

DAVID BALTAZAR VILLAVICENCIO*

Recursos didácticos para la enseñanza de poesía con niños

Didactic Resources for Teaching Poetry to Children

Resumen

El presente trabajo enriquece conceptos teóricos (como son los objetos transicionales, el correlato objetivo y los procedimientos de desautomatización) con experiencias personales provenientes del trabajo de fomento cultural con niños. Se considera a este público como agentes capacitados para construir conocimiento, al docente como un mediador o facilitador del aprendizaje, y el libro como un punto de encuentro que requiere aproximaciones acordes a la época actual.

Palabras clave: literatura, poesía, enseñanza de la poesía, enseñanza de la literatura

Abstract

This paper enriches theoretical concepts (such as transitional objects, the objective correlate and deautomatization procedures) with personal experiences from cultural promotion work with children. This public is considered as agents trained to build knowledge, the teacher as a mediator or facilitator of learning, and the book as a meeting point that requires approximations according to the current era.

Key words: Literature, poetry, teaching poetry, teaching literature

Fuentes Humanísticas > Año 35 > Número 66 > I Semestre > enero-junio 2023 > pp. 113-126.

Fecha de recepción 13/07/2022 > Fecha de aceptación 15/02/2023

davidbaltazar2@yahoo.es

* Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Introducción

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

El objetivo del presente trabajo, más que trazar un decálogo, es esbozar una ruta de señalamientos que puede serle útil a los encargados de fomentar el hábito de la lectura de poesía con niños en México.

En la primera parte proyectaré una imagen del público infantil construida a partir de mi experiencia como tallerista y propondré líneas de aproximación a la lectura de poesía que me sirvieron en el trabajo de campo. En la segunda parte expondré tres conceptos teóricos –objetos transicionales, correlato objetivo y procesos de desautomatización– a partir de los cuales es posible generar actividades didácticas, estos conceptos podrían servirle a los talleristas para repensar su relación con los niños al reflexionar su propia conformación subjetiva. El último apartado es de conclusiones.

Desde al año 2010 participo en programas de fomento a la lectura en la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México. Para muchas personas, las actividades que implementábamos eran la única oportunidad que tenían de aproximarse a la *vida cultural*: personal de lavandería, cocina o limpieza en los hospitales generales de la Ciudad de México; comunidades de bajos recursos que se congregaban en torno a un libro club o a ferias de libro que buscaban llevar temas prácticos y de interés de manera sencilla. Todas las áreas donde trabajé tenían una misma vertien-

te: el agente cultural era el encargado de transmitir ideas y desarrollar una apreciación estética inicial. ¿Cómo? El fenómeno cultural, cuando menos el que realizábamos era un tanto misterioso y empírico.

Al público infantil se volvió la mirada cuando se descubrió que era un grupo que demandaba atención y que era muy propicio para implementar políticas culturales. Las actividades se realizaban de una manera empírica y cuantitativa, porque la plataforma desde la cual se miraba la infancia comenzaba a construirse. Hoy sabemos que cuando hablamos de niños, no podemos enseñar un contenido sin transformar su materia: debemos adaptar el conocimiento para transmitirlo de una manera accesible y eficiente. Muchas veces, el tallerista debe realizar, de manera implícita, modificaciones que le permitan comunicarse, de modo que las actividades que propone complementen la educación que el niño debería recibir en la familia.

Los talleres de fomento a la lectura son el antecedente de una enseñanza de la literatura, aportan nuevos elementos que tienen que ver con la “función educativa de la literatura” (Colomer, 1991, p. 55). Frente al modelo tradicional que considera a los alumnos como receptores pasivos de la información, se debe buscar la adquisición de competencias lectoras que contribuyan a reemplazar la concepción de una enseñanza de la literatura a través de la memorización de obras, autores, o movimientos literarios, por la de una educación literaria que contemple la experimentación y haga del texto una llave para descifrar el mundo, esto es, una nueva educación que regule la relación entre lector, texto y autor: ¿dónde y qué leer?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo relacionar la

lectura con la escritura, y éstas con lo que vive el lector?, son preguntas que el tallerista debe plantearse.

La lectura y la escritura son “herramientas esenciales de progreso cognitivo y crecimiento personal” (Lerner, 2001, p. 42). Para los niños, el aprendizaje no es una tarea, es una actividad lúdica y debemos partir del hecho de que en el juego hay variantes, elementos inesperados que no se someten a los planteamientos racionales de los adultos. A través de actividades que desafíen las capacidades infantiles, la figura del mediador de lectura, promotor, tallerista, etcétera, debe asumir el desafío de formar “practicantes de la lectura” (Lerner, 2001) y de la escritura. Las facilidades que los docentes brinden a los niños para adentrarse en el mundo simbólico de la literatura deben ser plenas en primer lugar; posteriormente, tendrán que encaminarse a una generalidad libre de cualquier discriminación: la lectura es un fenómeno al que todos podemos acceder.

Ningún niño es idéntico a otro, pero todos tienen más o menos desarrolladas las competencias necesarias para ejercer su derecho de leer o escribir. El papel del tallerista, ya sea con el respaldo de una institución o desde su independencia laboral, deberá estar encaminado a facilitar el acceso a la “frontera indómita” (Montes, 2017, p. 49), que es la zona de correlación entre subjetividad y cultura. Como propone Antonio Cándido, “negar el goce de la literatura significa mutilar nuestra humanidad” (1995, p. 167). El derecho a la literatura se corresponde con el “espacio íntimo” (Petit, 2001, p. 103) que albergan en sí mismos los lectores, espacio construido desde la subjetividad. Y es ésta la que el tallerista debe atender como un

punto de partida, para evitar transgredir los espacios íntimos de los lectores en el afán de promover su disciplina. Menciono tres aspectos a considerar:

1. Para el tallerista es imprescindible aminorar la influencia de la disposición espacial. En la relación tallerista-niño, se establece un “contrato didáctico” (Lerner, 2001, p. 55). Esta relación no solo indica que uno sabe más que el otro, sino que ambos pueden aprender en la correlación que se inaugura en un tiempo y espacio que no volverá a repetirse. El público al que se atiende cambia, lo mismo que las planeaciones didácticas, las cuales deben ajustarse a las circunstancias específicas. Sin embargo, hay escenarios preestablecidos que sitúan al encargado de coordinar las dinámicas como el “que sabe más”, y al niño como el que debe seguir las instrucciones que se le den, de modo que cumpla con las actividades propuestas. Con la intención de posibilitar un mejor aprovechamiento, y completar verdaderas actividades de fomento a la lectura, el tallerista debe pronunciarse a favor de trazar una horizontalidad en la relación con los infantes. Ésa no solo implica hablar desde una misma altura (todo el grupo bien puede sentarse en el piso, por ejemplo), sino también permitir que la dinámica que se genera en las actividades transforme a ambos: los niños ampliarán su vocabulario, reflexionarán en torno a temas que no conocían, etcétera, y el tallerista aprenderá nuevas estrategias del encuentro con el grupo (no solo reproducirá sus

planeaciones), sino que suprimirá las barreras del tiempo al recordar cuando era niño y establecerá en el juego un espacio lúdico de aprendizaje mutuo.

2. La lectura en espacios escolares supone varios inconvenientes que van desde no tener una asignación específica, con objetivos, tiempo y estrategias adecuadas hasta el dificultoso hecho de que los estudiantes no se encuentren en las mismas condiciones. Para quienes no tienen la destreza, los conocimientos previos, los hábitos, y tampoco conciben la lectura como un acto interesante, leer puede resultar “una barrera” (Núñez, 2015), un castigo que implica enormes esfuerzos y frustración. La situación empeora si el tallerista agrega actividades mecanizadas y un trato distante; por ello, se debe asumir una actitud que invite a los niños a salir durante breves momentos del mundo con el que están familiarizados. Para ello es crucial un tono de voz afable que les permita expresar sus ideas en el taller. Puede ser que se conozcan entre ellos, que incluso ya tengan experiencia en los talleres culturales, pues muchos papás se preocupan por la educación de sus hijos, pero pensando que habrá niños que se enfrenten a una situación desconocida, por tanto, es necesario darles unos minutos al principio de los talleres para permitirles externar sus emociones.

3. El que los niños externen sus emociones puede promoverse a partir de preguntas sencillas: ¿cómo te lla-

mas?, ¿ya habías estado en un taller parecido?, ¿te gustan los libros de fantasmas? Lo importante de las preguntas no es la complejidad; en el trabajo con niños es importante la estructuración de preguntas que denoten la participación del grupo; a partir de ellas se promueve una relación dialógica y se les brinda a los niños la posibilidad de “tomar la palabra” (Calvo, 2015).

Los niños tienen la capacidad de comprender el significado de las palabras, así como la virtud de expresarlas a través de sus emociones. Cuando el taller es un espacio propicio, los participantes se sienten con la libertad para realizar preguntas, compartir recuerdos, gustos, y siguen las instrucciones que los lleven a realizar actividades de manera natural. El gran aporte que hacen algunas colecciones de poesía infantil es mostrar que los poetas canónicos, como López Velarde, Jaime Sabines, Enriqueta Ochoa, Rubén Bonifaz Nuño, etcétera, también fueron niños, ¿qué juegos jugaban?, ¿les gustaba la escuela?, ¿cuál era su comida favorita?

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

Objetos transicionales y correlato objetivo

Donald Woods Winnicott fue un pediatra, psiquiatra y psicoanalista inglés que propuso el concepto “objetos transicionales” (Winnicott, 1993), los cuales conforman una dualidad: son objetivos porque se constituyen sobre un objeto real, y subjetivos porque a éstos se le dan y atribuyen funciones en el campo de la imaginación. Se trata de objetos materiales en los que se deposita cierto apego y tienen funciones psicológicas como suplir figuras afectivas y construir una fuente de placer y seguridad. Un ejemplo es la frazada que le sirve al niño para conciliar el sueño o el juguete que lo acompaña cuando tiene que hacer una actividad que no es de su agrado. Desde la imaginación el niño atribuye a esa frazada o a ese juguete una carga significativa que lo tranquiliza.

Recuerdo que de niño me asustaba cruzar por el patio de mi casa por las noches, porque las siluetas que figuraban con la poca iluminación despertaban mi imaginación y mis miedos. Mi padre, que siempre fue muy práctico, me hizo tomar una espada de entre mis juguetes y me explicó que con ella no había de qué preocuparse, ningún fantasma, monstruo o lo que se apareciera podía hacer frente a una espada bien empuñada. El método funcionó, poco a poco fui cruzando el patio por las noches sin mayor dificultad e incluso, cuando entré a la primaria, me mudé a un cuarto que estaba en la otra ala de la casa. Esa es la función de los objetos transicionales. ¡Cuánto provecho sacarían los talleristas si comprendieran que en la infancia no todo es alegría! Que hay niños que le temen a la muerte cuando aplastan sin querer al cangrejo que tenían como

mascota, o que se sienten solos cuando uno de los familiares se marcha de la casa. Por fortuna, este mecanismo es usado con mayor frecuencia.

Roland Barthes, en *La muerte del autor* (Barthes, 1968), llega a considerar que el texto solo vive en la experiencia de su lector, que en el momento de la lectura se construye el sentido de la obra. De este modo, la lectura sitúa al lector y al crítico en un mismo lugar, pero también los diferencia: uno realiza lectura por placer, el otro una lectura de goce: dos límites desde donde es posible leer y evaluar un texto. Los textos de placer permiten expresar la consistencia del Yo, los textos de goce sitúan al sujeto en un punto donde éste pierde su identidad, ya que rompen su esquema de valores. Desacomodan al sujeto, “lo pone en un estado de pérdida, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector” (Barthes, 1974, p. 25). Si yo le pregunto a un grupo de niños, ¿les gustaría comer una mosca?, la mayoría me respondería con un no rotundo; si volviera a preguntarles, ¿les gusta el chocolate?, la mayoría me respondería que sí; y si continuara con una tercera pregunta, ¿les gustaría comer una mosca bañada con delicioso chocolate?, el grupo se dividiría en respuestas afirmativas y negativas. La literatura sirve, entre otras cosas, para hacer pequeñas desacomodaciones en el lector.

Placer y goce se sitúan en el “espacio íntimo” (Petit, 2001) del lector, donde opera el deseo que lleva a una persona a iniciar la lectura de un libro en particular. Esto no sucede porque el promotor siempre en él necesidades, sino porque en su interior psíquico, el lector ha emprendido un mecanismo que legitima su deseo de

leer. De este modo, nos dice Michèle Petit, un encuentro lector se da en la correlación subjetiva a un nivel inconsciente. La lectura, por su carga significativa, siempre produce sentido, por ello, agrega la autora que para construir lectores se debe elaborar:

[...] un espacio de libertad a partir del cual pueden darle –los lectores– sentido a sus vidas, y encontrar, o volver a encontrar la energía para escapar de los callejones sin salida en los que estaban bloqueados (Petit, 2001, p. 31).

El tallerista debe promover la creación de espacios que susciten la participación y el goce desde los espacios íntimos. Una segunda vía que también puede apreciarse desde la subjetividad del lector infantil tiene que ver con el correlato objetivo.

En *Hamlet y sus problemas* (Eliot, 1964) T.S. Eliot reflexiona en torno a que la obra de arte como tal no puede ser interpretada, lo único posible de hacer con ella es criticarla a partir de estructuras y en comparación siempre con otras obras similares. Eliot nos dice que la única manera de expresar una emoción es encontrar un correlato objetivo: “Un conjunto de objetos, una situación, una cadena de eventos que ha de ser la fórmula de una determinada emoción” (Ahumada, 2021). Cuando son dados los hechos externos que deben culminar en una experiencia sensorial, la emoción es evocada de inmediato. Eliot se basaba en la idea de que el arte no es una expresión personal, sino que se comunica a través de símbolos universales. Por ello es recurrente encontrar objetos con gran poder evocador que de manera más gráfica suscitan emociones en el lector. Un ejemplo lo encontra-

mos en el poema de Charles Baudelaire, “El albatros”:

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

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

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

El Poeta se asemeja al príncipe de
[las nubes
que frecuenta la tormenta y se ríe
[del arquero,
exiliado sobre el suelo en medio de
[las burlas,
sus alas de gigante le impiden ya marchar.
(2020, p. 91)

El poema refleja la oposición, característica en Baudelaire, entre la belleza y la fealdad; presenta el trato que le dan los seres terrenales a un ser alado que en los aires manifiesta su esplendor pero que a ras de piso despierta la burla; no obstante, es en la última estrofa que el poema da

un giro y desdobra su potencia emotiva: el albatros ejemplifica al poeta; el poeta es un ser que en el acto creativo entabla comunicación con imágenes e ideas trascendentales pero que al interactuar con el mundo terrenal "sus alas de gigante le impiden volar". Si el poema comenzara en la última estrofa, es decir, se suprimiera la figura del ave, el efecto no sería el mismo. El poema requiere dos imágenes: el poeta y el albatros, una potencializa a la otra para realizar su propósito comunicativo.

En la tradición literaria de nuestro país, existen ejemplos de poetas que recurren a este procedimiento, los talleristas deben poner atención en el uso de imágenes de animales, como en el siguiente poema de Rubén Bonifaz Nuño:

QUÉ FÁCIL SERÍA para esta mosca,
con cinco centímetros de vuelo
razonable, hallar la salida.

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

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

Pero luego quise salir de todo,
salirme de todo, ver, conocerme,
y nada he podido; y he puesto

la frente en el vidrio de mi ventana.
(1979, p. 132)

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

"El contexto salvaje, alucinante o seductor de los animales en las obsesiones literarias tiene un depósito de símbolos inagotables" (Aristides, 2000, p. 7). Además, los animales cumplen una función vital en el desarrollo infantil, despiertan el interés de los niños y las emociones que originan proximidad con el otro. Como mencionábamos, en la tradición literaria de nuestro país hay múltiples ejemplos de poetas que recurren a las imágenes de animales. Algunos autores lo hacen de manera ocasional, otros de manera recurrente; a partir de estas figuras manifiestan una vía de aproximación a su obra. Algunos ejemplos son Efraín Huerta y el codrillo, Eduardo Lizalde y el tigre, Enrique González Martínez y el búho, Raúl Renán y el salmón, Francisco Hernández y el gato, entre otros.

Una de las razones por las que considero que el correlato objetivo puede servir para adentrarnos al fenómeno que relaciona animales y poesía es su campo de acción, el cual se sitúa en torno a la recepción emotiva; es decir, el lector relaciona las oposiciones que aparecen en el poema a partir de la recepción sensible que conforma su subjetividad. Esto no ocurre, por ejemplo, en la fábula, ya que de esa construcción didáctica se desprende una enseñanza para el lector, relacionada con la crítica a las costumbres y la moral y que, para que el lector internalice la moraleja, tiene que razonar para distinguir el mensaje, lo cual, como hemos visto, no ocurre en el correlato objetivo. Michèle Petit observa que:

[...] un escritor, un ilustrador no encuentra lectores, jóvenes o menos jóvenes, a partir de lo que él imagina que son las "necesidades" o expectativas de éstos, sino dejándose trabajar por su propio deseo, por su propio inconsciente, por el adolescente o el niño que fue (Petit, 2001, p. 27).

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

Formalismo ruso. Procedimientos de desautomatización

La desautomatización es un concepto postulado por Víktor Shklovski en 1917, dentro de las conocidas teorías del formalismo ruso. Se define como un proceso por el cual el espíritu creador del individuo "irrumpe en el lenguaje rebelándose contra su carácter colectivo y socializado, rompiendo la relación estatuida y convencionalizada del lenguaje" (Shklovski, 1970, p. 77). El concepto de desautomatización contrasta con la automaticidad con que los objetos se presentan rutinariamente a los seres humanos. En ese sentido, el concepto mencionado sería una especie de "shock" psicológico ante la cotidianidad, un extrañamiento que se contrapone a la costumbre.

En su libro *Imponer la gracia*, Helena Beristáin se refiere a la idea de Shklovski respecto a que:

[...] los procedimientos de que se vale el arte para librarnos del automatismo de la percepción son dos: 1) el de la singularización de los objetos, y 2) el que consiste en oscurecer la forma, en aumentar la dificultad de la percepción (Beristáin, 1987, p. 11).

Respecto al segundo, Beristáin hace un listado de los mecanismos de los que se vale el teórico ruso, desarrollaré tres de ellos.

Uno, no llamar a los objetos por su nombre. Para ello tendríamos que buscar aproximarnos como si el entorno se viera por vez primera. Tendríamos que realizar un gran esfuerzo por describirlo. Comúnmente (muchas veces sin saberlo) se realizan técnicas de animación basadas en este proceso que consisten en asignar

nombres poco habituales a elementos comunes. En estas, los participantes se ven obligados a romper estructuras mentales previas a través del uso de material propicio para dicha actividad. Uno de los poetas que mejor plantean este desdoblamiento del lenguaje (no olvidemos que este mecanismo se realiza en el horizonte del lenguaje, y puede derivar en una manera particular de percepción) es Nicanor Parra; para él "el poeta no cumple su palabra / si no cambia los nombres de las cosas" (Parra, 1993, p. 91). De este modo, consigue nombrar a los zapatos ataúdes:

CAMBIOS DE NOMBRE

A los amantes de las bellas letras
hago llegar mis mejores deseos
voy a cambiar de nombre a algunas cosas.
Mi posición es ésta:
el poeta no cumple su palabra
si no cambia los nombres de las cosas.
¿Con qué razón el sol
ha de seguir llamándose sol?
¡Pido que se le llame Micifuz
el de las botas de cuarenta leguas!

¿Mis zapatos parecen ataúdes?
Sepan que desde hoy en adelante
los zapatos se llaman ataúdes.
[...]

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

Gianni Rodari propone que el extrañamiento al que se refiere Víktor Shklovski puede surgir a partir de una especie de "binomio fantástico", en el cual las pala-

bras no son tomadas en su sentido habitual, sino que son lanzadas entre sí para crear nuevos escenarios: "La mente nace en la lucha, no en la calma" (Rodari, 2011, p. 27). ¿Podría esta confrontación, este desajuste en las estructuras mentales, aportar beneficios? ¿Cómo emplearla en los talleres infantiles?

Si para alguien, en un principio, resulta complicado llegar a comprender la metáfora de Juan José Arreola: "Viéndolo bien, el sapo es todo corazón", comenzaríamos por pedir que realice asociaciones más próximas, como llamar a la nube algodón o a las verdes praderas, canchas de fútbol. Tenemos varios ejemplos que bien pueden emplearse para el tratamiento de este concepto:

¡Día, redondo día,
luminosa naranja de veinticuatro
gajos
(Octavio Paz, p. 61)

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

Trópico, para qué me diste
las manos llenas de color.
Todo lo que yo toque
se llenará de sol.
(Carlos Pellicer, 1996, p. 13)

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

Tu cabello negro
suelto
sobre la blancura

de tu espalda:
es la noche
convertida en cascada.
(Elías Nandino, p. 110)

contra el piso,
una galaxia
nace.
(Elías Nandino, p. 110)

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

Hay otros ejemplos de cambios de nombre que establecen una relación más extensa y elaborada (que requerirían un trabajo previo del tallerista, antes de compartir los poemas) por ejemplo:

La luna es una
gota de leche
que brota
del pezón de la montaña.
(Elías Nandino, p. 110)

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

Sobre la mesa
un vaso
se desmaya,
rueda,
cae.
Al estrellarse

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

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

apreciación por parte de los participantes. Comenzan con los versos más accesibles, como el del “vaso”, para posteriormente llevar a los niños a versos más complejos, como el de la “luna”, apoyados siempre en el precepto: la continuidad de las imágenes facilita la comprensión del poema.

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

Amortajados

Amor
taja
dos

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

blarse e intensificarse. Podríamos leer: el sentimiento, tal vez más profundo, que es el amor, termina hiriendo (cortando) a las parejas.

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

[...] cae mi voz
y mi voz que madura
y mi voz quemadura
y mi bosque madura
y mi voz quema dura

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

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

Una unidad fraseológica es una creación lingüística que nace con el fin de “denominar algo para lo que los lexemas simples no son suficientes, pero en su comportamiento discursivo busca asemejarse a esos lexemas” (Timofeeva, 2009, p. 1). Las unidades fraseológicas nos hablan de un significado que se fosiliza y se convierte en el material para nuevas creaciones lingüísticas. Esto es, cuando se menciona “de tal palo tal astilla”, tratamos con combinaciones de palabras cuyo significado no se deduce necesariamente del

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

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

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

Lo mismo ocurre con “el mar / siempre está / muerto / de brisa”, o “todo / cabe / en un / poemínimo / sabiéndolo / acomodarse”. Aquí se sustituyen los términos “de risa” con “de brisa”, en el primer ejem-

plo”, y “en un costal” o “en un jarrito” con “poemínimo”, en el segundo ejemplo. La sustitución altera la estructura permanente, de la unidad fraseológica.

Tres, detenerse en un solo detalle de un cuadro descrito, y acentuarlo para producir una deformación particular de la perspectiva, como una especie de juego de distanciamiento de la mirada. Algunas veces el yo poético emplea un distanciamiento o punto de fuga que se emplea para disociar la mirada del lector, esto es, alterar la perspectiva con una intención particular que termina afectando la composición total de la imagen creada. Veamos unos ejemplos a partir de poemas de Elías Nandino (p. 110):

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

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

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

El punto de vista se centra en el reflejo de la luna en el agua; pudiéramos decir que en la parte superior se encuentra la luna y en la parte inferior del cuadro que nos dibuja el poeta, su reflejo. El sauce, con

sus ramas colgantes, en movimiento aca-ricia, no a la luna, sino al reflejo de ésta. Al centrarnos en este detalle de la perspectiva, el poeta nos permite jugar con los significados: el sauce quiere salvar a la luna; el sauce desconoce que la luna no está apresada; el reflejo de la luna sonríe cuando el sauce la toca; el reflejo escapa de todo intento del sauce. ¿Y la luna, cómo se encuentra desde lo alto, observando su reflejo? ¿Y el árbol, qué hay de sus intentos, cómo se siente? ¿Y el reflejo? Este distanciamiento de la perspectiva permite al tallerista jugar con la plasticidad de las imágenes que componen los poemas. Transmitir esa flexibilidad del punto de vista es una herramienta que se debe utilizar en la enseñanza de la poesía.

Una de las funciones del lenguaje es la poética: la tendencia hacia el mensaje en sí mismo. Si bien la función poética se extiende a todo el lenguaje, la que les interesa a las disciplinas literarias tiene que ver más con el concepto de literariedad (Jakobson, 2010, p. 119), aquello que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte. Consiste en utilizar la estructura de la lengua transgrediendo la norma, ya sea de manera intencional o sistemática, a través de figuras retóricas y licencias del lenguaje, de modo que se intensifique la significación; esto es importante porque la función poética puede reforzar el impacto o eficacia del mensaje.

El concepto desautomatización se liga a estrategias que el escritor utiliza, a manera de juegos creativos con el lenguaje que posibilitan su enriquecimiento y su consideración artística. Este concepto remite a una especie de extrañamiento, desequilibrio o desvío lingüístico del lenguaje estilizado o artístico, de la literariedad de los textos con los cuales trabajamos; es decir,

la desautomatización potencializa, muchas veces inexplicablemente o sin fundamentos, la poesía y aporta muchas estrategias útiles para la enseñanza de poesía.

Conclusión

No hace mucho mi bebé cumplió un año de nacida. Quisiera decirle que en el mundo en el que vivirá todo es maravilloso, que no hay virus ni mutaciones extrañas, que no hay cambios de clima tortuosos y que las condiciones económicas son estables, pero no es así. Le toca a mi pequeña un mundo más duro, como a mi generación le tocó respecto al de nuestros padres. En estas líneas he intentado analizar conceptos y formas de aproximarnos al fomento a la lectura, intentando formular una respuesta a la pregunta ¿por qué es importante compartir la poesía con niños? No hay una única respuesta, pero al hacer de la lectura y la escritura una práctica ayudamos a los niños con su progreso cognitivo y crecimiento personal.

Además, si utilizamos planteamientos teóricos como recurso didáctico para la enseñanza de la poesía, no solo devolvemos el resplandor a las palabras, también a los conceptos. Al descender a las estructuras del lenguaje renovamos también el término "fomento a la lectura": trazamos las bases para que el Yo entable un diálogo consigo mismo, un diálogo con Otro, y finalmente abrimos la puerta para que el Otro dialogue con el Yo, pues ambos están conformados de una misma esencia.

Con la poesía como un juego, los niños se hacen constructores activos de significado, le dan sentido a su entorno, proyectan escenarios más prometedores. Fortalecen su ser a través de la palabra.

Bibliografía

- Arístides, C. (2000). *Bestiario inmediato Muestra de poesía mexicana contemporánea*. México: Ediciones Coyoacán.
- Barthes, R. (1968). La muerte del autor, en: *Textos de teorías y crítica literarias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barthes, R. (1974). *El placer del texto*. Madrid: Siglo XXI.
- Beristáin, H. (1987). *Imponer la gracia. Procedimientos de desautomatización en la poesía de Rubén Bonifaz Nuño*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Calvo, M. (2015). *Tomar la palabra*. La poesía en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cándido, A. (1995). *Ensayos y comentarios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*. Madrid: CL&E.
- Eliot, T. S. (1964). Hamlet and his problems, en *The sacred wood (Essays on poetry and criticism)*. Londres: Methuen.
- Jakobson, R. (2010). Lingüística y poética. En *Textos de teorías y crítica literaria*. Madrid: Anthropos.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2017). *La frontera indómita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, P., et al, (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Parra, N. (1993). *Poemas para combatir la calvicie*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2011). *Gramática de la fantasía*. México: CONACULTA.
- Shklovski, V, (1970). El arte como artificio. En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Madrid: Siglo XXI.
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Cibergrafía

- Ahumada, J. (2001). *T. S. Eliot, Hamlet y sus problemas*. Recuperado de: <https://docplayer.es/55753956-Hamlet-y-sus-problemas-de-t-s-eliot.html>
- Timofeeva, L. (2009). *La desautomatización fraseológica: un recurso para crear y divertir*. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15289/1/ELUA_monografico_2009_10.pdf