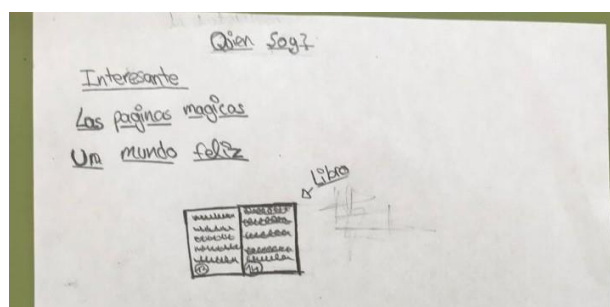


FIG. 18 Y SS.: EVIDENCIAS DE LA ESCRITURA DE HAIKUS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Según las teorías constructivistas (Solé y Coll, 1997) el proceso de enseñanza y aprendizaje es el resultado, el fruto, de una construcción –de ahí el nombre– personal, activa, responsable, única. En ella, el docente no es más que el agente mediador. Los alumnos son los verdaderos protagonistas.

Por esta razón, a modo de cierre –qué mejor cierre–, la reflexión de la alumna N. C. A., quien a partir de lo trabajado en nuestra asignatura implementó de forma voluntaria una sesión de escritura creativa de haikus durante sus prácticas en un colegio de Educación Primaria de la provincia de Lleida:

La verdad es que me lo pasé genial y los alumnos igual. En un principio, cuando le comenté a la tutora lo que quería hacer en lengua castellana, que quería tratar los haikus, no sabía ni ella lo que eran, así que se lo estuve explicando y le pareció una idea muy buena, aunque le daba miedo que los alumnos no supieran hacerlo y que empezasen a frustrarse, porque hace unas semanas hice una sesión que consistía en tirar unos dados en los que habían unos dibujos de personajes, escenarios y objetos, y la intención era crear una historia entre todos. La verdad es que les costó muchísimo participar, aunque debo decir que para mi sorpresa y la de mi tutora, por lo que hace a los haikus fue todo lo contrario.

Los alumnos cuando les pregunté qué creían que significaba «haiku» me pusieron unas caras de sorpresa y de extrañados totalmente comprensibles porque nunca habían escuchado esta palabra. Cuando les estuve explicando y vimos ejemplos contando las sílabas y todo, los alumnos estaban motivadísimos y salieron unos haikus muy divertidos e incluso algún alumno me pidió si podía escribir dos, me quedé supersorprendida de ver cómo lo estaban disfrutando.

Para acabar, me gustaría añadir que me pareció muy curioso que la sesión de crear una historia fuese tan mal y les costara tanto participar y en la de poesía, que era un género desconocido para ellos hasta el momento, pudiese despertarles tanto interés y curiosidad. Creo que es algo que hay que trabajar sí o sí en las aulas porque es algo maravilloso.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abrahamson, D., Arici, F., Bardone-Cone, A., Borkovitz, D., Brown, R. *et alii* (2018). «Math in Seventeen Syllables: A Folder of Mathematical Haiku». *Journal of Humanistic Mathematics*, 8, 1, pp. 441-472.
- Abril Villalba, M. (1998). *Enseñar lengua y literatura: Propuestas*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- (2015). *La educación literaria: Experiencias de aprendizaje*. Barcelona. Octaedro.
- Ada, A. F. (1990). «La poesía infantil en Hispanoamérica». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil: Teoría, crítica e investigación* (pp. 87-117). [*Sine loco*]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Adorno, T. W. (2004). *Teoría estética*. J. Navarro (trad.). Madrid. Akal.
- Adúriz, J., Andruetto, M. T., Aulicino, J., Castilla, L., Fonderbrider, J. *et alii* (2019). *El verso libre*. Buenos Aires. Ediciones del Dock.
- Agamben, G. (2012). *Teología y lenguaje: Del poder de Dios al juego de los niños*. M. Raia (trad.). Buenos Aires. La cuarenta.
- Aguiar e Silva, V. M. (1972). *Teoría de la literatura*. V. García Yebra (trad.). Madrid. Gredos.
- (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria: Sobre la posibilidad de una poética generativa*. M. T. Echenique (trad.). Madrid. Gredos.
- Alba, A. de (1995). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Alberti, R. (2003). *Poesía II*. Robert Marrast (ed.). Barcelona. Seix Barral.
- Alcoverro, C. (1993). *Llegir per escriure. Escriure per llegir: Tallers literaris a l'ensenyament secundari*. Barcelona. Barcanova.
- (1998). «Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari». *Articles de Didàctica de la llengua i la literatura*, 16, pp. 49-59.
- Alegre de la Rosa, O. (2004). «Atienda la diversidad del alumnado universitario». En L. M. Villar Angulo (ed.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 97-121). Madrid. Pearson-Prentice Hall.
- Allué Villanueva, C. (2014). «Experiencias en Didáctica de la Literatura para el desarrollo de la competencia literaria: Un recital de poesía en el grado de Maestro en Primaria». *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 14, pp. 159-186.
- Alonso, A. (1951). *Poesía y estilo de Pablo Neruda*. Buenos Aires. Sudamericana.

- Alonso, D. (1974). «Pórtico. El punto de vista de Dámaso Alonso». En E. Alarcos, D. Alonso, M. Alvar, A. Amorós, R. Bobes *et alii*. *Literatura y educación* (pp. 6-16). Valencia. Castalia.
- Alonso Arévalo, J. y Cordón García, J. A. (2015). «El libro como sistema: hacia un nuevo concepto de libro». *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 26, pp. 25-47. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/50628>.
- Alonso Blázquez, F. (2001a): «La escritura creativa en secundaria». *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, pp. 5-8.
- (2001b). «Didáctica de la escritura creativa». *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, pp. 51-64.
- Alonso González, M. (2015). «Las redes sociales como canal de comunicación de las marcas de moda españolas: El caso de Zara, Mango y El Corte Inglés». *Index.comunicación. Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 5, 1, pp. 77-105.
- Alsina, J. (1991). *Teoría literaria griega*. Madrid. Gredos.
- Altimir Losada, M. (2014). «Epíleg: el desvetllament d'una veu inèdita». En A. Yosano. *Cabells enredats: Una tria de tanques de Midaregami* (pp. 81-116). Lleida. Pagès editors.
- Alvarado, M. y Guido, H. (1990). *Incluso los niños: Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires. La Marca.
- Alvarado, M. y Massat, E. (1989). «El tesoro de la juventud». *Filología*, XXIV, febrero, pp. 41-59.
- Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988). *Talleres de escritura: Con las manos en la masa*. Buenos Aires. Libros de Quirquincho.
- Alvarado, M.; Rodríguez, M. del C. y Tobelem, M. (1981). *Grafein: Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid. Altalena.
- Anónimo (1985). *Poema de Mio Cid*. C. Smith (ed.). Madrid. Cátedra. 12ª edición, corregida y aumentada.
- Anónimo (1995). *Libro de Alexandre*. J. Cañas (ed.). Madrid. Cátedra. 2ª edición.
- Anónimo (2004). *Cien poetas, cien poemas: Hyakunin Isshu*. J. M. Bermejo y T. Herrero (trad. y ed.). Madrid. Hiperión.
- Anónimo (2008). *Kojiki: Crónica de los antiguos hechos de Japón*. C. Rubio y R. Tami (eds.). Madrid. Trotta.
- Apel, K. O. (1985). *La transformación de la filosofía*. 2 vols. Madrid. Taurus.

- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. R. Lassaletta (trad.). Madrid. Akal.
- Aquino, T. de (1858). *Somme Théologique*. Tomo X. F. Lachat (trad.). París. Louis Vivès.
- (1994). *Suma de Teología*. Tomo IV. A. Bandera González *et alii* (ed.). Madrid. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). «Constructivismo: Orígenes y perspectivas». *Laurus*, 13, 24, mayo-agosto, pp. 76-92.
- Arellano, C., Munárriz, J. y Rhei, S. (2011). *Sextinas: Pasado y presente de una forma poética*. Madrid. Hiperión.
- Argüelles, J. D. (2009). *Si quieres... lee: Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Madrid. Fórcola.
- Aristóteles (1992). *Poética*. V. García Yebra (ed.). Madrid. Gredos. 2ª reimpresión.
- Arlandis, S. y Reyes-Torres, A. (2013). *Textos e interpretación. Introducción al análisis literario*. Barcelona. Anthropos.
- Arlandis, S. y Rodríguez Cabrera, J. M. (2021). «Análisis de una propuesta didáctica para trabajar la poesía en un aula de Primaria: leer a Leopoldo de Luis» *Álabe*, 24, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/691>.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga. Aljibe.
- Arroyo, C. E. (1919). «La nueva poesía en América: la evolución de un gran poeta». *Cervantes*, agosto, pp. 103-113.
- Arroyo Moliner, L. (2020). *Tú no eres tu selfi: 9 secretos digitales que todo el mundo vive y nadie cuenta*. N. Grau Andrés (trad.). Lleida. Milenio.
- Ascunce, J. A. (1989). «La poesía social como lenguaje poético». En S. Neumeister (ed.). *Actas del IX Congreso de la Asociación internacional de Hispanistas* (pp. 123-131). Frankfurt am Main. Vervuert.
- Asiain, A. (2007). «Aviso». En *La luna en la hierba* (pp. 11-16). Madrid. Hiperión.
- (2014). *Japón en Octavio Paz*. México. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Aston, W. G. (1877). *A Grammar of the Japanese Written Language*. Londres. Trübner & Co. 2ª edición.
- Auden, W. H. (2013). *El arte de leer: Ensayos*. A. Jaume (ed.). Barcelona. Lumen.
- Aullón de Haro, P. (2002). *El jaiku es España*. Madrid. Hiperión. 2ª edición.
- Ávila Jiménez, A. (1988). *Obras completas*. S. Ávila Villanueva (ed.). La Paz. Casa de la Cultura.

- Ayaz, G. y Khan, M. A. (2018). «One Haiku of Basho with many translations: An imperfect re-creation». *International Journal of English and Education*, 7, 1, enero, pp. 41-48.
- Badia, J. y Cassany, D. (1994). «La classe de literatura, avui». *Articles*, 1, julio, pp. 7-14.
- Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas: El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires. El Hacedor.
- (2016). «Poesía, voz y cuerpo. Una experiencia de poesía “infantil” contemporánea con profesorado de primaria». *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72. abril-mayo-junio, pp. 22-27.
- (2019). «Nadar en aguas inquietas: Una aproximación a la poesía infantil de hoy (1998-2011)». En A. Córdova (coord.). *Renovar el asombro: Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español* (pp. 47-72). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bajtín, M. (1974). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. J. Forcat y C. Conroy (trad.). Barcelona. Barral.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Valencia. Universitat de València.
- (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona. Graó.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2015). «A Qualitative Study Based on the Reading-life Histories of Future Teachers». *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 178, pp. 15-19.
- (2016). «La educación lectora, literaria y el libro en la era digital». *Revista Chilena de Literatura*, 94, diciembre, p. 147-171.
- Ballesteros Herencia, C. A. (2019). «La representación digital del *engagement*: Hacia una percepción del compromiso a través de acciones simbólicas». *Revista de comunicación*, 18, 1, pp. 215-233.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. M. Zaplana (trad.). Barcelona. Martínez Roca.
- Bartra, A. (1999). *¿Para qué sirve la poesía?* S. Abrams (ed.). México. Siglo XXI.
- Bataller Català, A. (2003). «El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didáctica». En Martines, V. (coord.). *Llengua, societat i ensenyament. Volum I* (pp. 395-432). Alicante. Institut Universitari de Filologia Valenciana.
- (2015) «El taller de escritura poética y la educación literaria». En X. Núñez Sabarís, A. González Sánchez, C. Pazos Justo y P. Dono López. *Horizontes*

- científicos y planificación académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 101-118). Famaclicão. Húmus.
- Baudelaire, C. (1869). *Oeuvres complètes*. Vol. IV. París. Michel Lévy Frères.
- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Dolores Payás Puigarnau (trad.). Barcelona. Paidós. 2ª edición.
- Bax, S. (2011). «Digital Education: Beyond the “Wow” Factor». En M. Thomas (ed.). *Digital Education: Opportunities for Social Collaboration* (pp. 239-256). Nueva York. Palgrave MacMillan.
- Bayard, P. (2008). *Cómo hablar de los libros que no se han leído*. A. Galvany (trad.). Barcelona. Anagrama.
- Beauchamp, G. A. (1968). *Curriculum Theory*. Wilmette. Kag Press. 2ª edición.
- Beller, J. (2006). *The Cinematic Mode of Production: Attention Economy and the Society of the Spectacle*, Lebanon, New England U. P.
- Bellessi, D. (2009). «La experiencia de la poesía». *Cuadernos hispanoamericanos*, 707, mayo, pp. 9-17.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. Albany. State University of New York.
- Benet, S. (2018). *Grillos y luna*. Sevilla. La Isla de Siltolá.
- Benjamin, W. (2012). *El París de Baudelaire*. María Dimópulos (trad.). Buenos Aires. Eterna Cadencia.
- Benveniste, É. (1947). «Le jeu comme structure». *Deucalion. Cahiers de philosophie*, 2, pp. 161-167.
- Berenguer, M. (2007). *Poesías para jugar: Un camino hacia la lectura*. Madrid. Catarata.
- Bergson, H. (1943). *La risa: Ensayo sobre la significación de lo cómico*. A. Haydée Raggio (trad.). Buenos Aires. Losada.
- Bermejo, J. M. (1997). *Nieve, luna, flores: Antología del haiku japonés*. Palma de Mallorca. Calima.
- (2019). «Traducir haiku». En *Ínsula*, 870, junio, pp. 26-29.
- Bermejo Toro, L. y Prieto Ursúa, M. (2015). *Bienestar docente: Del Síndrome de Burnout al Engagement en profesores*. Saarbrücken. Publicia.
- Bernabeu Morón, N. y Goldstein, A. (2008). *Creatividad y aprendizaje: El juego como herramienta pedagógica*. Madrid. Narcea.

- Bernal Guerrero, A. y Donoso González, M. (2017). «Engagement y bienestar en el profesorado universitario: Hacia la delimitación de indicadores evaluativos». *Contextos Educativos*, 20, pp. 183-199.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. M. Bruggendieck, C. Cox y R. Hernández (trad.). Santiago de Chile. CIDE.
- Besora, R. (2020). *Crecer y leer juntos*. Lleida. Milenio.
- Bevilacqua, E. (1996). *Guía de la generación beat*. Barcelona. Península.
- Bibbó, M. (2003). «Sobre la escisión Escritura/Literatura en la enseñanza». En G. Herrera de Bett (comp.). *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 275-278). Córdoba. Universidad de Córdoba.
- Bibbó, M., Labeur, P. y Cilento, L. (2014). *Clásicos y malditos: Para leer y escribir lengua y literatura*. Buenos Aires. Lugar.
- Bilger, M. (1995). «Escribir mejor: La técnica de la redacción». En A. Teberosky y L. Tolchinsky (eds.). *Más allá de la alfabetización* (pp. 129-155). Buenos Aires. Santillana.
- Bing, S. (1896). «La vie et l'œuvre de Hok'sai». *La Revue Blanche*, 64, febrero, pp. 97-101.
- Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. Boston. Faber and Faber.
- Bloom, H. (1977). *La angustia de las influencias*. F. Rivera (trad.). Caracas. Monte Ávila.
- (2000). *Cómo leer y por qué*. M. Cohen (trad.). Barcelona. Anagrama.
- Blyth, R. H. (1976). *Haiku: Volume I. Eastern Culture*. Tokio. The Hokuseido Press. 23ª edición.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston. Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza: Epistemología de la investigación curricular*. Granada. FORCE/Universidad de Granada.
- (1999a). «El currículum como un ámbito de estudio». En J. M. Escudero Muñoz (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid. Síntesis.
- (1999b). «Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: Descripción y balance». En J. M. Escudero Muñoz (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-164). Madrid. Síntesis.

- (1999c). «Diseño, diseminación y desarrollo del currículum». En J. M. Escudero Muñoz (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 165-188). Madrid. Síntesis.
- (1999d). «La evaluación del currículum». En J. M. Escudero Muñoz (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365-388). Madrid. Síntesis.
- (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona. Aljibe.
- Bombini, G. (2015). *Textos retocados: Lengua, literatura y enseñanza*. Buenos Aires. El Hacedor.
- Boni de la Vega, A. (1952). *Hojas del cerezo: Primera antología del haikái hispano*. México. Bajo el signo de «Ábside».
- Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. París. Retz.
- Bordons, G. y Ferrer, J. (2009). «Introducció». En G. Bordons (coord.). *Poesia i educació: D'internet a l'aula* (pp. 7-13). Barcelona. Graó.
- Borges, J. L. (2002). *Obra poética*, vol. III. Madrid, Alianza, 3ª reimpresión.
- (2012). *Arte poética: Seis conferencias*. Barcelona. Crítica.
- Borges, J. L. y Ferrari, O. (2005). *En diálogo II*. México. Siglo XXI.
- Bowles, N. (2018). «A Dark Consensus About Screens and Kids Begins to Emerge in Silicon Valley». *The New York Times*, 26 de octubre de 2018. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2018/10/26/style/phones-children-silicon-valley.html>
- Bradbury, R. (1995). *Zen en el arte de escribir*. M. Cohen (trad.). Barcelona. Minotauro.
- Bratosevich, N., Rodríguez, S. C. de y Rosenbaum, A. (1992). *Taller Literario: Metodología / Dinámica grupal / Bases teóricas*. Buenos Aires. Edicial.
- Bravo-Villasante, C. (1959). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid. Revista de Occidente.
- (1967). «Rubén Darío y la literatura infantil». *Cuadernos Hispanoamericanos*, 212-213, agosto-septiembre, pp. 529-535.
- (1990): «Los grandes poetas y el niño». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 51-57). [Sine loco]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Britton, D. (1980). *A Haiku Journey: Basho's Narrow Road to a Far Province*. Tokio. Kodansha International.

- Brodie, R. J., Hollebeek, L. D., Jurić, B. e Ilić, A. (2011): «Customer Engagement: Conceptual Domain, Fundamental Propositions, and Implications for Research». *Journal of Service Research*, 14, 3, pp. 252-271.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. B. López (trad.). Barcelona. Gedisa.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. E. Odriozola (trad.). Buenos Aires. Manantial.
- Burty, P. (1872). «Japonisme». *La Renaissance Littéraire et Artistique*, 18 de mayo, p. 1.
- Cabezas, A. (1990). *La literatura japonesa*, Madrid, Hiperión.
- (1993). «Introducción». En M. Bashō. *Senda hacia tierras hondas: Senda de Oku* (pp. 9-23). Madrid. Hiperión.
- (1994). *Jaikus inmortales*. Madrid. Hiperión. 3ª edición.
- Caillois, R. (1994). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. México. Fondo de Cultura Económica. 1ª reimpresión.
- Calvino, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. A. Bernárdez (trad.). Madrid. Siruela.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra: La poesía en la escuela*. México. Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Camps, A. (1994). *L'Ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- Cancelas Ouviaña, L. P. (1997a). «Humpty Dumpty y sus amigos nos visitan: El “Nonsense” en el aula de inglés». En A. R. León Sendra, V. López Folgado y M. del M. Rivas Carmona. *Actas I Simposio internacional de didáctica de la lengua y literatura L1 y L2* (pp. 18-30). Córdoba. Universidad de Córdoba.
- (1997b). «Carroll versus Dahl: dos concepciones del humor», *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 97, septiembre, pp. 19-26.
- Carnero, G. (2007). *Poéticas y entrevistas (1970-2007)*. Málaga. Centro Cultural Generación del 27.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* P. Cifuentes (trad.). Madrid. Taurus.
- Carver, R. (1987). *De qué hablamos cuando hablamos de amor*. J. Zulaika Goicoechea (trad.). Barcelona. Anagrama.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Casiano, J. (1998). *Colaciones II*. Madrid. Rialp. 2ª edición.

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona. Paidós.
- (2007). «Luces y sombras de la lectura en voz alta». *Peonza. Revista de literatura infantil y juvenil*, 82, octubre, pp. 21-32.
- Cassany, D. y Hernández, D. (2012). «¿Internet: 1; Escuela: 0?». *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, enero-junio, pp. 126-141.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2006). *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó. 9ª reimpresión.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. A. Vicens y M.-A. Galmarini (trads.). Buenos Aires. Tusquets.
- Castro, J. F. de (1979). *Tecnología de la enseñanza*. J. M. García de la Mora (ed.). Barcelona. Labor. 4ª edición.
- Cellis, C. (2017). *The Attention Economy: Labour, Time and Power in Cognitive Capitalism*. Londres. Rowman and Littlefield Int.
- Cerrillo, P. C. (1990). «Literatura infantil y Universidad». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Literatura Infantil* (pp. 11-19). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2001). «Lo literario y lo infantil: Concepto y caracterización de la literatura infantil». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 79-94). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2006). «Leer y escribir poesía en la escuela». En *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (pp. 43-66). Madrid. MEC - Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- (2008). «La LIJ y su importancia en la formación literaria». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 21, 212, pp. 49-58.
- (2009). «Sobre poesía infantil y juvenil». En B. A. Roig Rechou, I. Soto López y M. Neira Rodríguez (coords.). *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 13-31). Vigo. Xerais.
- (2016). «La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria». En A. E. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell Maestre y J. Rovira Collado (eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-41). Alicante. Universitat d'Alacant.
- Cerrillo, P. C. y Luján Atienza, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.

- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2007). «Lo literario y lo infantil: concepto y caracterización en la literatura infantil». En P. Cerrillo y S. Yubero (eds.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 17-25). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervera, J. (1990). «Aproximación lúdica a la poesía infantil». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil: Teoría, crítica e investigación* (pp. 119-144). [Sine loco]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao. Mensajero.
- (1993). *Literatura y lengua en la Educación Infantil*. Bilbao. Mensajero.
- Chajin Mendoza, O. M. e Hidalgo Arango, S. L. (2017). «Perseguir al conejo blanco en el país de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación». *Álabe*, 15, enero-junio, pp. 1-12. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/358>.
- Chan-Olmsted, S. y Wolter, L. (2018). «Emotional Engagement in a New Marketing Communication Environment». En K. A. Johnston y M. Taylor (eds.). *The Handbook of Communication Engagement* (pp. 421-438). Hoboken. Wiley Blackwell.
- Chomsky, C. (1971). «Write first, read later». *Childhood Education*, 47, pp. 296-299.
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. D. Macedo (ed.). Barcelona. Crítica.
- Christian, C. (2018). *La belleza del caos*. C. Ridruejo (trad.). Lleida. Milenio.
- Ciampaglia, G. L., Flammini, A. y Menczer, F. (2015). «The production of information in the attention economy». *Scientific Reports*, 5, artículo 9452. Disponible en: <https://www.nature.com/articles/srep09452>.
- Cid Lucas, F. (2015). «Hallazgo haikuista o la casualidad versal en el poema “Canción”, de Gerardo Diego». *Kokoro*, 17, pp. 23-26.
- Cilleruelo, J. Á. (1999). *Salobre*. Madrid. Hiperión.
- Cisneros Cox, A. (1998). «El haiku: Breve expresión de lo sutil». *Lienzo*, 8, pp. 339-356.
- Cobarrubias, P. de (1519). *Remedio de jugadores*. Burgos. Alonso de Melgar impresor.
- Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta web 2.0: inteligencia colectiva o medios fast food*. UVic / Flacso México. Barcelona / México.
- Cohen, J. (1966). *Structure du langage poétique*. París. Flammarion.
- Cohen, M. N. (1998). *Lewis Carroll*. J. M. Molina Foix (trad.). Barcelona. Anagrama.
- Colinas, A. (2016). «Bajo las alas negras de los abetos». *Ínsula*, 838, octubre, pp. 51-52.

- Coll, C. (1983). «Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares». En C. Coll. (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares: Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget* (pp. 15-42). Madrid. Siglo XXI.
- (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- Collins, B. (2002) *Sailing Alone Around the Room: New and Selected Poems*. Nueva York. Random House.
- Colomer, T. (1996). «La evolución de la enseñanza literaria». *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, pp. 127-171.
- (1998). *La formació del lector literari*. Barcelona. Barcanova.
- (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid. Síntesis.
- (2012). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste.
- Compagnon, A. (2008). *¿Para qué sirve la literatura?* M. Arranz (trad.). Barcelona. Acantilado.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: Filosofía práctica del instante*. Barcelona. Anagrama.
- Conecta (2021). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020*. FGEE.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). «Competence, Autonomy and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes». En M. Gunnar y L. A. Sroufe (eds.). *Minnesota Symposium on Child Psychology. Self processes in development* (vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale. Erlbaum.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid. Akal. 2ª edición. 2ª edición.
- (2002). «Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática». En I. Westbury (ed.). *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 77-109). Barcelona. Pomares.
- Cordón García, J. A. (2017). «Más vale quintaesencias que farragos: adelgazamiento textual en el contexto de la economía de la atención y la edición digital». *Anuario ThinkEPI*, 11, pp. 159-166.

- Corradini, M. (2011). *Crear: Cómo se desarrolla una mente creativa*. S. Alcina Zayas (trad.). Madrid. Narcea.
- Corrales, J. L. (2001). «Formación del profesorado en Creación Literaria: Una necesidad». *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, pp. 65-78.
- Corrigan, M. (2005). *Leave Me Alone, I'm Reading: Finding and Losing Myself in Books*. Nueva York. Random House.
- Costa, L. (2009). «L'ús del gènere poètic a les aules». En G. Bordons (coord.). *La poesia contemporània: Una eina per canviar actituds en els futurs mestres i per millorar la llengua* (pp. 19-32). Barcelona. Graó.
- Croce, B. (1969). *Estética (como esencia de la expresión lingüística)*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Cuartas Restrepo, J. M. (1998). *Blanco Rojo Negro: El libro del haikú*. Santiago de Cali. Universidad del Valle.
- Cuenca, L. A. de (2005). «La forja de un lector». En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (eds.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 13-24). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cueva, D. G. de la (2014). «Pedagogical Legacies Developed by Baron Pierre de Coubertin». En D. Chatziefstathiou y N. Müller (eds.). *Olympism, Olympic Education and Learning Legacies* (pp. 219-228). Newcastle upon Tyne. Cambridge Scholars.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista: El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. C. Manzano (trad.). Barcelona, Anagrama.
- Dachs, R. (2001). «Ramón Dachs». En *La alegría de los naufragios*, 5-6, 2001, pp. 54.
— (2003). *Eurasia*. México. Ediciones sin nombre.
- Dans Álvarez de Sotomayor, I. y Muñoz Carril, P. C. (2016). «La redes sociales como motivación para el aprendizaje: opinión de los adolescentes». *Innoeduca*, 2, 1, junio, pp. 20-28.
- Daparte Jorge, A. (2012). «Descripción y análisis de las reescrituras y versiones de la materia cidiana al servicio de la mediación lectora». *Ocnos*, 8, pp. 33-48.
— (2014). «Reescrituras divulgativas del mito cidiano: Descripción y análisis de adaptaciones y versiones contemporáneas representativas del *Cantar de Mio Cid*». *Álabe*, 10, diciembre, pp. 1-18. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/204>.
- Darío, R. (1896). *Prosas profanas*. Buenos Aires. Imprenta de Pablo E. Coni e Hijos.

- (1991). *La vida de Rubén Darío escrita por él mismo*. Caracas. Biblioteca Ayacucho.
- Davenport, T. H. y Beck, J. C. (2002). *La economía de la atención: El nuevo valor de los negocios*. J. C. Guix Vilaplana (trad.). Barcelona. Paidós.
- Deci, E. L., Eghari, H., Patrick, B. C. y Leone, D. R. (1994). «Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective». *Journal of Personality*, 62, pp. 119-142.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York. Plenum.
- (1995). «Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem». En M. Kemis (ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York. Plenum.
- (2000). «Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being». *American Psychologist*, 55, 1, enero, pp. 68-78.
- (2009). «Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being». En K. Wenzel y A. Wigfield (eds.). *Handbook of Motivation at School* (pp. 171-195). Nueva York. Routledge.
- Dehaene, S. (2018). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. M. J. D'Alessio (trad.). Buenos Aires. Siglo XXI. 5ª edición.
- Della Casa, M. (1989). *Leggere e scrivere poesia nella scuola: Con un'appendice sull'uso del computer*. Brescia. La Scuola.
- Delgado, A. (2005). «El lagarto está llorando». *Leer*, 160, marzo, pp. 28-29.
- Delmiro Coto, B. (2001). «La escritura en los alrededores de lo literario». *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, pp. 9-50.
- (2002). *La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- Delors, J. (1996). «La educación o la utopía necesaria». En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors. *La educación encierra un tesoro* (pp. 13-36). Madrid. Santillana/UNESCO.
- Derrida, J. (1975). *La disseminación*. J. M. Arancibia (trad.). Madrid. Fundamentos.
- Dessart, L. (2017). «Social Media Engagement: A Model of Antecedents and Relational Outcomes». *Journal of Marketing Management*, 33, 5-6, pp. 375-399.

- Desclot, M. (2003). «Cal una poesia específica per a infants?». *Perspectiva escolar*, 278, pp. 3-14.
- (2007). *Poesies amb suc: Antologia de poesia per a infants*. Barcelona. La Galera.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Díaz Barriga, Á. (1996). *El currículo escolar: Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires. Aique.
- (1999). *Didáctica y currículum*. México. Paidós. 1ª reimpresión, corregida y aumentada.
- (2002). «Currículum: una mirada sobre su desarrollo y sus retos». En I. Westbury (ed.). *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora* (pp. 163-175). Barcelona. Pomares.
- (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Madrid. Amorrortu.
- Díaz de Castro, F. (2009). «En torno a Juan de Mairena». En A. Jiménez Millán (ed.). *Antonio Machado, laberinto de espejos* (pp. 341-360). Málaga. Junta de Andalucía.
- Díaz Rönner, M. A. (2001). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires. Lugar.
- Diderot, D. (1830). *Paradoxe sur le comédien: Ouvrage posthume*. París. A. Sautelet et Cie.
- Díez-Canedo, E. (1907). *Del cercado ajeno: Versiones poéticas*. Madrid. M. Pérez Villavicencio.
- (2001). *Poesías*. A. Trapiello (ed.). Granada. La Veleta.
- Dijkstra, B. (1986). *Idols of Perversity: Fantasies of Feminine Evil in Fin-de-Siècle Culture*. Nueva York. Oxford U. P.
- Domenchina, J. J. (1995). *Obra poética: Volumen I*. A. de Paz (ed.). Madrid. Castalia.
- Domínguez Michael, C. (2014). *Octavio Paz en su siglo*. México. Aguilar.
- Ducom, M. (2010). «L'animateur d'atelier d'écriture doit s'assumer créateur», en G. Bordons (ed.). *Poesia contemporània, tecnologies i educació* (pp. 121-126). Barcelona. Graó.
- Eco, U. (1965). *Obra abierta*. F. Perujo (trad.). Barcelona, Seix Barral.
- (1993). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. R. Pochtar (trad.). Barcelona. Lumen. 3ª edición.
- Eichenbaum, B. (1980). «Cómo está hecho *El capote* de Gogol». En T. Todorov (ed.). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 159-176). México. Siglo XXI.

- Eliot, T. S. (1992). *Sobre poesía y poetas*. M. Cohen (trad.). Barcelona. Icaria.
- (2011). *La aventura sin fin*. A. Jaume (ed.). Barcelona. Lumen.
- Eluard, P. (1981): *El poeta y su sombra: Fragmentos para un arte poético*. R. Sender (trad.). Barcelona. Icaria.
- Entwisle, D. R. y Alexander, K. L. (1993). «Entry Into Schools: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States». *Annual Review of Sociology*, 19, pp. 401-423.
- Entwistle, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. I. Menéndez (trad.). Madrid. Paidós / MEC.
- Enzensberger, H. M. (1998). *El hundimiento del Titanic*. H. Padilla, H. M. Enzensberger y M. Faber-Kaiser (trads.). Barcelona. Plaza & Janés.
- Escudero Martínez, C. (1994). *Didáctica de la literatura*. Murcia. Universidad de Murcia.
- Estebanz García, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla. Universidad de Sevilla. 1ª reimpresión.
- Estévez Carmona, M. E. (2012). «Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: Un caso práctico». *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 40, pp. 21-34.
- Étienvre, J.-P. (1990). *Márgenes literarios del juego: Una poética del naipe (siglos XVI-XVIII)*. Londres. Tamesis.
- Falbo, G. (2012). «El Taller o la reescritura del mundo». En B. Actis (comp.). *Escuelas día a día: Agenda de lectura y escritura en el aula* (pp. 13-25). Rosario. Homo Sapiens.
- Fernández Ferrer, A. (1986). «Introducción». En A. Machado: *Juan de Mairena I* (pp. 9-52). Madrid. Cátedra.
- Fernández Martorell, C. (2008). *El aula desierta: La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Barcelona. Montesinos.
- Ferrada, M. J. y Chirif, M. (2019). *¿Cantamos o no cantamos? Antología de haikus de insectos y animales pequeños*. Motoko Toda (trad.). México. Hueders.
- Ferrán, J. (1990). «Música y poesía». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 59-64). [Sine loco]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ferrater, G. (1981). *Sobre el llenguatge*. J. Ferraté (ed.). Barcelona. Quaderns crema.

- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. (1996). *Capercita roja aprende a escribir: Estudios comparativos en tres lenguas*. Barcelona. Gedisa.
- Ferrer, J. (2009). «Punt de partida: les actituds envers el gènere poètic a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona». En G. Bordons (coord.). *La poesia contemporània: Una eina per canviar actituds en els futurs mestres i per millorar la llengua* (pp. 11-18). Barcelona. Graó.
- Finn, J. D. (1989). «Withdrawing from School». *Review of Educational Research*, 59, 2, pp. 117-142.
- Finn, J. D. y Rock, D. A. (1989). «Academic Success among Students at Risk for School Failure». *Journal of Applied Psychology*, 82, 2, pp. 221–234.
- Flepp, C. (2004). «Rafael Alberti et le haïku». En S. Salaün y Z. Carandell (eds.). *Rafael Alberti et les avant-gardes* (pp.71-82). París. Presses de La Sorbonne Nouvelle.
- Ferro, R. (2009). *De la literatura y los restos*. Buenos Aires. Liber.
- Flaubert, G. (1928). *Correspondance. Troisième série (1852-1854)*. París. Louis Conard. 9ª edición, aumentada.
- Foucault, M. (2010). *El orden del discurso*. A. González Troyano (trad.). Barcelona. Tusquets.
- Franck, G. (2002). «The scientific economy of attention: A novel approach to the collective rationality of science». *Scientometrics*, 55, 1, pp. 3-26.
- (2019). «The economy of attention». *Journal of Sociology*, 55, 1, pp. 8-19.
- Franco, R. (1996). «Haikus». *Anacusia*, 2, pp. 42.
- Frankfurt, H. G. (2006). *On bullshit: Sobre la manipulación de la verdad*. M. Candel Sanmartín (trad.). Barcelona. Paidós.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). «School Engagement: Potential of the Concept; State of the Evidence». *Review of Educational Research*, 74, 1, marzo, pp. 59-109.
- Freinet, C. (1973). *El texto libre*. F. Cusó (trad.). Barcelona. Laia.
- Frenk, M. (1994). *Lírica española de tipo popular*. Madrid. Cátedra.
- Freudenberger, H. J. (1974). «Staff burnout». *Journal of Social Issues*, 30, 1, pp. 159-165.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

- Fuente Ballesteros, R. de la (2009). «En torno al orientalismo de Tablada: el haiku». *Literatura mexicana*, XX, 1, pp. 57-77.
- (2011). «Introducción». En E. Gómez Carrillo. *El Japón heroico y galante* (pp. 7-59). Valladolid. Universidad de Valladolid.
- Garcés, T. (1984). *El temps que fuig*. Barcelona. Laertes.
- García, J. M. (2020). «¿Y si mi hijo se vuelve un adicto a las pantallas durante la cuarentena?». *La Vanguardia*, 30 de marzo. Disponible en: https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20200330/48107132523/evitar-hijos-adictos-pantallas.html?fbclid=IwAR1TDLEXFCaDRteJDpo5BrQLwSgCE7v_8dnWv2mlP_QXaICpTuYtKHg60gOE.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. y García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid. Narcea/UNED.
- García Berrio, A. (1977). *Formación de la teoría literaria moderna: La tópica horaciana en Europa*. Madrid. Cupsa.
- García Berrio, A. y Huerta Calvo, J. (1992). *Los géneros literarios: Sistema e historia*. Madrid. Cátedra.
- García Carcedo, P. (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada. GEU.
- García Carcedo, P. y Regueiro Salgado, B. (2013). *El reto de escribir: Entre papeles y pantallas*. Granada. GEU.
- García del Muro Solans, J. (2019). *Good bye, verdad*. Lleida. Milenio.
- García Gómez, E. (1965). *Las jarchas romances de la serie árabe en su marco*. Madrid. Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- García Jiménez, S. (2006). *Taller de literatura para la ESO: Recuerdos de la infancia como fuente de creación literaria*. Murcia. Universidad de Murcia.
- García Linares, J. M. (2013). «Enseñar literatura en entornos digitales». *Álabe*, 7, pp. 1-17. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/120>.
- García Lorca, F. (1996). *Obras completas I. Poesía*. M. García-Posada (ed.). Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- García Montero, L. (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada. Comares. 3ª edición.

- García Padrino, J. (1990). «La poesía infantil en la España actual». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil: Teoría, crítica e investigación* (pp. 75-86). [Sine loco]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- (1998). «Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil?». *RIFOP: Revista interunivesitaria de formación del profesorado*, 31, 1998, pp. 101-110.
- García Prada, C. (1957). *Leve espuma: Selección de miniaturas líricas españolas e hispanoamericanas*. México. Ediciones de Andrea.
- García Sans (2008). «Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo: Una experiencia con Facebook». *RE-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, 2, 5, julio-diciembre, pp. 49-63.
- García-Máiquez, E. (2004). *Casa propia*. Sevilla. Renacimiento.
- Garralón, A. (2017). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil*. Zaragoza. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gates, A. I. (1939). «An Experimental Evaluation of Reading-Readiness Tests». *The Elementary School Journal*, 39, 7, marzo, pp. 497-508.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: La littérature au second degré*. París. Seuil.
- Gerbaudo, A. (2006). *Ni dioses, ni bichos: Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.
- Gibson, I. (2007). «Antonio Machado, “profesor de lenguas vivas”». *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 9. pp. 283-296.
- Giffard, A. (2013). «Rhétorique de l’attention et de la lecture». *Entretiens du Nouveau Monde Industriel*, 17-18, París, pp. 14-44. Disponible en: <https://alaingiffard.blogs.com/culture/2013/10/rh%C3%A9torique-de-lattention-et-de-la-lecture.html>.
- Gil, C. (2003). *¡A jugar con los poemas! Taller de poesía para niños*. Madrid. CCS.
- Gil de Biedma, J. (1966). *Moralidades*. México. Joaquín Mortiz.
- (2010). *Obra. Poesía y prosa*. N. Vélez (ed.). Barcelona. Galaxia Gutenberg.
- Gimeno, J. (2011). *La tierra nos agobia*. Valencia, Pre-Textos.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid. Anaya.
- (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Girbés, J. C. (2006). *Llegir per a créixer*. Alzira. Fundació Bromera.

- Gombrich, E. H. (1999). *La historia del Arte*. R. Santos Torroella (trad.). México D. F., Conaculta / Diana.
- Gómez Carrillo, E. (1900). *Bohemia sentimental*. Barcelona. Ramón Sopena.
- (1907). «El sentimiento poético japonés». *El Nuevo Mercurio*, abril, pp. 444-459.
- Gómez de la Serna, R. (1962). *Total de greguerías*. Madrid. Aguilar. 1972. 2ª edición.
- Gómez Díaz, R., García Rodríguez, A., Cordon García, J. A. y Alonso Arévalo, J. (2016). *Leyendo entre pantallas*. Gijón. Trea.
- Gómez Martín, F. E. (1993). «La enseñanza de la poesía en los primeros niveles educativos». En A. Rodríguez López-Vázquez (ed.). *Didáctica de lenguas y culturas. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 367-379). A Coruña. Universidade da Coruña.
- Gómez Yebra, A. A. (1990). «La más cara máscara». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 145-152). [Sine loco]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gómez-Villalba Ballesteros, E. (1993). «Didáctica de la poesía en la educación primaria». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, septiembre-diciembre, pp. 107-115.
- González, M. T. y Porto, M. (2013). «Programas de Cualificación Profesional Inicial: Valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia», *Revista de educación*, núm. extraordinario, pp. 210-235.
- González Alcantud, J. A. (1989). *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias*. Barcelona. Anthropos.
- González de Mendoza, J. M. (1925). «El “haikai” japonés y los “poemas sintéticos” mexicanos». *La antorcha*, 14 de febrero, pp. 17-18.
- González García, I. (2001). «La escritura creativa de textos dramáticos». *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, pp.79-105.
- González Landa, M. C. (1995). «Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura», *Didáctica*, 7, pp. 35-72.
- González-Iglesias, J. A. (2005). *Olímpicas*. Almería. El Gaviero.
- Gotthelf, E. (2016). «Microficciones teatrales». *Quimera*, 386, enero, pp. 32-34.
- Grande, F. (2007). «¿Para qué sirve la poesía?». *Cuadernos hispanoamericanos*, 687, septiembre, pp. 9-14.
- Green, M. (1995). *Blago Bung Blago Bung Bosso Fataka! First texts of German Dada by Hugo Ball, Richard Huelsenbeck, Walter Serner*. Londres. Atlas.

- Guerrero Almagro, B. y Fresneda Ortiz, A. (2016). «“Margarita Debayle” o las virtudes del poema para el público infantil y juvenil». *Cartaphilus*, 14, pp. 62-72.
- Gullón, R. y Phillips, A. W. (1973). *Antonio Machado*. Madrid. Taurus.
- Guthrie, J. T., Alao, S. y Rinehart, J. M. (1997). «Engagement in Reading for Young Adolescents». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40, 6, marzo, pp. 438–446.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennet, L. y Rice, M. E. (1996). «Concept-Oriented Reading Instruction: An Integrated Curriculum Develop Motivations and Strategies for Reading». En L. Baker, P. Afflerbach y D. Reinking (eds.). *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (pp. 165-190). Hillsdale. Erlbaum.
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2000). «Engagement and Motivation in Reading». En M. L. Kamil y P. B. Mosenthal (eds.). *Handbook of Reading Research* (pp. 403-422), vol III. Mahwah. Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. y You, W. (2012). «Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading». En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie. *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601-634). Nueva York. Springer.
- Han, B.C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. R. Gabás (trad.). Barcelona. Herder.
- Haro Ollé, J. J. de (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid. Anaya.
- Harrison, J. E. (1912). *Themis: A Study of the Social Origins of Greek Religion*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Harrison, M. y Stuart-Clark, C. (2007). *The Oxford Book of Children's Poetry*. Oxford. Oxford UP.
- Haya, V. (2002). *El corazón del haiku: La expresión de lo sagrado*. Madrid. Mandala.
- (2004a). «Introducción». En T. Santōka. *Saborear el agua: Cien haikus de un monje zen* (pp.9-28). Madrid. Hiperión.
- (2004b). *El espacio interior del haiku*. Barcelona. Shiden.
- (2007). *Haiku-dō: El haiku como camino espiritual*. Barcelona. Kairós.
- (2012). *La inocencia del haiku: Selección de poetas japoneses menores de 12 años*. Madrid. Vaso Roto.
- (2013). *Aware*. Barcelona. Kairós.
- Hazard, P. (1988). *Los libros, los niños y los hombres*. M. Manent (trad.). Barcelona, Juventud. 5ª edición.
- Hegel, G. W. F. (1971). *Introducción a la estética*. R. Mazo (trad.). Barcelona. Península.

- Held, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona. Paidós. 3ª edición.
- Heredia Ponce, H. y Amar Rodríguez, V. (2018). «Twitter y fomento lector: dinamizando la lectura en el aula». *Lenguaje y textos*, 48, pp. 59-70.
- Hernández Ramírez, H. (1989). «La afinidad poética de Lugones y Tablada». *Revista Iberoamericana*, 148-149, pp. 1059-1069.
- Herrero, T. (2004). *De la flor del ciruelo a la flor del cerezo*. Madrid. Hiperión.
- Herrero, T. y Munárriz, J. (2016). *Poemas amorosos del Manyooshuu*. Madrid. Hiperión.
- Heuvel, C. van den (1999). *The Haiku Anthology*. Nueva York. Norton. 3ª edición.
- Hipócrates (2009). *Do Riso e da Loucura*. Padrões Culturais. Lisboa.
- Hollebeek, L. D. (2011). «Demystifying Customer Brand Engagement: Exploring the Loyalty Nexus». *Journal of Marketing Management*, 27, 7-8, pp. 785-807.
- Horacio (1998). *Arte poética*. M. Mañas Núñez (trad. y ed.). Badajoz. Universidad de Extremadura.
- (2008). *Sátiras. Epístolas. Arte poética*. J. L. Moralejo (ed. y trad.). Madrid. Gredos.
- Huber, M. y Karaali, G. (2017). «Math in Seventeen Syllables: An Open Call for Mathematical Haiku». *Journal of Humanistic Mathematics*, 7, 2, julio, pp. 435-436.
- Hugo, V. (1862). *La légende des siècles*. París. Librairie de L. Hachette et Cie.
- Huidobro, V. (1964). *Obras completas*. 2 volúmenes. Santiago de Chile. Zig-Zag.
- (1988). *Altazor: Temblor de cielo*. R. de Costa (ed.). Madrid. Cátedra. 4ª edición.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Eugenio Imaz (trad.). Madrid. Alianza.
- Issa, K. (1997). *Cincuenta haikus*. R. de la Fuente y S. Hirosaki (eds. y trads.). Madrid, Hiperión. 3ª edición.
- (2008). *Poemas de madurez*. J. M. Rodríguez Cabrera (ed. y trad.). Lucena. Juan de Mairena, y de libros.
- Iturbe, X. (2015). *Coeducar en la escuela infantil: Sexualidad, amistad y sentimientos*. Barcelona. Graó.
- Itzcovich, S. (1995). *Veinte años no es nada*. Buenos Aires. Colihue.
- Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. J. M. Pujol y J. Cabanes (trads.). Barcelona. Seix Barral.
- (1981). *Lingüística y poética*. A. M. Gutiérrez Cabello (trad.). Madrid. Cátedra.
- Janer Manila, G. (1995). *Literatura infantil i experiència cognitiva*. Barcelona. Pirene.

- (2002). *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jean, G. (1996). *La poesía en la escuela: Hacia una escuela de la poesía*. A. Garralón y F. Lapuente (trad.). Madrid. Ediciones de la Torre.
- Jiménez Domínguez, J. (2007). *Fundido en negro*. Barcelona. DVD.
- Jover, G. (2007). *Un mundo por leer: Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona. Octaedro.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. L. Luzuriaga y J. L. Pascual (trad.). Madrid. Akal.
- (2002). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. R. R. Aramayo (trad. y ed.). Madrid. Alianza.
- Keene, D. (1955). *Japanese Literature: An Introduction for Western Readers*. Nueva York. Grove.
- Kiuchi, T. (2017). *American Haiku: New Readings*. Lanham. Lexington Books.
- Kohan, S.A. (1992). *Consignas para un joven escritor: Introducción a la narración literaria*. Madrid. Ocatadro.
- Kohan, S. A. y Rivadeneira, A. L. (1991). *Taller de escritura*. Madrid. Diseño.
- Kohn, A. (1993). «Choices for Children: Why and How to Let Students Decide». *Phi Delta Kappan*, septiembre, pp. 8-20.
- Langer, J. A. (1986). *Children Reading and Writing: Structures and Strategies*. Norwood. Ablex.
- Lanzaco Salafranca, F. (2008). *Religión y espiritualidad en la sociedad japonesa contemporánea*. Zaragoza. Prensas Universitarias.
- (2009). *Los valores estéticos en la cultura clásica japonesa*. Madrid. Verbum. 2ª edición.
- Lao Tsé (1976). *Tao te king*. Barcelona. Barral Editores. 3ª edición.
- Lara Cantizani, M. (2004). *Once de marzo. Antología de haikus desde Lucena*. Béjar. LF.
- (2005). *Haikus del mal amor*. Málaga. Diputación de Málaga (CEDMA).
- (2006). *Deshielo en primavera: Antología de haikus*. Málaga. Diputación de Málaga (CEDMA).
- (2007). *El invernadero de nieve*. Barcelona. DVD.
- (2019). «Resiliencia de 17 sílabas: (Alfileres, 11M y mi tumor cerebral)». *Ínsula*, 870, junio, pp. 38-40.

- (2019b). *Haikus del buen amor desde Lucena (y del mundo)*. Lucena. Juan de Mairena, y de libros.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). «El hábito lector como actitud: el origen de la categoría de “falsos lectores”». *Ocnos*, 1, pp. 43-60.
- Lasswell, H. D. (1948). «The Structure and Function of Communication in Society». En L. Bryson (ed.). *The Communication of ideas* (pp. 37-51). Nueva York. Harper and Row.
- Lauer, M. (1971). «Prólogo». En *I Ching* (pp. 9-23). M. Lauer (ed. y trad.). Barcelona. Barral.
- Lázaro Carreter, F. (1987). «La literatura como fenómeno comunicativo». En J. A. Mayoral (ed.). *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 151-170). Madrid. Arco.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). «The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School». *Educational Administration Quarterly*, 35 (supplemental), pp. 679-706.
- (2000). «The Effects of Transformational Leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School». *Journal of Educational Administration*, 38, 2, pp. 112-129.
- Leithwood, K., Mulford, W. y Silins, H. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers.
- Lepper, M. R. (1988). «Motivational Considerations in the Study of Instruction». *Cognition and Instruction*, 5, pp. 289-309.
- Lerer, S. (2009). *La magia de los libros infantiles*. T. de Lozoya y J. Rabaseda (trad.). Barcelona. Ares y Mares.
- Leyra, A. M. (1997). «La estética de Ortega y Gasset. Un diálogo con la filosofía centroeuropea». En A. Domínguez, J. Muñoz y J. de Salas (coords.). *El primado de la vida: Cultura, estética y política en Ortega y Gasset* (pp. 91-108). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Li Bai (2005). *A punto de partir. 100 poemas de Li Bai*. A-H. Suárez Girard (trad.). Valencia. Pre-Textos.
- Liu, Z. (2005). «Reading behavior in the digital environment», *Journal of Documentation*, 61, 6, pp. 700-712.

- Llamazares Prieto, M. T. (2009). «Acercamiento a la poesía infantil y juvenil», *Clarín*, 1, pp. 35-39.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. R. Lasaleta (trad.). Madrid. Akal.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. 2 vols. Barcelona. Paidós.
- López, J. (2008). «Las competencias básicas del currículo en la LOE». Granada. V congreso Internacional «Educación y Sociedad». Recuperado de: <http://www.xtec.cat/crp-granollers/capsestudi/noucurri/4juanlopez.pdf>
- López Guix, J. G. (2017). «Doce versiones del “Jabberwocky” de Lewis Carroll: una propuesta de valoración poética». *Estudios de Traducción*, 7, pp. 49-75.
- López Quintás, A. (1977). *Estética de la creatividad*. Madrid. Cátedra.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid. Síntesis.
- López Valero, A., Montaner Bueno, A. y Jerez Martínez, I. (2013). «Reinventando la didáctica de los textos medievales en Educación Secundaria: Aproximación al *Libro del caballero Zifar* y al *Libro del conde Lucanor*». *Dialogía*, 7, pp. 268-291.
- Lorente, J. (2018). *Escuela de haikus*. Albacete. Uno.
- (2018b). «El haiku y las pedagogías Waldorf y Montessori». *Hojas en la acera*, 40, Año X, diciembre, pp. 27-28.
- (2020). *El haiku en las aulas: Una guía metodológica*. Toledo. Haijin Books. 2ª edición.
- Lozano, R. (2011). «De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento». *Anuario ThinkEPI*, 5, pp. 45-47.
- Lukens, R. J. (1999). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Nueva York. Longman. 6ª edición.
- Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid. Morata. 2ª edición.
- Luque, A. (2020). «Neodanaiides». *Ínsula*, 881, mayo, pp. 47-48.
- Luzuriaga, L. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires. Losada. 11ª ed.
- Machado, A. (1907). *Soledades. Galerías. Otros poemas*. Madrid. Librería de Pueyo.
- (1924). *Nuevas canciones*. Madrid. Mundo Latino.
- (1928). *Poesías completas (1899-1925)*. Madrid. Espasa-Calpe.
- (1933). *Poesías completas (1899-1930)*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Machado, M. (2019). *Poesías completas*. Sevilla. Renacimiento

- Macías, Cristobal (2016). «Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones», *Revista de Estudios Latinos (RELat)* 16, pp. 225-256.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. J. L. López Muñoz (trad.). Madrid. Alianza/ Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Manrique, J. (1979). *Obra completa*. A. Cortina (ed.). Madrid. Espasa-Calpe. 13ª edición.
- Mañas Núñez, M. (1998). «Estudio». En Horacio. *Arte poética* (pp. 15-82). Badajoz. Universidad de Extremadura.
- Maples Arce, M. (1956). *Incitaciones y valoraciones*. México. Cuadernos americanos.
- Marco, M. di (2012). *Taller de corte y corrección: Guía para la creación literaria*. Buenos Aires. Debolsillo.
- Marco de Grossi, M. di (2017). «Poesía infantil y diálogo intersemiótico: la teoría de la lírica frente a un receptor niño que lee imágenes». *Meridional: Revista chilena de estudios latinoamericanos*, 9, mayo-octubre, pp. 355-379.
- (2018). «“Cuando yo era niña”: Desplazamientos enunciativos en la canción de cuna de una cristiana cautiva». *Revista de cancioneros impresos y manuscritos*, 7, pp. 46-65.
- Margallo, A. M. y Aliagas Marín, C. (2014). «¿Cómo transforma el Ipad las prácticas lectoras literarias? Un estudio etnográfico sobre los efectos del soporte digital en las experiencias de lectura infantil en el contexto familiar». En M. F. Moscoso R. (ed.), *Etnografía de la socialización en las familias* (pp. 25-32). Madrid. Traficante de Sueños.
- Margarit, J. (2016). *Un mal poema ensucia el mundo: Ensayos sobre poesía, 1988-2014*. J. Gracia (ed.), Barcelona, Arpa.
- (2018). *Per tenir casa cal guanyar la guerra*. Barcelona. Proa.
- Marina, J. A. y Válgoma, M. de la (2005). *La magia de leer*. Barcelona. Plaza & Janés.
- (2007). *La magia de escribir*. Barcelona. Plaza & Janés.
- Martínez de Merlo, L. (1995). *1983*. Madrid. Libertarias.
- Martínez-Ezquerro, A. (2020). «Lecturas para la diversidad: competencias y variables de uso en los futuros maestros». *Ocnos*, 19, 3, pp. 72-83. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2316.
- Martínez Lugo, M. E. (2009). «La vinculación psicológica en el trabajo (engagement), el síndrome de quemarse por el trabajo y el clima organizacional en un grupo de

- empleados en Puerto Rico». *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, vol. 28, 1, pp. 7-15.
- Martos García, A. E. (2009). «Tecnologías de la palabra en la era digital: De la cultura letrada a la cibercultura». *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 8, 2, pp. 15-37.
- Martos Núñez, E. (2005). «La investigación en Literatura Infantil y tecnologías de la información y comunicación». En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino (eds.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 195-230). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- «De la República de las Letras a Internet: de la Ciudad Letrada a la cibercultura y las tecnologías del s. XXI» (2010). *Álabe*, 1, junio, pp. 1-16. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/10>.
- Martos Parra, F. (2001). «Del laberinto al treinta (o lo que es un clásico de la Literatura Infantil)». En P. C. Cerrillo y J. García Padrino. *La literatura infantil en el siglo XXI* (pp. 95-100). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Marzal, C. (2005). *El corazón perplejo: Poesía reunida, 1987-2004*. Barcelona. Tusquets.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Maublanc, R. (1923). «Le haïkai français: Bibliographie et Anthologie». *Le Pampre*, 11-12, pp. 1-62.
- McCormick Calkins, L. (1993). *Didáctica de la escritura en la escuela de primaria y secundaria*. Buenos Aires. Aique.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: Las extensiones del ser humano*. P. Ducher (trad.). Barcelona. Paidós.
- Medina, A. (1990). «El niño y el fenómeno poético». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación* (pp. 9-25). [Sine loco]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo: La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos*. Caracas. CENAL.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J. y Amiel-Tison, C. (1988). «A precursor of language acquisition in young infants». *Cognition*, 29, pp. 143-178.

- Méndez Cabrera, J. (2017). «Les adaptacions de clàssics literaris en la formació de mestres: La narrativa breu medieval». *Lenguaje y textos*, 45, pp. 71-87.
- Méndez Plancarte, A. (1952). «Presentación». En A. Boni de la Vega. *Hojas del cerezo: Primera antología del haikáis hispano* (pp. 5-10). México. Bajo el signo de «Ábside».
- Mendoza Fillola, A. (1998). «El proceso de recepción lectora». En A. Mendoza Fillola (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 169-190). Barcelona. SEDLL / Universitat de Barcelona / Horsori.
- (1999). «Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la formación de la competencia literaria». En P. C. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Literatura Infantil y su Didáctica* (pp. 11-53). Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- (coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Pearson. Madrid.
- (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. y Pascual, S. (1988). «La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar». *Tavira*, 5, pp. 25-54.
- Meza, R. (1910). *Julian del Casal. Estudio biográfico*. La Habana. Imp. Aviador Comercial.
- Milian, M. (1995). «Una exposición de poesía: Poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar». *Aula de Innovación Educativa*, 39, pp. 29-33.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *PIRLS 2016. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Madrid. Secretaría General Técnica. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2016.html>.
- Mistral, G. (1979). *Magisterio y niño*. R. E. Scarpa (ed.). Santiago. Andrés Bello.
- Molina, M. (2010). «Novela Frankenstein». *La Vanguardia*, 9 de noviembre, p. 30.
- Molina Campos, E. (1996). *Suite del enamorado y otros poemas*. Granada. Diputación de Granada.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita: En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México. Fondo de Cultura Económica (FCE).

- (2001). *El corral de la infancia*. México. Fondo de Cultura Económica (FCE). 2ª ed., revisada y aumentada.
- Montesquiou, R. de (1897). «Japonais d'Europe». *Le Gaulois*, 9 de marzo, p. 1.
- Montiel Rayo, F. (2014). «Tradición y renovación en el aula: La enseñanza de la literatura y las TIC». *Textos*, 66, julio-septiembre, pp. 51-59.
- Moralejo, J. L. (2008). «Arte poética - Introducción». En Horacio. *Sátiras. Epístolas. Arte poética* (pp. 337-371). Madrid. Gredos.
- Moreno, V. (1994). *El deseo de escribir: Propuestas para despertar y mantener el gusto por la escritura*. Pamplona. Pamiela.
- (1998). *Va de poesía: Propuestas para despertar el deseo de leer y escribir poesías*. Pamplona. Pamiela.
- Moreno Fernández, J. (2007). *Últimos poemas para primeros lectores: Antologías y libros escolares*. Almería. Instituto de Estudios Almerienses.
- Moreno Verdulla, A. (1994). *Literatura infantil: Introducción en su problemática, su historia y su didáctica*. Cádiz. Universidad de Cádiz.
- Moreno Verdulla, P. y Trigo Ibáñez, E. (2017). «La TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes». *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, pp. 89-103.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid. Síntesis.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de internet: los mitos de la libertad en la red*. E. G. Murillo (trad.). Barcelona. Destino.
- Morris, I. (1964). *The World of the Shining Prince: Court Life in Ancient Japan*. Nueva York. Alfred A. Knopf.
- (2007). *El mundo del príncipe resplandeciente*. J. Fibla (trad.). Girona. Atalanta.
- Morrow, L. M (1996). *Motivating Reading and Writing in Diverse Classrooms: Social and Physical Contexts in a Literature-Based Program*. Urbana. National Council of Teachers of English.
- Mosquera Castro, E. (2015). «A didáctica da lingua e da literatura no marco das TIC: novos códigos e novas aproximacións». En X. Núñez Sabarís, A. González Sánchez, C. Pazos Justo y P. Dono López (eds.). *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 393-408). Famalicão. Húmus.
- Mounin, G. (1968). *Poesie et société*. París. Presses Universitaires de France. 2ª edición revisada.

- Moya López, M. (2013). «De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales». *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia. Revista Científica de Opinión y Divulgación*, 27, pp. 1-14.
- Munari, B. (2015). *Dibujar un árbol*. F. J. San Martín (trad.). Bilbao. ANTI.
- Munárriz, J. (2019). «Poética del jaiku». En *Ínsula*, 870, junio, pp. 42-43.
- Muñoz Cantero, J. M. y Espiñeira Bellón, E. M. (2010). «Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo». *Revista de Investigación Educativa*, 28, 2, pp. 245-264.
- Muñoz Reyes, M. I. (1977). *Poesía en América*. La Paz. Don Bosco.
- Murciano, C. (1990). «Hacia una poesía infantil diferente». En P. Cerrillo y J. García Padrino (eds.). *Poesía infantil: Teoría, crítica e investigación* (pp. 153-156). [*Sine loco*]. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Nabokov, V. (1999). *Habla, memoria*. E. Murillo (trad.). Barcelona. Anagrama. 2ª edición.
- Navarra, A. (2021). *Prohibido aprender: Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Barcelona. Anagrama.
- Navarro Durán, R. (2006). «¿Por qué adaptar a los clásicos?». *Revista TK*, 18, diciembre, pp. 17-26.
- Newhall, B. (2002). *Historia de la fotografía*, Barcelona, Gustavo Gili.
- Newman, N., Fletcher, R., Kalogeropoulos, A., Levy, D. A. L. y Nielsen, R. K. (2018). *Digital News Report 2018*. Oxford. Reuters Institute for the Study of Journalism.
- Nguyen, P. N. T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G. y Admiraal, W. (2016). «Effects of self-questioning on EFL students' engagement in literary Reading». *Cultura y Educación*, 28, 4, pp. 702-737.
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N, Smith, E. E. (1987). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. L. Romano y C. Ginard (trads.). Barcelona. Paidós / M. E. C.
- Nobile, A. (1992): *Literatura infantil y juvenil*. Trad. de I. Marichalar. Madrid. Morata.
- Núñez, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Madrid. Marcial Pons.
- Núñez, G. y Campos Fernández-Fígares, M. (2005). *Cómo enseñar a leer*. Madrid. Akal.
- Oltra Albiach, M. (2011). «Multiculturalidad y nuevas estructuras familiares en la literatura infantil». En P. Núñez y J. Rienda (coords.). *La investigación en Didáctica*

- de la Lengua y la Literatura: Situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 1763-1780). Granada. SEDLL.
- Onrubia, J. (1997). «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas». En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona. Graó. 6ª edición.
- Ordine, N. (2017). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. J. Bayod (trad.). Barcelona. Acantilado.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2020). «PISA 2018 Annex A9. A note about Spain in PISA2018: Further analysis of Spain's data bytesting date». Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/PISA2018-AnnexA9-Spain.pdf>.
- Orihuela, J. L. (2008). «Internet: la hora de las redes sociales». *Nueva revista*, 119, octubre, pp. 57-62.
- Ortega y Gasset, J. (1987). *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Ortiz, C., Solé, E., Sauch, A., Serra, E., Domenech, M. *et alii* (2018). «Haikus». *Lo destraler*, 18, abril, p. 32.
- Ors, E. d' (1922). *Poussin y El Greco: Nuevo Glosario, V*. Madrid. Caro Raggio.
- Ota, S. y Gallego, E. (2013). *Kigo: La palabra estación en el haiku japonés*. Madrid. Hiperión.
- (2018). «Prólogo». En S. Ota y E. Gallego. *Haikus contracorriente* (pp. 9-33). Madrid. Hiperión.
- Otiv Norton, P. (2011). «Introduzione». En Y. Buson. *Sessantasei haiku*. Milán. La Vita Felice.
- Paiva Filho, E. M. (2018). *Gestão pública e síndrome de burnout: Prevenção no trabalho docente*. Saarbrücken. Novas Edições Acadêmicas.
- Page, J. G. (1963). *José Juan Tablada introductor del Haikai en Hispanoamérica* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de México]. Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/101712>.
- Pampillo, G. (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires. Plus Ultra.
- Papert, S. (1984). «Trying to predict the future». *Popular Computing*, 3, 13, octubre, pp. 30-44.
- Paraíso, I. (1985). *El verso libre hispánico: Orígenes y corrientes*. Madrid. Gredos.

- Pardo, C. (2019). «Cómo se escribe un poema». En J. C. Abril y L. García Montero (eds.). *Hablar de poesía: Reflexiones para el siglo XXI* (pp. 139-150). Málaga. Centro Cultural Generación del 27.
- Pastoriza de Etchabarne, D. (1962). *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Pávlov, I. (1970). *Fisiología y psicología*. A. Colondrón (ed.). Madrid. Alianza. 2ª edición.
- Paz, O. (1990a). *Las peras del olmo*. Barcelona. Seix Barral.
- (1990b). *La otra voz: Poesía y fin de siglo*. Barcelona. Seix Barral.
- (2004). *Obra poética (1935-1998): Obra completa*. Vol. VIII. Madrid. Galaxia Gutenberg/Círculo de lectores. 2ª edición.
- Pelegrín, A. (1984). *Poesía española para niños*. Madrid. Taurus. 2ª edición, 2ª reimpresión.
- (1990). *Cada cual atiende su juego: De tradición oral y literatura*. Madrid. Cincel. 3ª reimpresión.
- (1997). *Poesía española para niños*. Madrid. Alfaguara.
- (2006). *La flor de la maravilla: Juegos romances retahílas*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 2ª edición.
- Pennac, Daniel (1993). *Como una novela*. Joaquín Jordá (trad.). Barcelona. Anagrama.
- Pérez Galdós, B. (2020). *Páginas escogidas*. J. Munárriz (ed.). Madrid. Hiperión.
- Pérez García, A. (2013). «Redes sociales y educación: una reflexión acerca de su uso didáctico y creativo». *Creatividad y sociedad*, 21, diciembre, pp. 1-23. Recuperado de: https://www.academia.edu/36523905/%C3%81lvaro_P%C3%A9rez_Garc%C3%ADa_Red_Sociales_y_Educaci%C3%B3n_Red_Sociales_y_Educaci%C3%B3n_Una_reflexi%C3%B3n_acerca_de_su_uso_did%C3%A1ctico_y_creativo.
- Perriconi, G. (1984). «El lenguaje poético». En G. Perriconi y A. Wischñevsky. *La poesía infantil* (pp. 1-11). Buenos Aires. El Ateneo.
- Pessoa, F. (2011). *Antología poética*. Á. Crespo (ed. y trad.). Barcelona. Espasa-Calpe.
- Petrini, E. (1963). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Manuel Carrión Gútiez (trad.). Madrid. Rialp. 2ª edición.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética. 3 vols. 1.-El pensamiento matemático; 2.-El pensamiento físico; 3.-El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. M. T. Cevasco, V. Fischman, et alii (trads.). Buenos Aires. Paidós.

- (1983). *La psicología de la inteligencia*. J. C. Foix (trad.). Barcelona. Crítica. 2ª edición.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: Teoría, investigación y aplicaciones*. M. Limón Luque (trad.). Madrid. Pearson. 2ª edición.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires. Santillana.
- Platón (1999a). *Diálogos. IX: Leyes (Libros VII-XII)*. F. Lisi (trad.). Madrid. Gredos.
- (1999b). *Diálogos. VIII. Leyes (Libros I-VI)*, F. Lisi (trad.), Madrid, Gredos.
- Poe, E. A. (1906). *The Poetical Works of Edgar Allan Poe: Together With His Essay on the Philosophy of Composition*. M. Abbott Eaton (ed.). Boston. Educational Publishing Company.
- (1984). *Essays and Reviews*. G. R. Thompson (ed.). Nueva York. The Library of America.
- Prado Aragonés, J.(2001). «La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza», *Comunicar*, 17, pp. 21-30.
- (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid. La Muralla.
- Prats Ripoll, M. (1994). «Notes sobre la poesia per a infants». *Temps d'educació*, 12, 2º semestre, pp. 127-142.
- (2009). «La poesia per infants. Estat de la qüestió en llengua catalana». *Caplletra*, 46, primavera, pp.149-182.
- Praz, M. (1999). *La carne, la muerte y el diablo en la literatura romántica*. Rubén Mettini (trad.). Barcelona. Acantilado.
- (2018). *El pacto con la serpiente: Paralipómenos de «La carne, la muerte y el diablo en la literatura romántica»*. J. R. Monreal (trad.). Barcelona. Acantilado.
- Prensky, M. (2001). «Digital natives, digital immigrants». *On the Horizon*, 9, 5, pp. 1-6.
- (2011). *Enseñar a nativos digitales: Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. E. Alemany (ed.). México. SM.
- (2014). *No me molestes mamá, ¡estoy aprendiendo!* M. C. Arriola (trad.). México. SM.
- Proust, M. (1997). *Sobre la lectura*. M. Arranz (trad.). Valencia. Pre-Textos. 3ª edición.
- Puente Ferreras, A. (1999). *El cerebro creador*. Madrid. Alianza.
- Puertas-Hidalgo, R. y Carpio-Jiménez, L. (2017). «Interacción generada en redes sociales por las universidades categoría A en Ecuador». *International Journal of*

- Information Systems and Software Engineering for Big Companies (IJISEBC)*, 4, 1, junio, pp. 53-61.
- Quiles Cabrera, M. del C. (2000). «Literatura infantil y juvenil: Estado de la cuestión». En V. Ruzicka Kenfel, C. Vázquez García y L. Lorenzo García (eds.). *Literatura infantil y juvenil: Tendencias actuales en investigación* (pp. 409-416). Vigo. Universidade de Vigo.
- (2020). «Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: De “Booktubers”, “Bookstagrammers” y “followers”». *Contextos educativos: Revista de educación*, 25, pp. 9-24.
- Quiñones, F. (1963). *Retratos violentos*. Arcos de la Frontera. Alcaraván.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la Real Academia Española* [versión 23.3 en línea]. Recuperado de: <https://www.rae.es>.
- Reeve, J. y Tseng, C. M. (2011). «Agency as a Fourth Aspect of Students’ Engagement During Learning Activities». *Contemporary Educational Psychology*, 36, pp.257-267.
- Revon, M. (1910). *Anthologie de la littérature japonaise des origines au XXè siècle*. París, Librairie Delagrave.
- Rey, A. del (2012). *Las competencias en la escuela: Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. V. Ackerman (trad.). Buenos Aires. Paidós.
- Reyes, Alfonso (2009). *La experiencia literaria y otros ensayos*. J. Gracia (ed.). Madrid. Fundación Banco Santander.
- Reyzábal, M. V. (1994). *La lírica: Técnicas de comprensión y expresión*. Madrid. Arco Libros.
- Reyzábal, M. V. y Tenorio, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid. La Muralla.
- Riccò, M. y Lagazzi, P. (2010). *Il muschio e la rugiada: Antologia di poesia giapponese*. Milano, Bur. 5ª edición.
- Rico, L. (1986). *Castillos de arena: Ensayo sobre literatura infantil*. Madrid. Alhambra.
- Rielly, E. J. (1988). «Reading and Writing Haiku in the Classroom». *Children’s Literature Association Quarterly*, 13, 3, otoño, pp. 111-114.
- Rincón, F. y Sánchez Enciso, J. (1985a). *Los talleres literarios: Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona. Montesinos.
- (1985b). *El alfar de la poesía*. Barcelona. PPU Promociones Publicaciones Universitarias.

- Riquer, M. de (1994). «Introducción». En A. Daniel. *Poesías* (pp. 9-67). Barcelona. Quaderns Crema.
- Rius Lozano, M. (1999). «Creatividad y educación». En P. Aznar Minguet (ed.). *Teoría de la educación: Un enfoque constructivista* (pp. 475-493). Valencia. Tirant lo Blanch.
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. R. Pérez Pérez (trad.). Barcelona. Grijalbo.
- Rodari, G. (1987). *Exercicis de fantasia*. T. Duran (trad.). Barcelona. Aliorna.
- (1989). *Gramàtica de la fantasia: Introducció a l'art d'inventar històries*. T. Duran (trad.). Barcelona. Aliorna. 2ª edición.
- Rodríguez Cabrera, J. M. (2001). *Yo es otro: Autorretratos de la nueva poesía*. Barcelona. DVD.
- (2004). *Alfileres. El haiku en la poesía española última*. Lucena. 4 estaciones.
- (2007). *Hana o la flor del cerezo*. Valencia. Pre-Textos.
- (2011). «En vuelo y alma». *Cuadernos hispanoamericanos*, 732, junio, pp. 144-146.
- (2019a). «La vida en singular». *Scriptura*, 27, pp. 201-202.
- (2019b). *¿Y si escribes un haiku?* Santa Coloma de Gramenet. La Garúa.
- (2019c). «La luna en Lilliput: una introducción». *Ínsula*, 870, junio, pp. 2-6.
- Rodríguez Delgado, J. C. (2010). *El desarme de la cultura: Una lectura de la Ilíada*. Madrid. Katz.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985). *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid. Anaya.
- Rodríguez-Chaparro, L. (2017). «Las adaptaciones de clásicos de la Literatura Universal para Educación Primaria: Análisis cualitativo». *Revista Fuentes*, 19, 1, pp. 85-101.
- Rodríguez-Izquierdo, F. (1994). *El haiku japonés*. Madrid. Hiperión. 2ª edición.
- (2019). «Panorama histórico del haiku japonés». *Ínsula*, 870, junio, pp. 7-9.
- Romero Yebra, A. M. (2004). «Celia Viñas Olivella y su *Canción tonta en el Sur*». *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, 17, 172, junio, pp. 20-26.
- Romeu i Figueras, J. (1981). «Epíleg a la manera de comentari crític: Per una interpretació de vint-i-set sextines, un sonet i un poeta». En J. Brossa. *Vint-i-set sextines i un sonet* (63-96). Barcelona. Edicions 62.

- Ros, I. (2009). «La implicación del estudiante con la escuela». *Revista de Psicodidáctica*, 14, 1, pp. 79-92.
- Rovira, P. (1986). *La poesía de Jaime Gil de Biedma*. Sant Boi de Llobregat. Edicions del Mall.
- (1996). *Los poemas necesarios: Estudios y notas sobre la poesía del medio siglo*. Palma de Mallorca. Universitat de les Illes Balears.
- Rubio Jiménez, J. (1987). «La difusión del “Haiku”: Díez-Canedo y la revista *España*». *Cuadernos de investigación filológica*, XII-XIII, pp. 83-100.
- Rueda, R. (2005). *La biblioteca de aula infantil: El cuento y la poesía*. Madrid. Narcea.
- Ruiz, C. M. (2005). *La digitalización del otro: Los retos de la democracia en la era del ciberespacio*. Lleida. Milenio.
- (2020). «El Señor de los dígitos: Internauta, poder simbólico y responsabilidad en el ciberespacio». En F. Torralba, J. Garcia del Muro y C. M. Ruiz. *Verdad, posverdad y fake news* (pp. 15-41). Lleida. Milenio.
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2018). «Del placer de la lectura al deseo de leer: El aprendizaje del buen lector». *Revista Complutense de Educación*, 30, 3, pp. 863-878.
- Rulfo, P. (1985). *Obra completa*. J. Ruffinelli (ed.). Caracas. Biblioteca Ayacucho. 2ª edición.
- Russell, B. (1972). *Fundamentos de la filosofía*. R. Crespo y Crespo (trad.). Barcelona. Plaza & Janés.
- (2005). *The Collected Papers of Bertrand Russell. Vol. 29: Détente or Destruction (1955-1957)*. A. G. Bone (ed.). Nueva York. Routledge.
- Ryookan (2006). *Los 99 jaikus*. T. Herrero y J. Munárriz (trads. y eds.). Madrid. Hiperión.
- Sacristán, A. (2013). «Alfabetismos antiguos y nuevos». En A. Sacristán (ed.). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación* (pp. 73-112). Madrid. Morata.
- Sáiz Ripoll, A. (2012). «Educando la sensibilidad: Introducción a la poesía infantil», *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (AILIJ)*, 10, Universidad de Vigo, pp. 207-221.
- Salanova, M.; Schaufeli, W. B.; Llorens, S.; Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). «Desde el “burnout” al “engagement”: ¿Una nueva perspectiva?». *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 2, pp. 117-134.
- Salazar Troncoso, A. (2014). *La tarea escolar y el burnout: En el quehacer docente*. Saarbrücken. EAE.

- Salinas, P. (2002). *Cartas a Katherine Whitmore: El epistolario secreto del gran poeta del amor*. E. Bou (ed.). Barcelona. Tusquets.
- Salvador Ayastarán, I. y García García, I. (1998). *Haikú: Poesía pintada*. Alcantarilla. IES Francisco Salzillo.
- San José Lera, J. (2005). «La imagen poética en la década prodigiosa (1920-1930): Teoría y práctica» (pp.399-421). En J. San José Lera (ed.). *Praestans labore Victor: homenaje al profesor Víctor García de la Concha*. Salamanca. Universidad de Salamanca.
- Sánchez, S. y Yubero, S. (2009). «Valores de siempre, conductas de ahora: la lectura y sus contextos». En S. Yubero, J. A. Caride, E. Larrañaga. *Sociedad educadora, sociedad lectora* (pp.135-142). Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona. Paidós.
- (2003). «Didáctica de la literatura: Relaciones entre el discurso y el sujeto». En A. Mendoza Fillola (ed.). *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 291-317). Madrid. Pearson.
- Sánchez García, R. y Escribano Pueo, M. L. (2011). *Alforjas para la poesía*. Barcelona. Octaedro.
- Sánchez García, R. y Aparicio Durán, P. (2020). «Los hijos de Instagram. Marketing editorial. Poesía y construcción de nuevos lectores en la era digital». *Contextos educativos*, 25, pp. 41-53.
- Sánchez-Anaya Gutiérrez, C. (2014). *Jardín de palabras*. México. Castillo.
- Sancho, J. (2018). *Flores de almendro: Haiku - senryu - zappai - haibun*. [Sine loco]. HELA.
- (2019). «Cien años de haiku en castellano», *Ínsula*, 870, junio, pp. 32-34.
- Santōka, T. (2004). *Saborear el agua: Cien haikus de un monje zen*. Traducción de V. Haya y J. Tsuji. Madrid. Hiperión.
- Santos, Care (2014). *El taller de la imaginación: Un método de escritura creativa en las aulas de primaria*. Barcelona. Alba.
- Sanz, M. (2017). «La mala calidad: Educación, verdad, expresión, democracia». En J. Ibáñez Fanés (ed.). *En la era de la posverdad* (pp. 49-63). Barcelona. Calambur.
- Sarramona, J. (2017). *El currículum competencial (para la educación básica)*. Barcelona. Horsori.
- Sartre, J. P. (1957). *¿Qué es la literatura?* A. Bernárdez (trad.). Buenos Aires. Losada.
- (1972). *Las palabras*. M. Lamana (trad.). Buenos Aires. Losada.

- Savater, F. (2013). *Figuraciones mías: Sobre el gozo de leer y el riesgo de pensar*. Barcelona. Ariel.
- Schiro, M. S. (1980). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. Englewood Cliffs. Educational Technology. 2ª edición.
- (2007). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Thousand Oaks, SAGE.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. Nueva York. Macmillan.
- Schultz de Mantovani, F. (1944). *El mundo poético infantil*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Schulze, F. y Windhorst, E. (2006): *Ludwig Mies van der Rohe: Una biografía crítica*. J. Sainz (trad. y ed.). Barcelona. Reverté.
- Selfa, M. y Azevedo, F. (2013). «Poesía en castellano para la Educación Primaria: Algunas secuencias prácticas de trabajo con textos poéticos». *Ocnos*, 10, pp. 55-69.
- Servén Díez, C. (2015). «Reescrituras y adaptaciones sobre *Mío Cid* en el aula de Magisterio». En X. Núñez Sabarís, A. González Sánchez, C. Pazos Justo y P. Dono López. *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 337-352). Famalicão. Húmus.
- Shannon, C. y Weaver, W. (1948). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana. Illinois University Press.
- Shakespeare, W. (1980). *Hamlet*. T. J. B Spencer (ed.). Londres. Penguin.
- Silva, A. (2005). *El libro del haiku*. Buenos Aires. Bajo la luna.
- Silva, T. T. da (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. E. Antelo (trad.). Barcelona. Octaedro.
- Simón Partal, A. (2016). *A cuerpo gentil: Belleza y deporte en la poesía de Juan Antonio González Iglesias*. Madrid. Visor.
- Sipán Compañé, A. (coord.) (2001). *Educación para la diversidad en el Siglo XXI*. Zaragoza. Mira.
- Skinner, E.; Furrer, C.; Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). «Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?». *Journal of Educational Psychology*, 100, 4, pp. 765–781
- Skinner, E. A.; Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). «A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom». *Educational and Psychological Measurement*, 69, 3, junio, pp. 493-525.

- Solé, I. y Coll, C. (1997). «Los profesores y la concepción constructivista». En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona. Graó. 6ª edición.
- Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes: Guía de exploración de sus grandes temas*. Graciela Montes (trad.). Buenos Aires. Colihue.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005). «Literatura, sociedad, educación: Las adaptaciones literarias». *Revista de educación*, Extra 1, pp. 217-238.
- (2019). «Dos décadas de poesía infantil en España (1980-2000)». En A. Córdova (ed.). *Renovar el asombro. Un panorama de la poesía infantil y juvenil contemporánea en español* (pp. 19-46). Cuenca. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Spang, K. (2000). *Géneros literarios*. Madrid. Síntesis.
- Speratti-Piñero, E. S. (1958). «Valle-Inclán y un hai-ku de Basho». *Nueva Revista de Filología Hispánica* (NRFH), XII, enero, pp. 60-61.
- Spitzer, M. (2013). *Demencia digit@l: El peligro de las nuevas tecnologías*. J. Seca (trad.). Barcelona. Ediciones B.
- Squire, J. R. (1983). «Composing and comprehending: Two sides of the same basic process». *Language Arts*, vol. 60, 5, mayo, 581-589.
- Steiner, G. (2002). *Extraterritorial*. Edgardo Russo (trad.). Madrid. Siruela.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. G. Cantera (trad.). Madrid. Siruela.
- Steiner-Adair, C. y Barker, T. H. (2013). *The Big Disconnect: Protecting Childhood and Family Relationships in the Digital Age*. Nueva York. Harper.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. A. Guerra Miralles (trad.). Madrid. Morata. 4ª edición.
- Steyerl, H. (2014). *Los condenados de la pantalla*. M. Expósito (trad.). Buenos Aires. Caja negra.
- Stilerman, A. (2016). «Posfacio». En Sōgi, Shōkaku y Sōchō. *Poema a tres voces de Minase. Renga* (pp. 215-239). Madrid. Sexto piso.
- Stipek, D. J. (1998). *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*. Needham Heights. Allyn & Bacon. 3ª edición.
- Suárez Girard, A. H. (2003). «Introducción». En Lao Zi. *Tao te king. Libro del curso y de la virtud* (pp. 15-19). Madrid. Siruela. 2ª edición.

- Sunyol i Costa, V. (1994). «Sobretaula (al voltant dels tallers de creació literària)». *Articles de Didàctica de la llengua i de la literatura*, Barcelona, I, 1, julio, pp. 69-74.
- Suzán, G. (2008). *Al viento: Antología de haikús*. México. Alfaguara.
- Suzuki, D. T. (1996). *El zen y la cultura japonesa*. Barcelona. Paidós.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. R. Albert (trad.). Buenos Aires. Troquel.
- Taberero, R., Calvo, V. y Consejo E. (2015). «El *book-trailer* en el desarrollo de la competencia literaria: Claves para su incorporación a la educación literaria». En X. Núñez Sabarís, A. González Sánchez, C. Pazos Justo y P. Dono López. *Horizontes científicos y planificación académica en la Didáctica de Lenguas y Literaturas* (pp. 1163-1178). Famalicão. Húmus.
- Tablada J. J. (2000). *Tres libros: Un día... (poemas sintéticos), Li-Po y otros poemas, El jarro de flores (disociaciones líricas)*. J. Velasco (ed.). Madrid. Hiperión.
- (2001). *Hiroshigué, el pintor de la nieve y de la lluvia, de la noche y de la luna*. México. Monografías japonesas. Edición facsímil.
- (2006). *En el país del sol*. J. Ruedas de la Serna (ed.). México. UNAM.
- Tames, R. L. (1985). *Introducción a la Literatura infantil*. Santander. Universidad de Santander.
- Tanizaki, J. (2006). *El elogio de la sombra*. Julia Escobar (trad.). Madrid. Siruela.
- Tapscott, D. (2008). *Grown Up Digital. How the Net Generation is Changing Your World*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015): «La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: Explorando el papel del habitus institucional». *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 19, 3, septiembre-diciembre, pp. 196-212.
- Teberosky, A. (1995). «¿Para qué aprender a escribir». En A. Teberosky y L. Tolchinsky (eds.). *Más allá de la alfabetización* (pp. 23-40). Buenos Aires. Santillana.
- (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Con la colaboración de Teresa Colomer. Barcelona. Vicens Vives.
- Tejerina Lobo, I. (1993). «Algunas consideraciones pedagógicas sobre poesía». *Peonza*, 25, pp. 32-39.
- Tigges, W. (1988). *An Anatomy of Literary Nonsense*. Amsterdam. Rodopi.
- Torre, G. de (2000). *Hélices: 1918 Poemas 1922*. J. M. Barrera López (ed.). Málaga. Generación del 27.

- Torre-Espinosa, M. de la (2020). «El fenómeno *Booktube*, entre el *fandom* y la crítica literaria». *Álabe*, 21, enero-junio, pp. 1-10. Disponible en: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/567>.
- Torrente Ballester, G. (1972). *La Saga / Fuga de J. B.* Barcelona. Destino.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona. Paidós.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires. Troquel.
- Utrera Torremocha, M. V. (2001). *Historia y teoría del verso libre.* Sevilla. Padilla Libros.
- (2010). *Estructura y teoría del verso libre.* Madrid. CSIC.
- Valeri, E. (1986). *Aire i llum.* Barcelona. La Magrana.
- Valriu, C. (2002). «Narrativa oral i literatura infantil: Un joc de complicitats». En T. Colomer (ed.). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 59-67). Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona / ICE.
- Valverde, A. (2017). «En torno a “El cuarto del Siroco”». *Ínsula*, 852, diciembre, pp. 55-56.
- Valverde, J. M. (1982). *La literatura: Qué era y qué es.* Barcelona. Montesinos.
- Vargas Franco, A. (2015). «Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica». *Folios*, 42, pp. 139-160.
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación.* Barcelona. Taurus.
- Vega, G. de la (1604). *Obras del excelente poeta Garcilasso de la Vega.* Anotaciones y enmiendas de F. Sánchez. Salamanca. Pedro Lasso.
- Vega Carpio, L. de (1604). *Rimas.* Sevilla. Clemente Hidalgo.
- (1618). *Triunfo de la Fee en los Reynos del Japón, por los años de 1614 y 1615.* Madrid. Viuda de Alonso Martín Impr.
- (1634). *Rimas humanas y diuinas del licenciado Tome de Burguillos.* Madrid. Imprenta del Reyno.
- Verlaine, P. (1884). *Jadis & Naguère.* París. Léon Vanier.
- Videla Rodríguez, J. J. y Piñeiro-Otero, T. (2013). «Hacia una “radio social”: Interacción, proyección y repercusión de las cadenas españolas en redes sociales». *Icono14*, 11, 2, pp. 83–113.
- Vigara Tauste, A. M. (1994). *El chiste y la comunicación lúdica: Lenguaje y praxis.* Madrid. Libertarias.

- Villena, L. A. de (2003). *La lógica de Orfeo*. Madrid. Visor.
- (2010). *La inteligencia y el hacha: Un panorama de la Generación poética de 2000*. Madrid. Visor.
- Viñas, C. (2006). *Celia Viñas para niños y jóvenes*. A. M. Romero Yebra (ed.). Madrid. Ed. de la Torre.
- Voelkl, K. E. (1995). «School Warmth, Student Participation, and Achievement». *The Journal of Experimental Education*, vol. 63, 2, invierno, pp. 127-138.
- (1997). «Identification with School». *American Journal of Education*, vol. 105, 3, pp. 294-318.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente: El cerebro y el arte de la ficción*. Madrid. Alfaguara.
- Vonck, B. (2007). «¿Engañar a la muerte con palabras? Sobre la poesía de Lucienne Stassaert». En L. Stassaert. *A capella: antología selecta*. F. García de la Banda (trad.). Málaga. CEDMA.
- Vossler, K. (1968). *Filosofía del lenguaje: Ensayos*. A. Alonso y R. Lida (eds.). Buenos Aires. Losada.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. A. Kozulin (ed.). Barcelona. Paidós.
- (2007). «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar». En Luria, Leontiev y Vigotsky. *Psicología y pedagogía* (pp. 23-39). Madrid. Akal. 3ª edición.
- (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (eds.). Barcelona. Crítica. 2ª edición.
- Walker, D. F. (2014). *Fundamentals of Curriculum: Passion and Professionalism*. Nueva York. Psychology Press. 2ª edición.
- Watson, B. (1997). «Introduction». En M. Shiki. *Selected Poems* (pp. 1-13). Nueva York. Columbia University Press.
- WeAreSocial (2020). *Digital 2020*. Disponible en: <https://wearesocial.com/digital-2020>.
- (2021). *Digital 2021*. Disponible en: <https://wearesocial.com/digital-2021>.
- Weber, M. (2005). *La ciència i la política*. G. Calaforra (trad.). Valencia. PUV.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. y Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the Risk: School as Communities of Support*. Londres. Falmer Press.
- Wellek, R. y Warren, A. (1966). *Teoría literaria*. Madrid. Gredos. 4ª edición.
- Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. C. Milla Soler (trad.). Barcelona, Laia.
- Whitman, W. (1973). *Hojas de hierba*. F. Alexander (trad.). Barcelona. Novaro. 4ª edición.

- Wilde, O. (2000). *La decadencia de la mentira*. J. Fernández de Castro (trad.). Barcelona. Siruela.
- Williamson, B. (2019). *El futuro del currículum: La educación y el conocimiento en la era digital*. R. Filella (trad.). Madrid. Morata.
- Winnicott, D. W. (1995). *Realidad y juego*. F. Mazía (trad.). Barcelona. Gedisa. 5ª edición.
- Wischniewsky, A. (1984). «La poesía infantil». En G. Perriconi y A. Wischniewsky. *La poesía infantil* (pp. 13-24). Buenos Aires. El Ateneo.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. A. García Suárez y C. U. Moulines (trad.). Barcelona. Altaya.
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: Cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. M. Maestro (trad.). Barcelona. Deusto.
- Yasuda, K. (2001). *Japanese Haiku: Its Essential Nature and History*. North Clarendon. Tuttle Publishing.
- Young, M. F. D. (1998). *The Curriculum of the Future: From the «New Sociology of Education» to a Critical Theory of Learning*. Londres. Falmer Press.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2013). «El proceso de construcción del hábito lector, aportaciones desde las TIC». *Lenguaje y Textos*, 37, pp. 133-140.
- Zabalza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea. 3ª edición.
- Zayas, F. (2008). «Las TIC y la enseñanza de la lengua y la literatura», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, pp. 83-101.
- (2011). *La educación literaria: Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona. Octaedro.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de vigilancia: La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. A. Santos (trad.). Barcelona. Paidós.